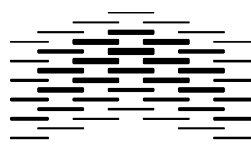


# Handlende stemmer i skapende møter

Johanne Ilje-Lien



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk ved  
fakultet for lærerutdanning og internasjonale  
studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

2015

Tilegnet den kroppen som har fulgt meg nært på, kropp til kropp, først fra innsiden, nå på utsiden. Dine øyne som søker, hender som griper og fingre som peker har gjort det mulig for meg å gjenoppdage hva en samtale kan være.

# Summary

The *Framework Plan for the Tasks and Content for Kindergartens* (Kunnskapsdepartementet, 2011) emphasizes kindergartens' responsibility to facilitate all children's participation in the classroom community. Despite this emphasis, several studies show that many minority-language children do not receive the possibility to interact in equal social relations in kindergarten. In this study I have focused especially on children who I experienced as most «silent» through contributing with less or no verbal language than the majority-language children in the group. In my assessment, these children contributed to the classroom community through sound, movement and body language. This assessment is the foundation for my assertion that these children participate through physical action and sound, which I have termed *action as voices*.

Adults' interest and follow up of children's initiatives is crucial for children's experience of participation in the classroom community. This thesis is therefore motivated by a desire to shed light on more ways, besides verbal language, that children can influence and contribute to the classroom community. In this thesis I investigate the potential of explorative arts and crafts as an arena that facilitates equal opportunity for participation in the classroom community through supporting possibilities for children's use of action as voices. In this study I undertook a participant observation with a camera in two kindergartens over six days. Observations took place under explorative arts and craft sessions in which children, a preschool teacher and I participated. The goal for the arts and craft sessions was that children should have the opportunity to explore materials without plans, goals or controls from the preschool teacher or myself.

To aid in shedding light on new ways to understand the «silent» children's embodied expressions as meaningful, I have used the philosophy of Merleau-Ponty (2012, 1968). I have also made use of Hannah Arendt's (1996) concepts of *natality* and *plurality* which describe the human need for a plurality of unique reactions to one's action in order to become «someone» (Arendt, 1996). In my data, action as voice seemed to be an essential dimension of the explorative arts and crafts sessions and seemed to form the dominant communication form for the entire group of participating children. A further consideration was how both the preschool teachers' and my own requests for verbalized meaning and reflection from the children could reduce the participatory potential of arts and crafts sessions. I found that our expectations

of verbal behavior seemed to contribute to the marginalization of the use of action as voices. This thesis is therefore about the process of becoming «someone» in an embodied conversation with material and the other(s).





## Innholdsfortegnelse

<b>SUMMARY</b>	<b>3</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>8</b>
<b>1.1 PRESENTASJON AV TEMA</b>	<b>8</b>
<b>1.2 PRESENTASJON AV METODE OG TEORIRAMMEVERK</b>	<b>11</b>
<b>1.3 FORMING SOM UNDERSØKELSESARENA</b>	<b>13</b>
<b>1.4 BEGREPSAVKLARINGER</b>	<b>14</b>
1.4.1 HANDLENDE STEMME	14
1.4.2 KROPPSLIG/KROPPSLIGHET/KROPPSLIGGJØRING	15
1.4.3 TAUSE SAMTALER	15
1.4.4 ORDLØSE FELLESKAP	16
1.4.5 LYTTE	16
1.4.6 LIKEVERDIG INITIATIV	17
<b>1.5 INSPIRERT AV FORSKNING</b>	<b>17</b>
1.5.1 CHARLOTTE PALLUDAN (2005) BØRNEHAVEN GØR EN FORSKEL	17
1.5.2 BILJANA FREDRIKSEN (2011) NEGOTIATING GRASP: EMBODIED EXPERIENCE WITH THREE-DIMENSIONAL MATERIALS AND THE NEGOTIATION OF MEANING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	18
1.5.3 SPRINGGAY (2004A) INSIDE THE VISBLE. YOUTH UNDERSTANDINGS OF BODY KNOWLEDGE THROUGH TOUCH	18
1.5.4 ANNETTE WINJE (2010) SMÅ BARN SETTER SPOR	18
1.5.5 CHRISTINA MACRAE (2008) MAKING SPACE : ORGANISING, REPRESENTING AND PRODUCING SPACE IN THE EARLY YEARS CLASSROOM	19
<b>1.6 OPPBYGNING</b>	<b>19</b>
<b>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>19</b>
<b>2.1 MERLEAU-PONTYS KROPPSFENOMENOLOGI</b>	<b>20</b>
2.1.1 FLESH	20
2.1.2 SYNLIGHET	22
2.1.3 TALE	25
<b>2.2 ARENDTS VEV AV UNIKE VARIASJONER</b>	<b>26</b>
2.2.1 FREMTREDELSESROM	26
2.2.2 NATALITET	26
2.2.3 PLURALITET	27
<b>2.3 OPPSUMMERING</b>	<b>29</b>
<b>3.0 METODE</b>	<b>29</b>
<b>3.1 DELTAGENDE OBSERVASJON</b>	<b>29</b>
3.1.1 EN ANNEN TYPE MENING	29
3.1.2 DELTAGENDE OBSERVATØR I «LYTTENDE» HANDLING	31
3.1.3 TEATERHENDELSE	32
<b>3.2 FOTOGRAFI</b>	<b>33</b>
<b>3.3 AKSJONENE</b>	<b>35</b>
<b>3.4 TEGNE-TENKE</b>	<b>41</b>
<b>3.5 ART-BASED EDUCATIONAL RESEARCH</b>	<b>41</b>
<b>3.6 ETISKE UTFORDRINGER VED METODEN</b>	<b>42</b>
3.6.1 BARNES DELTAGELSE I FORSKNING	42
3.6.2 Å KATEGORISERE EN GRUPPE	44
3.6.3 KAMERAETS MAKT	44
3.6.4 DISIPLINERENDE ROM	45
<b>3.7 METODEGJENNOMFØRING</b>	<b>46</b>

3.7.1 KAOS SOM HVILE OG URO	46
3.7.2 PASSIVITET OG UMODENHET SOM RAISON D'ÊTRE	47
3.7.3 TILPASNINGER I AKSJONENE	48
3.7.4 ENDRING AV FORSKERROLLEN : FRA «SPEILENDE HANDLINGER» TIL NYSGJERRIG NÆRVÆR	50
3.7.5 ENDRING AV FORSKERPERSPEKTIV: FRA BLIKK TIL HENDER	53
<b>4.0 ANALYSE</b>	<b>56</b>
<b>4.1 METODE FOR ANALYSE</b>	<b>56</b>
<b>4.2 KROPP SOM MENINGSFULL</b>	<b>59</b>
<b>4.3 KROPP SOM KOMMUNIKASJON</b>	<b>62</b>
4.3.1 MED VERBALE INITIATIV	62
4.3.2 MED HANDLENDE INITIATIV	63
<b>4.4 HANDLENDE SAMTALER: KROPP SOM INVOLVERING</b>	<b>65</b>
4.4.1 KROPPSKONTAKT	66
4.4.2 VERKTØY	67
4.4.3 LYD OG BEVEGELSE	70
<b>4.5 OPPSUMMERING</b>	<b>71</b>
<b>4.6 HANDLENDE STEMMER</b>	<b>72</b>
4.6.1 ATTIKA	73
4.6.2 ZALINA	75
4.6.3 ZEEK	78
<b>4.7 UTVEKSLINGER</b>	<b>80</b>
<b>4.8 MOTSTAND MOT VERBAL ETTERSPOERSEL</b>	<b>82</b>
<b>4.9 OPPSUMMERING</b>	<b>88</b>
<b>5.0 DRØFTING</b>	<b>89</b>
<b>5.1 DET EKSPLOKATIVE SOM MULIGHETSROM</b>	<b>90</b>
<b>5.2 KROPPSLIGHET SOM FORHANDLINGSGREP MED OG I VERDEN</b>	<b>91</b>
<b>5.3 VERBAL ETTERSPOERSEL</b>	<b>95</b>
<b>5.4 HANDLENDE STEMMERS ÅPENBARING</b>	<b>98</b>
<b>6.0 REFLEKSJONER OVER METODE OG DATAMATERIALE</b>	<b>101</b>
<b>6.1 VALIDITET</b>	<b>101</b>
<b>6.2 RELEVANS</b>	<b>103</b>
6.2.1 FORSKERROLLE	103
6.2.2 ET VISUELT SPRÅK	104
<b>6.3 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER</b>	<b>105</b>
<b>6.4 MULIG VEI VIDERE</b>	<b>106</b>
<b>7.0 AVSLUTTENDE ORD</b>	<b>107</b>
<b>8.0 LITTERATURLISTE</b>	<b>108</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>114</b>
<b>FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET</b>	<b>114</b>

## 1.0 Innledning

I denne oppgaven ønsker jeg overordnet å belyse det å bli noen i en kroppslig «samtale» med materialer og de(n) andre. Det handler blant annet om nødvendigheten av å kunne grave sine fingre i leire. Det å få mulighet til å berøre og selv bli berørt av dette kalde, myke, nye som fingrene synker inn i, som barna får gjøre avtrykk i, og som selv setter avtrykk i kroppen.

Samtalene jeg har undersøkt utspiller seg i bevegelse og lyd mellom barnet, materiale og de(n) andre. Slik som to hoder tett i tett, med blikket og hender i den samme deigklumpen, ledsaget av ”Se!” eller ”Jeg gjør sånn”. Disse uttalelsene ser jeg som forsterkninger av det barnekroppen er, kan og vet. Fokuset mitt dreier seg derfor om å ta i mot det barnekroppen sier meg, også etter at ordene er «på plass» og synliggjør det kroppen vil de(n) andre. Spesielt viktig ble dette i møte med de barnestemmene som handlet uten ledsagelse av norske ord.

I formingsvirksomhet syntes jeg å se et handlende språk i hender som grep, dro, banket og kjente, og slik viet fordypelse i sin relasjon til verden. Midt blant formende hender syntes jeg voksnes engasjerte nærvær skapte en samtale god nok, og slik lot flere stemmer enn kun de ordlagte få spille med. For i formingens samtaler var det, slik jeg så det, hender som snakket mest.

### 1.1 Presentasjon av tema

In early childhood settings where so many of our children are just developing their verbal skills and often do not have the words to tell us when and why things are not going well for them, it is essential that we find ways to figure out what we can do to make each day and each moment with them the best it can be (Rust, 2007, s. 106).

*Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) vektlegger barnehagens ansvar for at alle barn skal kunne medvirke og delta i felleskapet. Likevel viser flere studier hvordan mange minoritetsspråklige barn ikke får muligheter til å samhandle i en jevnbyrdig sosial relasjon i barnehagen (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Palludan, 2005). Det at voksne viser interesse og følger opp barns initiativ er

vesentlig for barns opplevelse av å bidra i fellesskapet (Bae, 2012). Det forutsetter en oppmerksomhet hos personalet mot de ulike uttrykksformer barnas stemmer gir seg til kjenne gjennom (Clark, 2005; Viruru, 2001). Fra barnet er født kommuniserer det kroppslig gjennom en sanse- og følelsesmessig umiddelbarhet med sin omverden (Merleau-Ponty, 2012). Det er nettopp denne kommunikasjonen som ifølge Selmer-Olsen (2001, s. 8) utgjør noe av det særegne ved barn.

Barnehagepersonalet i dag preges av stort politisk press på tidlig norskspråklig stimulering. Et eksempel på dette er Prosjekt Oslobarnehagen (Oslo Kommune, 2012) som svarer med systematisk språkkartlegging og oppfølging for å “gi språkhjelp til - barnehagebarn som ikke utvikler tilstrekkelige norskferdigheter”. Videre knyttes norsk verbalspråklig kompetanse til mulighet for medvirkning i stortingsmelding 23 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008):

Mestring av språk er viktig både i et her-og-nå-perspektiv og i et livslangt løp, og er en forutsetning for barns medvirkning slik at de kan bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn.

Med stort press på verbalspråklig stimulering i Oslobarnehagen (Oslo Kommune, 2012) synes dessverre muligheten for medvirkning å knyttes opp mot barns majoritetspråklige kompetanser. Flere har uttrykt bekymring for at man gjennom stort språkfokus plasserer barn i mangelposisjoner allerede i barnehagen (Andersen, 2004; Gjervan et al., 2006; Holten, 2009), og på denne måten opprettholder sosiale forskjeller (Palludan, 2005; Pope, 2009, 2011). Videre opplever jeg det som problematisk hvis barn kun får like muligheter ved å utvikle kompetanser i tråd med majoritetskulturen.

Min bekymring handler om hvordan målet om norsk språktilegnelse kan skygge for barnets «stemme» om hvem barnet er her og nå (Ilje Lien, 2013). Når vårt møte preges av forhåndsgitt kunnskapsoverlevering blir barna og jeg frarøvet det unike og nye, som ifølge Hannah Arendt (1996) har mulighet til å oppstå i mellomrommet mellom oss. Det å få ta med seg egne uttrykks-, handle- og væremåter inn i møtet med andre kan videre knyttes til menneskerettigheter og friheten til å ytre seg. Det handler om barns rett til å oppleve seg respektert og forstått, uavhengig av hvilken språklig form man uttrykker seg gjennom (Kristoffersen, 2006). Oppgaven min er slik sett drevet frem av en nysgjerrighet på hvordan man kan gi til kjenne barns verdi, uten å

forsøke å tilpasse barnas uttrykk for mening til et monokulturelt verbalisert uttrykk.

Det har vært en gryende interesse for de yngste barnas kroppslige kommunikasjon som grunnlag for medvirkning (Johannesen & Sandvik, 2008). Denne interessen mener jeg ikke bør begrense seg til å omfatte viktigheten av de yngstes kropper, men gjelde barn i alle aldre. Dette begrunner jeg i hvordan det kroppslige er vevd inn i det verbalspråklige «som betydningsskabende faktorer» som gir mening til det talte ord (Juncker, 2001, s. upaginert). Dette støttes ytterligere i Fredriksens (2011) avhandling, hvor hun viser hvordan kommunikasjon gjennom kropp, delt oppmerksomhet, følelser og intensjoner følger barnet selv om det blir eldre enn den pre-verbale fasen 0-3. Dette ser jeg i sammenheng med barnehagepersonalets ansvar for å anerkjenne alle barns ulike «stemmer»:

Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Berit Bae (2012) skriver frem en utvidet forståelse av hvordan barn kan formidle sine synspunkter, valg og preferanser gjennom varianter av handlingsbasert kommunikasjon som lek, maling, tegning, foruten kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Dette ser jeg i sammenheng med Gjervan et al. (2006), som argumenterer for at etablering av godt samspill i barnehagen ikke er avhengig av om partene deler samme språk. Det forutsetter at personalet finner andre måter å ta imot barns uttrykk for behov, tanker og interesser (Clark, 2005). Barnehagen har, slik jeg ser det, en utfordring i å utforske og opparbeide personalets oppmerksomhet mot rytmer, lyd, gester og estetiske uttrykk for å romme flere enn dem med verbal majoritetsspråklig kompetanse. Dette tar Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21) høyde for i ledd 2.6

Barn må få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk.

Fokuset i denne oppgaven ligger i estetisk utfoldelse som et av barns *mange* varierte uttrykk der kroppslighet inngår. Estetikens særegne verdi er at "...den rommer inntrykk og uttrykk, og den har potensial til å få fram mange forskjellige språk eller uttrykk" (Olsson & Øksnes, 2013, s. 112). Mine antagelser er at det i utforskende møter med formingsmateriale kan åpnes opp for flere måter å samhandle med verden på enn kun den talte, og at det i denne flerstemmigheten skapes nysgjerrighet for det ukjente i større grad enn gjennom det verbale språket. Denne antagelsen baserer jeg på mine formingserfaringer fra arbeid som førskolelærer med spesielt ansvar for språkarbeid blant barn som var både nye i Norge og i barnehagesituasjon. I samsvar med Odegard (2012) mener jeg at hendelser der barn skaper sammen, kan være et nødvendig mulighetsrom for det unike, fremmede, annerledes og ukjente. Et mulighetsrom som oppstår her og nå. Slik kan vi utvide barns selvopplevelse "... til å omhandle et større spenn enn i kulturelle identitetsmarkører og verbalspråk" (Ilje Lien, 2013, s. 74). Det som har vært ledende for mitt arbeid med masteroppgaven har derfor vært følgende:

**Hvilke potensialer har eksplorativ formingsvirksomhet for «handlende stemmers» mulighet til å tre frem som likeverdige initiativ i felleskapet?**

## **1.2 Presentasjon av metode og teorirammeverk**

Jeg har i deltagende observasjon forsøkt å undersøke det jeg kaller eksplorativ formingsvirksomhet som en potensiell arena der kroppslige uttrykk for samhandling og meningskaping kan utøve som likeverdige initiativ i felleskapet. Innen forskningsdesign handler en eksplorativ undersøkelsesmetode om å utforske noe med få (eller ingen) forkunnskaper eller referanserammer på det man skal undersøke (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2009). En eksplorativ undersøkelsesmetode syntes på den måten beskrivende som rammebetingelse for den formingsvirksomheten jeg ønsket å tilrettelegge for i mine undersøkelser. Sammen med to pedagogiske ledere har jeg satt i gang formingsvirksomhet med utgangspunkt i at barna skal få undersøke og gjøre seg kjent med materialer uten målstyring fra personale/meg. Vi har kun stilt utvalgte materialer og verktøy til disposisjon med spørsmål til barna: hva kan man gjøre med dette? Jeg har valgt å kalle vår utforming av formingsvirksomhet i denne undersøkelsen for formingsaksjoner. Bakgrunnen for dette henger sammen med vårt formål om å skape en impuls for barnas egne

undersøkelser gjennom tilrettelegging av rom, materialer og verktøy. Jeg ser derfor vår tilrettelegging som igangsettende aksjoner for barnas egne reaksjoner, derav navnet. Jeg har gjennom denne formen for eksplorativ formingsvirksomhet forsøkt å se på hva kunstneriske prosesser i barnehagen potensielt kan åpne opp for i møte mellom personale/meg og barnas kropper.

Utvalget har vært et strategisk valg av to barnehager i Oslo som har fokus på kunst, kultur og kreativitet der barnegruppen er sammensatt av barn med ulike språkbakgrunn. For å se nærmere på kroppslige initiativ i barnegrupper der flesteparten av barna uttrykker seg verbalt, har jeg derfor gjennomført undersøkelsene mine blant barn fra 2,5 til 6 år. Undersøkelsesmetodene har bestått i å fotografere i deltagende observasjon under formingsvirksomhet med barn og pedagogisk leder over til sammen seks undersøkelsesdager, i to barnehager som jeg velger å kalle Rød og Gul Barnehage. Min intensjon for den deltagende observasjonsrollen ute i barnehagen var en tenkt strategi om å gå inn i en handlingsbasert dialog med barna. Fokuset mitt har da vært i å «lytte» til barns mening gjennom forhandlinger med ulike materialer og utfordringen har ligget i hvordan jeg kan «svare». I etterkant av formingsaksjonene har jeg notert, sett på fotografiene og gjennomført refleksjonssamtaler med pedagogisk leder for å utvide mine observasjoner i aksjonene.

For å åpne opp forståelse for «de stille» barnas kroppslige uttrykk som meningsfulle har jeg valgt å bruke filosofien til Maurice Merleau-Ponty (1968, 2012), referert til som kroppsfenomenologi. Jeg fokuserer spesielt på Merleau-Pontys (1968, s. 139) begrep *flesh*, som omhandler det å være sammenvevet og av samme stoff som verden. Denne sammenfletningen blir et utgangspunkt for å se på hud og blikk som spenningsfelt for innside/utside knyttet til barnas utforskende forhandlinger med materialer og de(n) andre. Dette henger igjen sammen med Merleau-Pontys (2012) argumentasjon for et *kroppssubjekt*. Dette begrepet handler om hvordan det kognitive er avhengig av levde erfaringer, subjektet kan derfor ikke skilles fra kroppen fordi subjektet erfarer verden med, i og gjennom kropp. Videre baserer jeg meg på Merleau-Pontys (1994, 2012) filosofi om at det talte språk kun er en uttalt repetisjon av hva kroppen allerede vet av erfaringer, samt hvordan språket er avhengig av en levd kroppslig erfaring for å gi språket mening. Sammen gir dette meg grunnlag for å si noe



om at kropp også er viktige innspill i felleskapet og at det må skapes oppmerksomhet mot arenaer der dette får spillerom.

Videre ønsker jeg å bruke Hannah Arendts (1996) begreper *natalitet* og *pluralitet*. Det handler om hvordan hvert subjekt kan tre frem som individ ved å bringe sine unike begynnelse inn i verden, men kun i kraft av å ha et publikum - en reaksjon på sitt initiativ. Gjennom det ukontrollerte i reaksjonen hos den andre får det unike individet sin fødsel, det Arendt (1996, s. 179) kaller *nataliteten*. Med et Arendt-inspirert perspektiv vil verken utdanning eller individet alene kunne frembringe demokratiet (jmf. Biesta, 2006). Ifølge Arendt (1996) er det å kunne agere med sine initiativ og å få reaksjoner på dette, en menneskelig kvalitet. Men denne reaksjonen må virke uten manipulering eller instrumentalisering, kun gjennom det at mennesker kan reagere med sine egne uplanlagte unike reaksjoner blir det demokratisk. Slik sett er det å bli «noen» avhengig av pluralitet og forskjellighet. Med disse to teoretikerne kan jeg si noe om kropp som meningsfull (Merleau-Ponty, 1968, 1994) og viktigheten av reaksjoner og forskjellighet (Arendt, 1996).

### **1.3 Forming som undersøkelsesarena**

Fokus i denne oppgaven er undersøkelser av barnehagens formingsvirksomhet som en potensiell arena for at barns kroppslige initiativ kan bli anerkjent i møte med personalet/meg. Bakgrunnen for valg av forming som undersøkelsesarena bunner i erfaringer fra mitt yrkesliv som førskolelærer for barn som var nye i Norge og i barnehagesituasjonen. Som en del av den pedagogiske undervisningen gjennomførte jeg formingsvirksomhet sammen med barna. Formingsvirksomheten omhandlet det å utforske i materialer med ulike verktøy for å gjøre oss erfaringer med materialenes muligheter og begrensninger sammen. Min rolle bestod i å legge til rette for verktøy og materialtilgang, men nøyaktig hva barna skulle gjøre med dette stod åpent for barna å prøve ut. I disse møtene mellom barn-materialer og meg opplevde jeg at barna reagerte med mer spontanitet, nysgjerrighet og engasjement enn i tidligere språkopplegg. Jeg opplevde at barna var mer kommunikative i lyd og handlinger rettet mot hverandre og meg. På den måten ble jeg oppmerksom på barna på nye måter. Jeg opplevde å se «andre barn» enn i didaktiske språkaktiviteter. Jeg ble nysgjerrig på hva ved formingsvirksomheten som gjorde at barna «livnet opp» og hvordan jeg ble oppmerksom på andre sider ved barna innenfor denne aktivitetsrammen. Denne undringen ligger bak min

nysgjerrighet på barnehagens formingsvirksomhet som potensiell arena for å skape handlingsrom og anerkjennelse for de kroppslige initiativene. Jeg må understreke at jeg verken ser på den kunstfaglige kvaliteten eller utformingen av denne. Min oppgave begrenser seg derfor til å se kun på en dimensjon av verdien og viktigheten av formingsvirksomhet i barnehagen.

Forming som aktivitet i barnehagen kan være preget av ufleksible arbeidsmåter med et bestemt formål (Fønnebø, 2014, s. 29), tross en stigende bevissthet om utforskningsverdien i skapende prosesser inspirert av Reggio-Emilia-pedagogikken (jmf. Åberg, Lenz Taguchi & Manger, 2006). Særlig i 3-6 års-avdelinger har jeg erfaring med at man jobber produktorientert, hyppigst i forbindelse med høytider. Formingsfaget kan synes å ha gjennomgått en vending fra en håndverksmessig tradisjon i tidligere læreplaner til å få et større fokus på opplevelse og erfaring i dagens rammeplan (Waterhouse, 2013). Å bruke ordet formingsvirksomhet kan derfor gi vidt forskjellige assosiasjoner til både produkt og prosessorientert arbeide med formingsmaterialer. Jeg har derfor valgt å presisere at den formingen jeg konsentrerer meg om er utforskende virksomhet uten et bestemt mål for øye annet enn at barna skal få anledning til å gjøre seg kjent med materialet og verktøyenes utallige muligheter.

## **1.4 Begrepsavklaringer**

### **1.4.1 Handlende stemmer**

Opprinnelig gikk jeg ut for å undersøke formingsvirksomhet i barnehagen som en potensiell kroppsforhandlende innflytelsesarena for barn med et lite spekter av norsk språk. I møte med praksis opplevde jeg at det var flere barn enn de med minoritetsspråklig bakgrunn som også kunne nyte godt av disse arenaene der talespråk (heretter referert til som verbalitet) ikke var den dominerende strategien for innflytelse. Disse barna ble ofte omtalt som stillere eller veldig fysiske i sin samhandling med omgivelsene. Barn generelt bruker mye gester og kroppslige initiativ i sine samhandlinger utover verbale ytringer (Fredriksen, 2011). Barna jeg ble opptatt av brukte ingen eller et mindre antall verbale ytringer under situasjonene jeg observerte, men kommuniserte med kropp gjennom gester, nærhet, lydmalende ord og stillhet. Handling ble derfor deres synlige initiativ inn i felleskapet. Disse handlende initiativene ser jeg på som «stemmer» i forståelsen uttrykk for meningsskaping og meddelelse av livsverdener. Med dette som bakgrunn har jeg derfor utvidet min

interessegruppe fra å omhandle minoritetsspråklige til alle barn som kommuniserer med kropp i større grad enn gjennom verbale ytringer.

#### 1.4.2 Kroppslig/kroppslighet/kroppsliggjøring

I den engelske oversettelsen av Merleau-Pontys *Phénoménologie de la Perception* fra 1945 brukes ordet *embodiment*. I *Kroppens fenomenologi*, et dansk oversatt utdrag av *Phénoménologie de la Perception* velger Bjørn Nake å oversette ordet til kroppsliggjort. Inspirert av La Jevic og Springgay (2008) forstår jeg kroppsliggjøring som mer enn en fysisk bevegelse. Det handler heller om en kroppsliggjort praksis på bakgrunn av den sammenflettede og gjensidige veven av bevissthet (sinn) og materialitet (kropp) som utgjør levd og erfart kunnskap. Springgay (2004b) hevder videre at kroppsliggjøring som begrep rommer både en overgang, i bevegelse samt forflytning og en oversettelse av det kroppen forstår i møte med verden. Kroppsliggjøring kan derfor omtales som prosesser der mening blir til/gjøres med, i og gjennom kropp. Jeg opplever av Springgays *resonnement* at det er snakk om hvordan kropp gjør gjennom oversettelse en utenforstående mening kroppslig, det vil si en integrert del av seg. Dette står i motsetning til hvordan jeg forstår Merleau-Pontys filosofi om et kroppsubjekt der all mening springer ut ifra kroppens bevissthet og erfaringer fra verden. Jeg forstår *embodiment* som hvordan mening/kunnskap som forankret i kropp (synlig-)gjøres kroppslig; i bevegelse, blikk, stillhet og lyd.

#### 1.4.3 Tause samtaler

Dette begrepet har jeg konstruert inspirert av Fønnebøs (2014, s. 60) begrep *stille samtaler*. Slik jeg forstår hennes begrep omhandler det menneskets estetiske forhandlinger med kunstneriske materialer. Det å kalle en kunstnerisk forhandlingsprosess i materiale for en «samtale» setter jeg i sammenheng med Løvlies (1990, s. 12) begrep *estetisk samtale*. Det omhandler et transformativt kunstsyn der man mener at skapende virksomhet har verdi utover sitt håndverk eller som verktøy for det personlige uttrykket, men legger vekt på interaksjonen og erfaringsverdien (Sæbø, 2011). Løvlies begrep beskriver slik sett hvordan det skapende blir til i et møte av utvekslinger mellom materialer, subjektet og den andre. Jeg velger å presisere at den estetiske samtalen jeg beskriver som taus, består av kroppslige forhandlinger med og i materialer alene eller i samarbeid. Fordi disse forhandlingene foregår uten eller med minimalt antall verbaliserte utvekslinger velger jeg å kalle dem tause. Jeg benytter ordet taus

fremfor stille, fordi jeg erfarer at disse «samtalene» ofte er langt fra stille, med både lydmalende ord, pust og lyder av bearbeidelse. Med begrepet taus samtale forsøker jeg samtidig å knytte denne type kommunikasjon opp mot hvordan Merleau-Ponty (2000, s. 71) skriver om det kunstneriske språket som et språk som ikke benytter seg av ord. Dette stilltiende språket, slik jeg forstår Merleau-Ponty, er undersøkende, ikke representerende. I forlengelse av dette ser jeg det tause i samtalen i sammenheng med det Merleau-Ponty (1968, s. 178) kaller *taus viten*. Taus viten betegner det før-refleksive båndet kroppssubjektet har i sin tilstedeværelse i og relasjon med verden. Det vil derfor være en utvidet forståelse av kommunikasjonsbegrepet jeg forsøker å tegne opp gjennom begrepet taus samtale. Samtalebegrepet i den tause samtale begrenser seg da ikke til et semantisk system som grunnlag for kommunikasjon. Den tause samtalen kan i stedet synes som en undersøkende ”inntoningsrelasjon”<sup>1</sup> (Sæther, 2011, s. 89) mellom subjektet, materialet og den andre.

#### 1.4.4 Ordløse felleskap

Nordbø (2013) bruker begrepet *det ordløse felleskapet* om de yngste barnas kroppslige forhandlingsfelleskap. Jeg ser det derfor som et felleskap der den dominerende kommunikasjonsstrategien er basert på andre uttrykksformer enn den verbale. Det omhandler kroppslige kommunikasjonsstrategier som kroppsspråk, gester og mimikk. Denne oppgaven tar utgangspunkt i begrepet det ordløse felleskapet om flere barn som bruker kropp som et fellesspråk å kommunisere ut ifra. Men i bearbeidelse av undersøkelsesmaterialet utvidet begrepet seg til også å romme det tause felleskapet som utspiller seg under barnas konsentrerte forhandling med materialet, fordi det kroppslige blir dominerende i og for kommunikasjonen i gruppa.

#### 1.4.5 Lytte

I det å lytte legger jeg til grunn noe mer enn å høre. Det innebærer en mottagelighet, evne til å bli berørt av det man hører. Ifølge Merleau-Ponty (2012) er man allerede i en sameksistens med andre mennesker, og «forstår» dem umiddelbart på en før-refleksiv måte. Den lyttingen jeg skriver om er en sammenfletning av både det før-refleksive og det reflekterte, der jeg både responderer umiddelbart, men også operasjonaliserer det jeg ser og hører for å

---

<sup>1</sup> Inntonning forstår jeg inspirert av Sæther (2011) som en samstemt samværsform av veksling mellom lytting, spontanitet og improvisasjon i et fellesskap.

oppdage/forstå den andre på nytt (Merleau-Ponty, 1968). Slik blir det å være lyttende i min oppgave en responderende innstilling, der en gir seg hen til den andres initiativ, lar seg engasjere i og bli nysgjerrig på dette nye som ikke er ditt, som ikke er det samme.

#### **1.4.6 Likeverdig initiativ**

Å kunne agere med sine initiativ og oppleve en reaksjon på det, er som tidligere sagt en menneskelig kvalitet, ifølge Arendt (1996). Mennesker trenger derfor et kollektiv av unike reaksjoner på sitt initiativ for å oppleve seg som «noen» (Arendt, 1996). Kvaliteten på denne reaksjonen er avgjørende for barnets selvfølelse (Bae, 1996). En reaksjon som gir barnet en opplevelse av å være i en sosialt jevnbyrdig relasjon med de/den responderende og derav lik mulighet til deltagelse (Palludan, 2013). Dette vil si en reaksjon som styrker erfaringen av å være et likeverdig individ i felleskapet. Ved å få reaksjoner fra omgivelsene bekreftes barnet som bidragsyter og ”meningsbærende subjekt i et forpliktende fellesskap” (Kjørholt & Winger, 2013, s. 76) med mulighet til å utøve innflytelse. Innflytelse, slik jeg ser det, handler om at barnets uttrykk for livsverden og mening, barnets initiativ, får virke med.

### **1.5 Inspirert av forskning**

#### **1.5.1 Charlotte Palludan (2005) Børnehaven gjør en forskel**

Palludan (2005) har skrevet en avhandling som ser på differensieringsprosesser i barnehagen som konstruksjoner av ulike barndommer. Hun viser i sine undersøkelser hvordan møtet mellom pedagog og barn er avgjørende for barnets erfaring av mulighet til å posisjonere seg. Hun analyserer frem dette på bakgrunn av de kroppslige og praktiske interaksjonsprosessene hun har observert i barnehagens hverdagsliv. Hun har da sett på plassering i rom, tone, stemmeleie, rytmer og bevegelse som utgjør det Palludan (2005) kaller barn og voksnes visuelle og akustiske spor i det pedagogiske landskapet. Undersøkelsens formål var å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle maktperspektiver reproduseres tidlig gjennom hvordan barnet blir plassert og plasserer seg selv innenfor sosiokulturelle dominanshierarkier i barnehagen. Palludans avhandling har innvirkning på min oppgave som bakgrunn for temaet mitt. Hennes bekreftelse på at barn med minoritetsspråklig bakgrunn reproduseres i barnehagen som ujevnbyrdig i sosiale relasjoner med personale, inspirerte meg til et ønske om å være på let i barnehagens hverdagsliv etter arenaer med mulighet for andre posisjoner.

### 1.5.2 Biljana Fredriksen (2011) *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*

Fredriksen (2011) har skrevet en doktoravhandling som tar for seg hvordan barn forhandler mening gjennom kroppslige selvmotiverte aktiviteter med 3d-materialenes motstand og affordance (iboende muligheter). Hennes funn viser at barna kobler på fantasifullt vis erfaringer fra fortid og nåtid som små mikroopdagelser. Disse forhandles ytterligere i samspill med lærer og andre barn (Fredriksen, 2011). Fredriksen er opptatt av å skrive frem en holistisk forståelse av barns læringsprosesser som sammensatte av kroppslige erfaringer, verbalspråk, kognisjon, fantasi og intersubjektivitet. Hennes avhandling har vært nyttig for meg fordi den løfter frem nødvendigheten av kroppslige forhandlinger og skapende virksomhet i barns meningsskaping og (ut)danning.

### 1.5.3 Springgay (2004a) *Inside the Visible. Youth understandings of body knowledge through touch*

Springgay har i avhandlingen sin *Inside the Visible* sett på det å kjenne på (touch) som inngang til kunnskap. Med bakgrunn i Merleau Pontys (1968) teorier løfter hun frem «touch» som kroppssubjektets primære inngang til kunnskap. Det handler om hvordan kroppssubjektet gjennom «touch» trer på innsiden av det synlige. Hennes utgangspunkt for undersøkelse handler om hvordan utdanningsfeltet ikke tar med i beregning kropp som forutsetning for kunnskap.

### 1.5.4 Annette Winje (2010) *Små barn setter spor*

Winje viser i sin masteroppgave hvordan voksne gir mer oppmerksomhet til barn som mestrer talespråk i barnegrupper med de yngste barna. I sin oppgave har hun tatt for seg fem ulike episoder for å undersøke non-verbale initiativ i en småbarnsgruppe sett i et post-kolonialt lys. Winje har fokus på de yngste barna i barnehagen, i motsetning til mitt prosjekt som ser på de non-verbale initiativene i en eldre barnegruppe (2,5-6 år). Oppgaven har, sammen med Palludan (2005), vært inspirerende for meg som inngang til å undersøke et mulig handlingsrom for de non-verbale initiativene til å få likeverdig innflytelse i fellesskapet.

### 1.5.5 Christina MacRae (2008) Making space : organising, representing and producing space in the Early Years Classroom

MacRae har skrevet en avhandling som undersøker barns kunstneriske prosesser i arbeid med materialer, i lys av Foucaults begrep heterotopia og Deleuzes begrep lines of flight. Hun har sett på hvordan barns møter med materialer kan være et annerledes rom som motsetter seg å ligne på noe, være noe. Oppgaven har vært til inspirasjon for å se på formingsarenaens eksploreringspotensiale. Et mulighetsrom som ikke innehar et forhåndskjent utfall.

## 1.6 Oppbygning

Innledningsvis har jeg presentert tema, metode, forming som undersøkelsesarena og redegjort for begreper samt forskning jeg er inspirert av. I andre kapittel presenterer jeg de teoretiske perspektivene som teoretisk rammeverk for oppgaven som helhet. I tredje kapittel presenterer jeg de ulike delene som sammen utgjør min metode. I forlengelse av dette ser jeg på de etiske utfordringene i min metode. Videre gir jeg innblikk i gjennomføringen av metoden, samt refleksjoner over endringer i forskerrolle og forskerperspektiv. I kapittel fire presenterer jeg min metode for analysearbeidet. Deretter analyserer jeg et utvalg av datamaterialet i lys av de teoretiske perspektivene mine. Disse analysene har jeg fordelt på to ulike deler del 1. Det unike i et handlende fellesskap og del 2. En vev av unike variasjoner. I femte kapittel drøfter jeg analysene mine i lys av problemstillingen min. I kapittel 6 reflekterer jeg over metode og datamaterialet, mulige pedagogiske implikasjoner og vei videre. I kapittel 7 oppsummerer og avslutter jeg oppgaven.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg redegjøre for de to teoretiske perspektivene som ligger som rammeverk for denne oppgaven. Først vil jeg presentere Merleau-Pontys filosofi gjennom å belyse innholdet i begrepene flesh, synlighet og tale. Deretter vil jeg presentere Arendts filosofi gjennom begrepene natalitet og pluralitet. I forlengelse av dette vil jeg trekke frem noen Arendt-inspirerte perspektiver skrevet av Todd (2011). Avslutningsvis vil jeg oppsummere innholdet i begrepene og knytte dem opp mot temaet i oppgaven.

## 2.1 Merleau-Pontys kroppsfenomenologi

### 2.1.1 Flesh

Ifølge filosofen Maurice Merleau-Ponty (2012, s. 381) er subjektet en levd kropp. Det vil si et helhetlig kroppssubjekt der bevisstheten er en dimensjon av og forankret i en levd kropp (Merleau-Ponty, 2012, s. 402). Denne levde kroppen er ifølge Merleau-Ponty (2012, s. 377) situert i og relatert til verden. Vår opplevelse av virkelighet og kunnskap om verden er forankret i en levd kropps tilstedeværelse i og persepsjon av verden (Merleau-Ponty, 1968, s. 8,11,158). Til sammen utgjør dette menneskets *livsverden* (Merleau-Ponty, 1968, s. 170). Verden forstår jeg da som både andre kroppssubjekter, den materielle og den naturlige verden.

Merleau-Ponty (1968, s. 139) er i sine senere tekster opptatt av en helhetlig verdensstruktur der verden og kropp er sammenflettet, av samme element, *flesh*. Dette henger sammen med kroppens tosidighet, som Merleau-Ponty (1968, s. 130) kaller *kiasmen* eller sammenflettingen. Merleau-Ponty (1968, s. 136) skriver om kroppen som både sensitiv, en eksistens i seg selv og som sansende, en eksistens for seg selv. Dette viser ifølge Merleau-Ponty (1968, s. 137) at egenkroppen både er en ting blant tingene og det som ser og tar på tingene. Denne tvetydige eksistensformen der vi verken er subjekt eller objekt, men både subjekt og objekt i sammenflettet tosidighet, utgjør kiasmen (Merleau-Ponty, 1968, s. 136-137, 215). Videre argumenterer Merleau-Ponty (1968, s. 137) at nettopp det at kroppen har denne doble preferansen viser til denne flesh-lige relasjonen, der det ene henger sammen med det andre; vi både knytter oss til, men samtidig fra tingene. Jeg forstår det slik at vi er familiære med tingene i den forstand at vi selv som kropp er både synlige og håndgripelige. Å kjenne på og se tingene er den måte egenkroppen bruker sin væren for å delta i tingenes verden (Merleau-Ponty, 1968, s. 137, 160). Egenkroppen og verden virker ifølge Merleau-Ponty (1968, s. 127) forskjellig, men ut ifra det samme potensialet. Det har et slags familieband, det er av samme struktur og samme potensialet, flesh. (Merleau-Ponty, 1968, s. 138,248, 250)

I denne overlappende flesh-relasjonen ligger det reversible i at når jeg tar på, vil samtidig min kropp motta det å bli tatt på (Merleau-Ponty, 1968, s. 261). Slik blir det en overlapping mellom kropp og verden der menneskene, objektene og komponentene griper inn i hverandre som uklart avgrensede hvor



det ene slutter og det andre begynner (Merleau-Ponty, 1968, s. 83-84, 261). Og denne relasjonen er kommunikativ, det skjer en utveksling:

It is that the thickness of flesh between the seer and the thing is constitutive for the thing of its visibility as for the seer of his corporeity; it is not an obstacle between them, it is their means of communication (Merleau-Ponty, 1968, s. 135).

For å få tilgang til verden gjennom blikket mitt «kler» jeg verden med flesh, jeg ser med det som er av samme væren som meg (Merleau-Ponty, 1968, s. 131). På samme tid gjør jeg meg selv til verden (Merleau-Ponty, 1968, s. 135), gjennom å være blant alle ting med blikket mitt som kan rekke helt opp til solen og overalt på samme tid (Merleau-Ponty, 2000, s. 73). Merleau-Ponty (1968, s. 188) skriver at forståelse blir til av en handlende kropps sameksistens med verden, ikke som en adskilt operasjon:

...to comprehend is not to constitute in intellectual immanence, that to comprehend is to apprehend by coexistence...

Og i denne sameksistensen preget av sanselighet drar kroppen verden til seg, og samtidig kommuniserer den utover seg selv til tingene i verden. Denne kommunikasjonen utgjør det Merleau-Ponty (1968, s. 178) omtaler som en *taus viten* som vi som kropp vet i det sanselige og utgjør forutsetning for tanken. Denne tause viten er en kunnskap om verden pre-kunnskap, pre-reflektert mening. Det handler om en første tilstedeværelse der vi er grunnleggende innforstått med verden. Merleau-Ponty (1968, s. 93,101,170) prøver slik sett gjennom hele *The Visible and the Invisible* å komme bakenfor selvfølgeligheten og erfaringen og frem til denne første tilstedeværelse, som han kaller en *vill væren*.

Denne kiasmen/sammenfletningen av relasjonen kropp-verden, der vi både er subjekt og objekt, får også følger for den dekartianske adskillelsen mellom tanke/bevissthet (sinn) og det sanselig erfarte (kropp). Flesh gjør forholdet mellom indre og ytre til et reversibelt forhold, "helt inntil bevisstheten konstituerer seg som subjektivitet og objektiverer verden som sitt operasjonsfelt" (Tin, 2000, s. 110). Jeg forstår det slik at med den operative tanken blir den rå eller ville væren, som er av flesh, usynlig for vårt objektiverende blikk. På den måten forblir det en taus viten om en usynlig

verdensstruktur som all betydning og mening i relasjon kropp-verden grunner på, som gjemmer seg og griper inn i den uttrykte tanke (Merleau-Ponty, 1968, s. 118). På samme måte som tanken ikke er en forlengelse, men en dimensjon ved kroppens tosidighet, der bevisstheten griper inn i det sanselige erfarte, holder seg gjemt i det og formes av det (Merleau-Ponty, 1968, s. 259).

Jeg og den andre blir da også et reversibelt forhold, vi er bundet sammen av samme væren, samme potensialet. Både jeg og den andre har som kroppssubjekter en værensform som pre-refleksivt er rettet mot, i relasjon til og forankret i verden (Merleau-Ponty, 1968). Denne kroppslige orienteringen av intensjoner rettet mot den omverden vi er situert i kaller Merleau-Ponty (2012, s. 81) en *væren-til-verden*<sup>2</sup>. Dette innebærer at vi forholder oss til verden i en sameksistens og forlengelse av hverandres intensjoner (en kroppsliggjort intersubjektivitet) (Merleau-Ponty, 1968, s. 84-85, 269). Våre liv drives mot hverandre, griper inn i hverandre og gjør den andre nærværende, men vi er likevel ulike og unike variasjoner over samme «stoff/struktur» (Merleau-Ponty, 1968, s. 264). Merleau-Pontys kroppssubjekt er, slik jeg forstår det, både sosial og individuell. Det er på denne måten alltid noe hos den andre som er fraværende for oss (Merleau-Ponty, 1968, s. 82). Og i mellomrommene mellom det som er kjent og det som er ukjent ligger et taust grenseområde (Merleau-Ponty, 1968, s. 82-84, 234). Dette utgjør et anonymt felt der egenkroppen gjør sine erfaringer og ikke lar seg benevne (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 12).

### 2.1.2 Synlighet

I essayet *Øyet og Ånden* filosoferer Merleau-Ponty (Lefort her i, Merleau-Ponty, 1968, s. xxix) over malerkunsten som et spørsmål om hvordan ting (og med det, verden) blir synlig for oss, eller som Merleau-Ponty (2000) selv skriver ”tingenes tilblivelse i vår kropp”. Slik jeg forstår det handler det om hvordan maleren gjennom skygge, lys og andre virkemidler gir synlig eksistens, det som for det verdslige synet er usynlig. Maleren benytter seg av et skapende uttrykk, *et stilltiende språk*, som utgår fra noe bakenfor våre etablerte betydninger og representasjonsformer (Tin, 2000, s. 118). På den måten lar malerkunsten denne ville væren som er taus og usynlig og ligger til grunn for alt synlig, komme tilsyne. For det å se handler ifølge Merleau-Ponty (2000) om et fremmedgjort blikk, som i sin avstand fra det det ser, kan se de ulike deler som utgjør det synlige. Det handler slik sett ikke om en gjengivelse, men en

---

<sup>2</sup> «Être au mode» (Merleau-Ponty, 1994, s. VII)

tilbakelevering av verden til det synlige (Merleau-Ponty, 2000, s. 23-25). Med andre ord ikke hvordan verden er, men hvordan den kan tre frem som synlig. Dette ser jeg i sammenheng med Merleau-Pontys (1968) filosofi om at kropp og verden er av samme stoff, malerkunsten kan slik synes å uttrykke dette familiære forholdet mellom den seende og det han ser. Slik sett er det en filosofering over det å se og synlighet. Det har også sammenheng med hvordan mennesket har den dobbelte synligheten i seg - den kan både se ut fra sin kropp, men også beskue den, det Merleau-Ponty (1968, s. 262) kaller seende-synlig. Mennesket er på denne måten med i det landskapet som utgjør verden, slik den er synlig for oss (Merleau-Ponty, 1968, s. 261). Og i dette ligger kroppens gåte som malerkunsten forsøker å bringe til skue. Når vi ser et maleri kjenner vi en indre overenskomst, en gjenklang av de skyggene og fargene vi ser på lerretet slik vi kjenner verden i vår egen kropp (Merleau-Ponty, 2000, s. 19). For væren er satt sammen av synlighet og bevegelse, og bevegelsen er fullbyrdelsen av et syn (Merleau-Ponty, 2000, s. 16). Denne gjenkjennelsen som beskrives i *Øyet og Ånden* er tegn på denne stofflige relasjonen kroppen og verden er sammen om, som Merleau-Ponty senere omtaler som flesh, verdens kjød.

Merleau-Ponty (2000, s. 27) poengterer at maleriet ikke er ”en tekst som venter på vår avlesning”, men har en gjenkjennelse av kjødelig omgang mellom den seende og det synlige som utgangspunkt. Det som gjør det fraværende nærværende, det at endimensjonale grønne former gir oss en opplevelse av å se skog i et maleri er nettopp menneskets intensjonalitet på den måten at synet og tanken støtter seg på de kroppslige hendelser som en gjenkjenner i bildet. Slik blir (2000, s. 48) filosofi om synet flyttet fra ”synet som tanke til synet som akt”.

Merleau-Ponty (2000, s. 37) ser kunstnerens syn som et spørsmål til verden, ikke som et uttrykk for meninger, og i forlengelse av dette omtaler han kunstnerens syn som en gest som besjeler lerretet (s. 53). Videre skriver han at nettopp gjennom å kunne se blekkstreker som skog og fjell må synet besitte innbilningskraft for å kunne se noe mer enn streker (s. 51). Merleau-Ponty (2000, s. 82) trekker frem *den stumme tanken* i malerkunsten som en viten som ifølge Merleau-Ponty (2000, s. 71) ”ikke benytter seg av ord”. Jeg mener dette er et interessant perspektiv på kunstneriske prosesser som jeg vil ta med inn i analysen.

Streken eller linjen i en horisont er ifølge Merleau-Ponty (2000) ikke en faktisk linje, men synes i overgangen mellom ekvivalenter. Den er slik sett ikke en ting i seg selv. Grenser er på den måten kun antydninger som forflytter seg ut ifra hvilket punkt du betrakter (Merleau-Ponty, 2000, s. 63). Jeg forstår det som at grensen mellom ting, linjen eller streken blir til synlighet som kontur/avskygning av at noe annet synliggjøres. For å gjøre dette konkret vil jeg nevne et eksempel: hvis jeg holder oppe et eple og du ser på det, vil formen antydes som en silhuett. Denne grensen er verken her eller der som et faktisk skille du kan peke på. Vi kan slik jeg forstår det da heller snakke om overganger eller grenseområder.

Slik jeg leser Merleau-Ponty (2000) synes han å se synet som en forlengelse inn i en verden vi ikke strekker til fysisk, fordi vi er bundet av kroppens grenser. Gjennom synet kan vi derimot være på samme tid overalt, og det som er adskilt bindes sammen i en samtidighet, vi kan til og med forestille oss andre ting. Med synet kan man ifølge Merleau-Ponty (2000, s. 74) være uavhengig, og det ”gir meg nærværet av det som ikke er meg”

...det som kjennetegner det synlige, er at det har et fôr av det usynlige, i ordets egentlige betydning, som det gjør nærværende som et visst fravær. (Merleau-Ponty, 2000, s. 74)

Det å se blir slik Merleau-Ponty (2000) skriver om min tilgang til verden, og gjør synlig overlappingen indre/ytre som jo er innholdet i dette flesh-begrepet:

...den synlige verden ligger ikke helt utenfor ham som materialitet og utstrekning, og heller ikke helt inne i ham som forestilling; hans kropp tilhører det synlige, og det synlige åpenbarer en væren som han selv er del av (Tin, 2000, s. 90) .

Men der synet lar mennesket få tilgang der kroppen ikke når, er de kroppslige erfaringene det som gir synet mening for det vi ser. Jamfør Merleau-Ponty (2000, s. 75) kan jeg derfor undersøke mellomrommene mellom det å se/berøre og det sette/berørte, som spenningsfeltet der materialet/andre og barnet i blick og hud har sitt møtested.

### 2.1.3 Tale

Ifølge Merleau-Ponty er tale (jeg har valgt begrepet verbalisering) kun et ytre tegn på en indre erkjennelse som i seg er basert i kroppens erfaringer med og i verden. Ordet er derfor kun et lydmessig fenomen, uten mening for seg selv (Merleau-Ponty, 1994). Videre argumenterer han for at tanken heller ikke kan eksistere for seg selv, men blir til mening i det samme vi uttrykker den. Slik blir det det verbale ikke uttalelsen av en skapt tanke, men en fullbyrdelse av den (Merleau-Ponty, 1994, s. 140). Som jeg forstår det er talen på denne måten en uttalelse og refleksjon over den tause viten. Følger jeg denne tankerekken videre er ifølge Merleau-Ponty tale-tanke sammenflettet med kroppen, ingen av delene kan stå for seg selv og utenfor kroppen. Og på denne måten kan Merleau-Ponty (1994, s. 141) skrive at tale er en gest som andre kroppslige gester. Språk og tanke kun er mulig gjennom kropp (Merleau-Ponty, 2012, s. 139). Å uttrykke tankene sine i ord er slik sett en fysisk handling, ifølge Merleau-Ponty (1994, s. 149). Jeg forstår dette som at når de kroppslige forankrede tankene og følelsene synliggjøres - ved gesten å uttale ord, blir den før-refleksive bevisstheten om verden gjenoppdaget i kroppens persepsjon, og fletter seg sammen refleksjon over det oppdagede (jmf. Merleau-Ponty, 1968, s. 93, 95). Slik jeg forstår dette videre reflekterer man verken over hva man tenker eller føler før dette gjøres med, gjennom og i kropp. Slik jeg forstår det er man sine tanker og følelser som en helhetlig kroppslig handling av væren, noe som ifølge Merleau-Ponty (2012, s. 190-191, 364) gjør subjektet synlig for de(n) andre. Merleau-Ponty viser dette ved å eksemplifisere hvordan man ved første tilegnelse av språk lærer dette uten hjelp fra et språk, altså læringen skjer ikke innad i språket, men som en praktisk handling gjennom deltagende innføring i å respondere (Crossley, 2013, s. 46). Man forstår slik sett språket ut ifra handlingsmønstre og gester innenfor en kontekst. Videre argumenterer Merleau-Ponty (1983, her i Crossley, 2013) for det at den andre kommuniserer direkte til meg ikke er noe som jeg reflekterer over, men «trigger» i stedet for mine umiddelbare responser. Slik "the utterances of one make a material impact upon the other" (Crossley, 2013, s. 47).

...speech, which is born from silence, can seek its conclusion in silence and make that silence not be its contrary, this is because between experience and language there is, in principle, exchange... (Crossley, 2013, s. 47)

Denne verbalisering-refleksjonen skjer ikke alltid uttalt til de(n) andre, men kan også virke som en indre stille samtale (Merleau-Ponty, 1968, s. 153), der

taus viten, slik jeg forstår det, gjenoppdages, operasjonaliseres, og gjøres synlig for oss.

Ser man tale i lys av flesh, er sansning og viten ikke adskilt, da begge påkaller hverandre, det er det sanselige som påkaller språket/ uttrykket og som former det som uttrykkes (jmf. Merleau-Ponty, 1968).

## **2.2 Arendts vev av unike variasjoner**

### **2.2.1 Fremtredelsesrom**

Det offentlige rom, som er mellomrommet mellom hvert menneske er grunnlaget for vår erfaring av virkelighet; ”nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår egen og verdens realitet” (Arendt, 1996, s. 63). Sammen med andre blir det vi sier og gjør synlig, det blir offentlig og virkelighet. Tale og handling utgjør ingrediensene i filosofen Hannah Arendts begrep *handling*. Handlingen er ifølge Arendt (1996, s. 41) menneskets privilegium fordi det skiller oss fra alt levende ved å være en egeninitiert aktivitet. Handlingen oppstår der mennesker handler og agerer sammen, ikke mot og for, men i pur menneskelig sameksistens. Handlingene utfolder seg slik sett i mellomrommene mellom individet og de andre. Disse mellomrommene blir, slik jeg forstår det, da sammenflettinger av relasjonen mellom det unike og felleskapet. Dette hører sammen med menneskets natur, at det er sosialt og trenger å leve i et felleskap med andre (Arendt, 1996, s. 42). Arendt (1996, s. 185) skriver videre at disse mellomrommene der menneskene oppholder seg sammen fungerer som potensielle *fremtredelsesrom*, og utgjør den menneskelige vev av relasjoner.

### **2.2.2 Natalitet**

Talen og handlingen er ifølge Arendt (1996) fødselen av «noen». Men dette er avhengig av et felleskaps unike og ulike reaksjoner. Individets initiativ (*aksjon*) får eksistens i felleskapets bevitelse og «re-aksjoner» (Arendt, 1996, s. 193-194). Man går fra «ingen» som ble født til verden, til å bli «noen» som handler. Ved å handle på eget initiativ bringer vi våre *begynnelser* inn i verden. Vi svarer på denne måten på det Arendt (1996, s. 179) kaller *nataliteten*; den medfødte muligheten ethvert mennesket har til å starte noe nytt. Denne muligheten til å agere er selve friheten som lå som iboende potensiale fra skapelsen av. Dette nye *åpenbarer* seg når mennesket taler og agerer med

hverandre, slik kan vi ifølge Arendt (1996) *med-åpenbare* oss sammen. Gjennom denne med-åpenbaringen kommer vi tilsyne, det er *det unikes fødsel*;

Menneskene viser gjennom handling og tale hvem de er, de viser aktivt det unike ved sitt personlige vesen, de trer liksom inn på verdens scene, der de ikke var like synlige så lenge de uten aktiv medvirkning bare ga til kjenne sin unike skikkelse og sin unike stemme (Arendt, 1996, s. 181).

I handlingen synliggjøres derav hvem det er som handler og taler, individets egenart gjør seg kjent. Men individets integritet er ifølge Arendt (1996, s. 215) avhengig av en tiltro til at den man er overgår alt man er i stand til å prestere og utføre. Det unike i hvert individs karakter er ifølge Arendt (1996, s. 217) mer enn summen av dets egenskaper. Arendt (1996, s. 183) presiserer at det unike ved hvem man er "...unndrar seg ethvert forsøk på å bli fanget i entydige ord", fordi vi ved å beskrive egenskaper ved denne «noen» tar utgangspunkt i egenskaper som andre også deler "...og som nettopp ikke er en del av det enestående ved ham". Handling handler slik sett om menneskets mulighet til å "sette nye ting i bevegelse" (Arendt, 1996, s. 178), og slik bringe noe nytt inn i verden. Denne felles verden deler vi både med de som har vært før oss og de som kommer etter, derfor blir handlingen i tråd med Arendt "individets forlengelse inn i den fellesmenneskelige verden" (Vetlesen, 1996, s. 11). Handlingens natur er spontan og udefinerbar, og det innebærer en risiko. Man vet ikke hvem man åpenbarer når man trer frem i handling og tale (Arendt, 1996, s. 181). Arendt argumenterer videre for at «Hvem» man er ligger implisitt i handlingen, og er slik sett utenfor vår kontroll. Om handlingen ikke innehar det å åpenbare «Hvem» det er som taler og handler, blir ifølge Arendt (1996, s. 182) handlingen kun en prestasjon. Videre skriver hun at om handling og tale derimot er definerbar og forventet er det ikke lenger handling, men atferd. Atferd oppstår ifølge Arendt når totalitære samfunn presser individene sammen (Vetlesen, 1996). Da mister de rommet til å handle, som kun kan oppstå i mellomrommet mellom individene (Arendt, 1996, s. 181).

### 2.2.3 Pluralitet

Gjennom sine handlinger kommer individenes forskjellighet tilsyne (Arendt, 1996, s. 177). Denne annerledesheten som er individets «signatur», er avhengig av et mangfold, et kollektiv som gjennom å bevitne individets handling kan anerkjenne dets egenart. Menneskets pluralitet omfatter både likhet og ulikhet

(Arendt, 1996, s. 176). Arendt skriver videre at uten likhet kunne vi ikke ha planlagt for en fremtidig verden. Vi må, slik jeg forstår det, kjenne til noen grunnleggende likhetstrekk som er tenkt menneskelige. Videre argumenterer hun for at behovet for kommunikasjon påviser at vi er ulike med ulike behov, der kommunikasjonen virker som hjelp for mennesket å formidle sine ulike behov (Arendt, 1996, s. 176). Slik blir mellomrommene der handling og tale agerer, det som forbinder oss (like om å være sammen om noe) og det som skiller oss (vår ulikhet kommer tilsyne i handling og tale) (Arendt, 1996, s. 185). Videre gjenspeiler pluraliteten seg ifølge Arendt (1996, s. 71) i muligheten til å være sammen om en felles verden. En felles verden kan ikke eksistere om den betraktes fra én synsvinkel og forutsetter slik sett et mangfold av perspektiver (Arendt, 1996, s. 71).

I min oppgave er det fellesskapende virksomhet som står som potensielle fremtredelsesrom, og vi som fellesskap (voksne og barnegruppa) er det kollektive av barnets like som kan med-åpenbare det enestående unike som hvert barn tar med seg inn i møtet mellom oss. Videre er jeg inspirert av Sharon Todd (2011) som med filosofien til Arendt belyser hvordan vi må skifte fokus for det demokratiske prosjekt fra å se på mangfold til å se på (individuell) variasjon/pluralitet. For selvom vi

...bear certain cultural differences that shape the content of our speech, it is our material uniqueness as embodied, speaking subjects that constitutes the condition of plurality (Todd, 2011, s. 105).

Todd (2011, s. 106) argumenterer videre at det i denne muligheten for å åpenbare sine unike variasjoner også ligger mulighet for konfrontasjon. Ser man dialog som brobygger, skriver hun, er det innforstått at forskjeller paradoksalt nok er ikke-kommuniserbare (Todd, 2011, s. 107). Oppsummert forstår jeg Todd (2011) slik at vi må se det offentlige rom, mellomrommet mellom meg og felleskapet, som det sted der demokratiet har mulighet til å eksistere. Men i stedet for å se dette mellomrommet som et sted for dialog som brobygger, må vi se dette rom som relasjonelt, kontekstavhengig, og derfor med mulighet for affekt og konfrontasjon (Todd, 2011, s. 106-108). Og for å møte dette se mennesker som unike variasjoner heller enn et mangfold representasjoner av kulturelle forskjeller (Todd, 2011, s. 110-111).



## **2.3 Oppsummering**

I denne oppgaven bruker jeg Merleau-Pontys filosofi om flesh, synlighet og tale for se på kommunikasjonen mellom barn og voksnes kropper som meningsfull, rettet mot de(n) andre og den verden de er sammenflettet med. I min oppgave blir flesh virksomt for å undersøke det familiære båndet i relasjonene mellom barnet, materialet og de(n) andre. Synlighet belyser tilgangen barnet får til verden gjennom blikket, og det reversible forholdet mellom barnet som ser og den/det som blir sett. Tale viser hvordan det uttalte språket er en kroppslig gest forankret i taus viten, og slik er kun en artikulert forsterkning av kroppens bevegelser mot de(n) andre. Videre bruker jeg Arendts filosofi for å se på viktigheten av et med-åpenbarende felleskap av ulike reaksjoner for barn å bli «noen» i møte med andre kropper. Dette innebærer det spontane og uforutsigbare som gjør barnets møte med de(n) andre sårbart og med mulighet for konflikt. Disse perspektivene har fungert som forståelsesramme ikke bare for analyse og drøfting, men gjennom hele oppgaven.

## **3.0 Metode**

I denne delen vil jeg først presentere og begrunne metodevalgene mine. Videre vil jeg kort redegjøre for hvert av de ulike elementene som utgjør min metode. Deretter vil jeg reflektere rundt gjennomføring av metoden og se på hvordan metoden i møte med praksis endret både metoden og mitt perspektiv for undersøkelsen.

### **3.1 Deltagende observasjon**

#### **3.1.1 En annen type mening**

Min metode gikk ut på å observere ved å være deltagende i barns eksplorative formingsvirksomhet. Observasjonsverktøyene mine var kroppens erfaringer og, i forlengelse av den, et kamera. Barna fikk vite at jeg går på skole og at jeg var i barnehagen for å lære mer om hvordan barn jobber med formingsmaterialer. På den måten forsøkte jeg å ta bort presset på enkeltbarnets opplevelse av å føle seg overvåket og rette fokuset mot aktiviteten og gruppen. Pedagogisk leder ble invitert til å være medobservatør gjennom å ta bilder under aksjonene og samtale rundt de material-eksplorative aksjonene vi gjennomførte sammen i etterkant av aksjonen. Disse aksjonenes mål var å igangsette barns

eksplorerende virksomhet i møte med formingsmaterialer. Dette gjorde vi ved å introdusere verktøy og formingsmateriale med følgende utfordring til barna: ”hva kan man gjøre med dette?”. Jeg valgte å ta bilder under selve aksjonene. Observasjonsbeskrivelser er notert i etterkant av situasjonene og barn og personale gitt fiktive navn under nedtegnelse. Inspirert av Fangen (2004) har jeg sortert mine nedtegnelser underveis i observasjonsnotater, refleksjonsnotater og metodenotater. Dette for å skille mellom mine beskrivelser av handling og bevegelse fra egne refleksjoner rundt disse, samt refleksjoner rundt metodiske valg og følgene av disse, som grunnlag for endring i metodeutføring underveis.

Utgangspunktet for mitt metodevalg var mine erfaringer med en metodeoppgave tidligere i mitt studieløp. To studenter og jeg ønsket å styrke barns autoritet over egen opplevelse, og la barna bruke ulike verktøy for å uttrykke det de var opptatt av. Kort forklart fikk barna kameraer som de kunne ta bilde av «hva jeg er opptatt av i barnehagen». Siden ble barna med på å velge ut bilder og å lage collage av disse. Hypotesen vår var, i likhet med Cook og Hess (2007), at det å kombinere ulike uttrykksmåter kan føre til at flere barn får muligheter til å fremme sine perspektiver. Selv om dette var intensjonen erfarte vi at i jakten på barns stemme på barns premisser likevel ble dominert av våre verbale konvensjoner. Opplevelsen vi satt med var at vi fikk tilfeldige svar da vi forsøkte å samtale med barna om deres bilder. Hører man på lydopptaket uttrykker barna entusiasme med latter, samt kommentarer til hverandres bilder og tegninger. De gir slik sett et uttrykk for en meningsfull aktivitet. Mens vi, selv med barnas bilder foran oss, etterspurte deres «reflekterte» mening om bildet verbalisert. Med dette som mål overså vi hvordan barnas fotografier i seg selv var et uttrykk for mening. Dette metodeprosjektet gjorde meg slik sett oppmerksom på at det å jobbe med barns uttrykk for mening krever en varhet overfor en annen umiddelbar mening. En mening som like gjerne uttrykkes i kropp, lyd og gester, som vi som voksne kan ha utfordringer i å se som et likeverdig uttrykk for mening (jmf. Silin, 2005; Viruru, 2001; Winje, 2010). Det handler om å gi til kjenne barnets verdi ved å ikke tilpasse deres uttrykk for mening et tilpasset voksent uttrykk (Viruru, 2001). Dette har blitt et viktig mål for mine undersøkelser og oppgaven i sin helhet.

### 3.1.2 Deltagende observatør i «lyttende» handling

I jakten på den mening som gjør seg kjent gjennom kroppslige initiativ ble det naturlig for meg å velge observasjon framfor intervju. Gjennom å bruke observasjon får man muligheten til å studere barns interaksjoner med hverandre, pedagoger og i det fysiske miljøet som omgir barnet. Videre vil det å være deltagende i det jeg observerer gi en spesiell tilgang til barns hverdagsliv gjennom observasjon ”med alle mine sanser” (Warming, 2005, s. 55, min oversettelse). Warming presiserer at nettopp det å lytte med alle sine sanser blir en utvidet form for kilde til den andre. Det dreier seg ikke kun om det uttalte og bevisste. Det gir i stedet mulighet for å kjenne på kroppen de forhandlinger som skjer gjennom stillhet, det intuitive eller konstruksjonsprosesser (Warming, 2005). Videre må man være seg bevisst sin kropps innvirkning på forskningen både den etiske utfordringen med hensyn til hva den «sier» til de du forsker med gjennom kroppsspråk og plassering, og samtidig hvordan din kropps utforming og plassering avgjør dine funn med hensyn til hva du sansemessig har tilgang til (Fredriksen, 2013). Jeg ønsket å være nært på barnas forhandlinger med materialet og valgte derfor å plassere meg selv midt i aktiviteten side om side med barna, enten det skjedde rundt bordet eller ute på asfalten. Siden jeg er veldig høy måtte jeg hele tiden ned på huk eller sitte bøyd over bordet for å få tilgang til der det rørte seg.

Warming (2005), Winger (2007) og Mæhlum (2007) problematiserer utfordringer med det å skulle lete etter barns perspektiv, og om det overhodet er mulig. Bae (2004) skriver også om utfordringene knyttet til å presentere barns perspektiv, og oppfordrer forskeren til å gå i dialog med informantene man observerer. Dette ser jeg i sammenheng med hvordan samfunnsforskeren Boas (1911, i Fangen 2004) arbeidet ut i fra et ideal om å mestre informantens morsmål, fordi han mente det var gjennom å lytte til informantenes samtaler og deltagelse i deres hverdagsliv man kunne få kunnskap om «den andre». Da jeg ønsket å rette oppmerksomhet mot kommunikative uttrykk som ikke kler seg i norske ord, ble det å gå i dialog en utfordring. Mæhlum (2007), som i sin masteroppgave har sett på småbarns estetiske uttrykksformer, valgte å løse dette med å delta i barnas initierte situasjoner. I tråd med etnometodologisk forskning var jeg mer opptatt av hva barn og voksne gjorde, enn å tolke deres syn på verden (jmf. Fangen, 2004). Barnas verbale ytringer ble slik sett kun interessante for meg i form av hva de gjorde med samhandlingen.

Warming (2005) problematiserer hvordan hun i sitt deltagende observasjonsarbeid måtte jobbe ekstra hardt for å få kontakt med de barna som uttrykte seg lite verbalt. Hun skriver videre at hun lot merke til at de samme barna, også i lek, forholdt seg til et minimum av verbale ytringer, og kun godtok Warmings nærvær når hun begrenset seg til å snakke så lite som mulig. Warming (2005, s. 63) betegner disse barna som ”’acting people’ rather than ’talking people’”. Det er disse barna jeg ønsker å rette oppmerksomhet mot. Jeg opplevde som Warming i mitt tidligere arbeid som førskolelærer at barn med et lite norskspråklig repertoar trakk seg mer tilbake i mange situasjoner der invitasjon til medvirkning styrtes av verbale ytringer. Noen prøvde å gjemme seg bak ting eller «krøllet» kroppen sammen, andre fikk mye bevegelse i seg, noe som gjerne fikk negative reaksjoner av personalet. Warmings (2005) forsøk på å få innpass i disse barnas sosiale verden var gjennom handlende deltagelse. Det ble også retningsgivende for min tilnærming. Jeg ønsket å delta i det ordløse felleskapet gjennom å innta en «lyttende» handlingsbasert rolle i de aksjonene vi satte i gang. Mitt observasjonsfokus handlet da om å lytte til barns kommunikative uttrykk gjennom ulike materialer, og utfordringen slik jeg så det lå i hvordan jeg kunne «svare».

### 3.1.3 Teaterhendelse

For å være deltagende i en handlingsbasert samtale med barna lot jeg meg inspirere av Nordbøs (2013) forskningsprosjekt der hun eksperimenterte med å sette i gang noe hun kaller en *teaterhendelse*. Nordbø skriver at teaterhendelse er som ”en estetisk samhandling som ligner på sosial samhandling” (Nordbø, 2013, s. 57). Her handler det om at aktørene tydeliggjør at de kan påvirkes av publikum ved å invitere publikum (barna) til å medvirke til en forandring i det som utspiller seg. Dette gjør de ved å forberede situasjoner som er åpne og fleksible for publikum til å virke med i. Slik jeg forstår Nordbø spiller aktørene ut repetisjoner av utvalgte handlinger frem til barna går inn i spillsituasjonene med et nytt bidrag. Aktørene skulle da tilpasse seg de handlingene barna initierte og gjenta disse. Nordbø presiserer at herming inngikk som en viktig del av samhandling aktør-barn, og introduserer begrepet responsløyfe om det å ta opp i spillsituasjonen barnas handlinger som et repeterende dialogisk tema. Det som er fascinerende med dette eksperimentet er at de voksne går inn i det Nordbø (2013, s. 60) kaller ”et ordløst fellesskap”, der de viser at de både kan og setter pris på denne måten å kommunisere på. Hun presiserer at det å introdusere et handlingsrepertoar i begynnelsen av teaterhendelsen er ment som inspirasjon og invitasjon til barnas egne uttrykk, og ikke å til å ta over. Min idé

basert på dette var å speile barnas utforskinger med materialer i en responsløyfe lik Norbøs aktører gjør, for å bekrefte de handlinger som utspilte seg.

## **3.2 Fotografi**

Gjennom å gjøre barns spor synlig gjennom deres tegninger, notater, fotografier fra prosesser og skulpturer kan personalet og jeg forsøke å gjøre barns perspektiver synlige for hverandre og barna selv. Både Clark (2005, s. 43) og Rinaldi (2005, s. 17) skriver om "visible listening"; om hvordan gjøre barns spor synlig. Det handler, slik jeg forstår det, om å gjøre handling synlig ikke bare gjennom et skrive og talespråk. Ved at barn får muligheter til å skifte mellom ulike måter å uttrykke seg (verbal, grafisk, musikalsk etc.) og at de opplever seg lyttet til gjennom dette, mener Rinaldi at barn vil utvikle lytteevne for ulike perspektiver. Slik jeg forstår foto som synliggjøring er det slik at vi gjennom fotodokumentasjon viser at vi «ser og hører» flere ulike innspill enn kun de verbaliserte. Dette var utgangspunktet for valget om å ta bilder som en del av min metode. Det er likevel en vesentlig forskjell mellom Clark (2005) som inviterer barn inn som medforskere gjennom å gi dem kamera i et forsøk på å synliggjøre barns blikk på verden uten tilsynelatende voksenstyring. Mens Rinaldi (2005) er opptatt av personalets bilder av barn som utgangspunkt for å samtale med barna og personalet om hvordan ulike barn kommer til syne i ulike settinger. I mitt arbeid fungerte fotograferingen som en synliggjøring av min forskerrolle; med kameraet for øye blir det synlig at jeg ser på barnas handlinger. Videre kan kameraets retning mot barnas gjøren virke som en synliggjøring av at jeg syns deres handlinger er viktige å se på. Den etiske utfordringen med å sitte på definisjonsmakten til å velge ut hva som er viktig å synliggjøre (Svenning, 2009) kommer jeg tilbake til under 3.6 Etiske utfordringer i metoden. I den første barnehagen ba noen av barna meg om å ta bilder av det de hadde laget. Jeg kan ikke vite hva barna opplevde i møte med kameraet, og vil derfor ikke spekulere i om barna opplevde seg hørt og sett på en annen måte når jeg viste med kameraet at jeg ønsket å synliggjøre deres handlinger, enn ved etterspørsel av muntlig tale. Jeg har i større grad ønsket å se på hvordan jeg kan forsøke å møte de handlende initiativene, og fotograferingen ble for meg en av flere innganger til dette. Med kameraet ble jeg oppmerksom på meg selv som den som ser, og at jeg ser. Vi kan aldri se noe (verden) som den er (en sann objektiv ting), fordi vi både er medskapende og en del av det vi ser (Merleau-Ponty, 2000). Eller sagt med Gunvor Løkkens

(2012, s. 19) ord ”slik verden skaper seg for oss og slik vi skaper den”. Det som observeres og jeg som den som observerer er i et interaktivt sammenflettet samspill, der grensene for hvem som ser og hvem som blir sett er reversible og uklare (Merleau-Ponty, 1968). I forlengelsen av dette fikk jeg også et mer bevisst forhold til mediet foto enn ved bruk av video. Ved videobruk kan man lett tenke at dette er et sant uttak av det som skjedde da (MacRae, 2011; Walsh et al., 2007). Fotografiene fungerte som visuell loggbok som ga flere innfallsvinkler til materialet. Men i motsetning til å tenke at bildene er et konstruert kutt av noe jeg kan vende tilbake til, ønsket jeg å se fotografiene som både tatt i bevegelse med miljøet de er tatt i og i kontinuerlig bevegelse gjennom hvordan det sansestimulerende ved fotografiet genererer nye prosesser (Pink, 2011). Fotografiene skal slik å forstå stå som en del av observasjonsdokumentene mine som utfyllende i samspill med teksten. Det var gjennom å se bildene i etterkant av situasjonene at jeg ble klar over hvordan perspektivene mine hadde endret seg.

Fotografiene ble for meg små visuelle utsnitt med skjerpet fokus rundt noe spesifikt. Fotografiene, refleksjonssamtalene med pedagogene, observasjonsnotater, samt refleksjonssamtaler ga meg flere innganger til analyse og drøfting. Jeg synes det er et interessant grep i forlengelsen av Merleau-Pontys (1968) filosofi om det anonyme og det usynlige, som jeg i analysen forsøker å synliggjøre glimt av gjennom å skriftliggjøre det, og på den måten uttale det erfarte jeg har vært sammenflettet i. Jeg ser denne synliggjøringen i sammenheng med hvordan Walter Benjamin (1936-39/2008), en tysk kritiker og essayist, skriver om filmkameraets betydning for kunsten. Jeg velger å overføre det til å gjelde fotoapparatet. Han peker på hvordan det tekniske gir muligheter til masseproduksjon, og slik gjør kunstverket som det fjerne, plutselig nære i det det kan betraktes i vanlige hjem. Videre skildrer han hvordan kameraet har

...gjort vår iakttagelsessevne rikere...gir bedre mulighet for isolerte detaljer..(noe) som gir bedre muligheter for å analysere de situasjoner som er framstilt..(og) ..fremme(r) en gjensidig vekselvirkning mellom kunst og vitenskap (Benjamin, 1936-39/2008, s. 232-233).

Benjamin (1936-39/2008) setter fingeren på dette med at kameraet kan synliggjøre ukjente motiver i det velkjente, ved at man har mulighet til å isolere

og forstørre, i mitt tilfelle ved å gå tett på. Det handler slik jeg forstår ham ikke om en tydeliggjøring, men heller en mulighet til at ting kommer tilsyne:

”Først ved hjelp av kameraet lærer vi om det optisk-ubevisste, på samme måte som vi lærer om det driftsmessig-ubevisste gjennom psykoanalysen” (Benjamin, 1936-39/2008, s. 234).

Det optisk-ubevisste som Benjamin skriver om i sitatet over setter jeg i sammenheng med dette anonyme og usynlige som Merleau-Ponty er opptatt av i sine etterlatte tekster fra 1968. Det usynlige/anonyme ligger i mellomrommene av det synlige, og slik jeg tolker ham, kommer tilsyne/blir glimtvis synlig i det vi synliggjør. I dette at man ved å peke på det som er synlig samtidig viser til det usynlige kan man ane, likheter med Derridas (1967/2001) differance-begrep. Denne usynligheten handler for meg om det vi kun kan ane slik som opplevelser, sansninger, meningsskaping og relasjoner. Det er noe vi ikke kan skråsikkert se, men likevel gjennom å se nærmere på bevegelser, handlinger som vi tar for gitt i hverdagen kan få en anelse av hva dette usynlige kan være/bety. Bildene har for min del kunnet bidra til dette ved å isolere detaljer i barns og personalets formingsvirksomhet. Ved muligheten til å isolere, fiksure og å gå tett på har bildene fungert som en tydeliggjøring for meg selv i hvordan mine perspektiver på kropp og mening forandret seg. De har slik sett allerede under undersøkelsesperioden fungert som en analyseinngang til mine forståelsesprosesser av hvordan jeg ser, gjør og tenker.

Som jeg tidligere har sagt ønsker jeg ikke bare å se bildene som konstruerte kutt av noe jeg kan vende tilbake til. Men å se dem som i kontinuerlig bevegelse, gjennom hvordan det sansestimulerende ved fotografiet generer nye prosesser i meg (Pink, 2011). Dette ønsker jeg skal bli virksomt i mine analyser, ved at jeg bruker dem som et formingsmateriale der jeg eksplorerer hva disse bildene kan bety i lys av teori, og slik inngå selv i en «taus samtale», der mitt blikk gir inngang til kroppslige forhandlinger med materialer og teori. Bildene gir samtidig undersøkelsen en viss åpenhet i større grad enn beskrivelsene, da de i seg selv er åpne og tilgjengelige for leser, før min skrevne tolkning.

### **3.3 Aksjonene**

I forkant av selve masterundersøkelsene mine besøkte jeg tre barnehager for å se og høre hvordan barnehager gjør forming i barnehagen, samt å få inspirasjon

til og utprøving av metode. Disse besøkene åpnet videre opp for et samarbeid om å få utføre masterundersøkelsene mine i to av barnehagene. Før undersøkelsesperioden tok til dro jeg på besøk til barnehagene for å avtale og avklare forhold rundt undersøkelsene mine. Mitt ønske for min rolle var å delta side om side med barna i pedagogenes formingsopplegg, å kunne følge med på det opplegget pedagogisk leder hadde ansvar for. Dette ønsket hadde sammensatte årsaker. Jeg tenkte at pedagogisk leder har mer kjennskap til barnegruppen og deres erfaringer med materialer, verktøy og rom, samtidig som jeg ønsket å kunne konsentrere meg om kun å observere med hele meg. Jeg hadde en antagelse om at det ville være vanskelig for meg å veksle mellom kjente førskolelæreropp-gaver og samtidig distansere meg for å få øye på det som utspiller seg. Dette forandret seg imidlertid da jeg kom ut i barnehagene og begge pedagogene etterspurte mine innspill og medansvar i didaktiske valg. Jeg opplevde i begge barnehagene at pedagogisk leder utviste usikkerhet rundt det å ha meg som observerende i gruppa, i motsetning til når pedagogisk leder involverte meg i planlegging. Da utviklet det seg et mer likeverdig forhold mellom oss fordi vi deltok sammen om noe tredje (Skjervheim, 1976). Slik endret rammen for undersøkelsene seg til å bli et samarbeid om aksjoner som vi satte i gang sammen, i stedet for at jeg fulgte barnehagens planlagte opplegg. Jeg har valgt å bruke ordet aksjon fordi begrepet for meg er forbundet med det å sette i gang handling, uten at jeg ønsker å skrive meg inn i en form for aksjonsforskning. Pedagogisk leder og mine aksjoners likhet med aksjonsforskning slutter etter igangsettelsen av handlinger, da våre aksjoner ikke arbeidet frem og ut ifra en bevisst og materialisert problemløsende endringsprosess (jmf. MacNaughton, 2005). Jeg ser likevel ikke bort fra at nettopp gjennom refleksjonssamtaler og tilpasninger av aksjonene basert på disse har praksisene våre underveis endret seg, men som sagt, ikke som et uttrykt mål for aksjonene.

Slik gikk det til at det ble aksjoner som vi avtalte frem dag for dag med formål om å invitere til eksplorerende virksomhet. Disse aksjonene fikk form og innhold ut ifra hva vi opplevde at barna ble opptatt av. Vi hadde som mål å gjennomføre to aksjoner hver dag, en på formiddag og en på ettermiddag. Vi kunne derfor planlegge ettermiddagens aksjoner ut ifra hvor vi så barna brukte tid og energi gjennom små, spontane refleksjonssamtaler som oppstod under opprydding eller spisepause, men også noen ganger i de planlagte refleksjonssamtalene. Slik sett kan jeg se i ettertid at det ble uklare grenser for hvor min deltagelse begynte og sluttet, fordi refleksjonssamtalene gjerne kom



inn på planlegging av neste aksjon basert på refleksjoner vi gjorde der og da om barnas møter med materialet. Med min invitasjon til pedagogisk leder om å observere med meg, hadde jeg lagt meg på en samtaleform der begge bidro med deling av undring, engasjement og forslag. Jeg ser i etterkant derfor at jeg måtte hatt en mer avklart distansert veiledende tone i samtalene om jeg skulle posisjonert meg som utenfor den didaktiske utformingen.

Med en improvisert tilnærming til aksjonenes innhold utviklet disse seg ulikt i de to barnehagene. I barnehage Rød jobbet vi i løpet av de tre dagene med tre ulike materialer; garn, hvit leire og maling, i et forsøk på å involvere alle barna i barnegruppa. Vi forsøkte oss derfor frem med ulike materialer for å engasjere barnas ulike interesser. Første dagen i Rød var pedagogisk leder syk, og siden jeg var ny for barnegruppa fulgte jeg med når pedagogisk medarbeider instruerte barna til tegnevirkosomhet ved tegnebordet. På ettermiddagen, da jeg og barna hadde hatt en halv dag til å bli mer trygge på hverandre, forsøkte jeg meg på en aksjon der jeg installerte meg med perler ved noen trær ute ved lekeplassen. Andre dag i Rød barnehage var pedagogisk leder tilbake, og vi ble enige om å ta med oss garn ut på lekeplassen. På ettermiddagen arbeidet vi med å lage avtrykk med maling. Vi brukte plastkopper, kongler, pinner og vattkuler til å lage malingsavtrykk på et bord dekket med papir inne på atelieret. Tredje dagen arbeidet vi også på atelieret med hvit modelleringsleire rundt et bord. I barnehage Gul arbeidet vi med kritt ute i aksjonene alle tre dagene. Disse ulikhetene i form og innhold speiler for meg de ulike måtene pedagogisk leder forklarte hvordan de arbeidet med forming i forkant av undersøkelsesperioden. I barnehage Rød har personalet «ateliervakt» hver sin dag, med ansvar for tilrettelagt aktivitet for gitte grupper midt på dagen i løpet av uka. Mens det på begynnelsen av dagen og ettermiddagen er åpent for alle barns egen-initierte aktiviteter, der rommet og materialene samt «ateliervakta» er tilgjengelig for barna. Jeg vil derfor tro at barna i Rød barnehage er vant til ulike aktiviteter, grunnet at det er ulike ansvarspersoner med ulike preferanser på atelieret, og at de er vant med stor valgmulighet med hva de vil drive med av formingsmateriale. Videre trakk pedagogisk leder frem i refleksjonssamtalen hvordan barna var vant med rom og soner med bestemte funksjoner, og streng bruk av ting innenfor dette området. Dette var tatt opp i personalet og under bearbeiding for å løses opp på. I Gul er det pedagogisk leder som har ansvar for formingsarbeidet og dette inngår ofte som en del av tverrfaglige prosjekter over sammenhengende tid. Pedagogisk leder i Gul uttrykte at han er opptatt av at barna skal fordype seg og bli kjent med ett materiale av gangen.

## Oversikt over formingsaksjoner i Rød Barnehage:

Formingsobservasjon	Tegneaktivitet ved bord	Barna satt rundt bord og tegnet.
Formingsaksjon 1	Hamas perler langs treerøtter	Barna ble stående og se på meg, kun en gutt perlet mønster langs røttene med meg. To barn fortalte meg gjentatte ganger at det ikke er lov å ta med perler ut, helt til jeg besluttet å avslutte aksjonen og rydde sammen perlene.
Formingsaksjon 2	Garn på lekeplassen	Barna fikk hvert sitt garn som de syntes å lage nettverk av tråder/surre inn lekeapparater på lekeplassen med. Dette synes å engasjere til fart, latter og dyp konsentrasjon over lengre tid hos halve barnegruppa. De andre forsøkte litt før de valgte å gjøre tradisjonell utelek som husking og sandkasse.
Formingsaksjon 3	Maleavtrykk på papir ved bord ved hjelp av plastkopper, kongler, pinner og vattkuler	Barna malte med pinner, lagde avtrykk med plastkopper, kongler og vattkuler. Avtrykksaktiviteten utviklet seg til både å bruke kongler og vattkuler som maleredskaper eller som

		lerret for maleaktivitet. Videre malesøl på hender til malte håndavtrykk.
Formingsaksjon 4	Hvit modelleringsleire ved hjelp av fyrstikker og to ulike ribber (skjæreredskap)	Barna begynte med å dra, banke, klemme og dele opp leiren mellom hendene. Etter hvert utover i aktiviteten tilbød pedagogisk leder to ulike skjæreredskaper. Senere tok pedagogisk leder frem fyrstikker som et nytt element.

Oversikt over formingsaksjoner i Gul barnehage:

Formingsaksjon 5	Kritt på asfalt	Barna hoppet på kritt, noen uttrykte at dette var vanskelig/hardt, noen dro kritt med foten, en tegnet med kritt på asfalten, mange av barna koblet/gikk over i hverandres krittverk
Formingsaksjon 6	Kritt på asfalt	Barna hoppet på kritt, dro kritt med foten, brukte krittmulderet til å streke med fingrene langs asfalt, noen gned kritt i ulike farger i tette felt
Formingsaksjon 7	Kritt på asfalt	Barna hoppet på kritt, gjorde omdreininger med kritt under foten, tegnet på asfalt fri assosiasjon, tegnet rundt omdreiningene sine

Formingsaksjon 8	Kritt på asfalt	Barna mistet interessen fort, krittknusingen gikk over i at tre barn streket opp skyggene til Don og meg, samt hverandre
Formingsaksjon 9	Kritt på asfalt med hammer, papp og vann	Barna hamret kritt i papp og på asfalt. Barna forsøkte videre snudde på hodet, dro og raspet hammeren sin i kritt på pappark og langs asfalt. Vi tilbød bøtter med vann og malekoster som barna malte i krittmulder med fingre og koster på papp og på asfalt. Et barn arbeidet hammeren sin gjennom pappen.

Jeg har ikke kjennskap til barna i andre situasjoner enn de observerte aksjonene og i den tiden jeg var i barnehagen. Jeg ønsket derfor også å undersøke hvordan personalet opplevde aksjonene gjennom refleksjonssamtaler. Motivasjonen for disse samtalene handlet om å reflektere over det som oppstod mellom personale-barn, barn-barn og materiale i en gitt situasjon, med fokus på det handlingsrommet dette møtet kunne romme. Det er selvfølgelig ikke gitt at det handlingsrommet personalet opplevde å gi samsvarte med barnets opplevelse. Slik sett må vi ha i bakhodet at disse samtalene er personalets fortellinger om barnet, seg selv og interaksjonene dem i mellom. I barnehage Rød var det sykdom, noe som gjorde det vanskelig å gjennomføre annet enn kappe uhøytidelige ordvekslinger i etterkant av situasjonene i det daglige, men vi fikk avtalt og gjennomført en refleksjonssamtale på en time den siste dagen. I barnehage Gul fikk vi gjennomført refleksjonssamtaler rett etter første aksjon alle tre dagene.

### **3.4 Tegne-tenke**

Etter at undersøkelsene var gjort og jeg begynte å formulere meg skriftlig rundt metode og gjennomføring av undersøkelser, var det en gjentakende utfordring jeg møtte på. Det handlet om paradokset å skrive frem kroppsliggjørende meningsprosesser og det som uttrykkes i kunstnerisk form i skriftlig form.

Jeg var opptatt av at bildene mine skulle få like stor rolle i masteroppgaven som teksten for å kunne si noe om barnehagefeltet i en annen form. Det bekymret meg derfor hvordan jeg kunne få til dette uten at bildene ble redusert til illustrasjoner som støtte til tekst, eller at bildene ble forklart med tekst slik at de ble fratatt sin evne til selv å skape fortellinger. Dette handler igjen om at jeg er nysgjerrig på hvordan arbeide frem andre måter å uttrykke det å være seg bevisst de kroppslige meningsforhandlingene som uttrykker seg i kunstnerisk form. Da jeg så leste La Jevic og Springgays (2008) artikkel om bruk av visuelle dagbøker i studentarbeid som inngang for å «notere» fra bearbeiding av faglige prosesser, ble jeg inspirert. Jeg gikk derfor til innkjøp av skisseblokk og ønsket å bruke denne i perioden der jeg skulle visualisere tankeprosesser fra teori og analysearbeid. I artikkelen argumenterer forfatterne for at visuelle loggbøker hjalp studentene å gjøre seg kjent med undersøkelsesmetoder som er ”creative, embodied, and open to difference” (La Jevic & Springgay, 2008, s. 79). Det handlet for meg om å forsøke å «tenke» med hendene både skriftlig og visuelt, som en parallell prosess. Jeg var nysgjerrig på hvordan det kunne gi mine læringsprosesser en annen inngang til å utfolde innsamlingsmaterialet mitt for både meg og leser.

### **3.5 Art-Based Educational Research**

Fredriksen (2011) og Springgay (2004a) arbeider innenfor Art-Based Educational Research (heretter referert til som ABER) og gjennom lesninger av deres arbeider ble jeg introdusert for denne estetisk-baserte måten å forske innenfor utdanning. ABER er ifølge Fredriksen (2013) en paraplybetegnelse for ulike kvalitative undersøkelsespraksiser innen estetisk-basert forskning. Den estetisk-baserte forskningen innenfor utdanning ønsker å se nærmere på det som utfolder seg i mellomrommene mellom å skape, forske og undervise. Videre utgjør forskerens fantasi en viktig mulighetsbetingelse for forskningsprosessene for å “...enable the reader to make connections that had not been made before.” (Barone & Eisner, 2006, p. 102 i Fredriksen, 2011). Fredriksen (2013) legger vekt på at det er ABER-forskerens unike

subjektiviteter og sansninger som gir helt særegne funn i kraft av forskerens levde erfaringer og tolkninger, som ville blitt noe annet om en annen ABER-forsker ville utforsket det samme fenomenet. En annen viktig side ved ABER er hvordan det estetiske avspeiles i måten forskningsarbeidet presenteres på, blant annet gjennom metaforer og poetisk språk. Man ønsker med disse virkemidlene å engasjere leseren empatisk slik at hun/han blir følelsesmessig dratt med inn i en gjenopplevelse av forskerens erfaringer (Fredriksen, 2013). A/r/tography som jeg er inspirert av, er en av mange måter å gjøre ABER på. A/r/tography er en metode der tekstuelle og visuelle prosesser forstås som sammenflettede komponenter for å synliggjøre kompleksiteten i det en undersøker (Springgay, Irwin & Kind, 2005). Dette er noe som besvarer mitt ønske for fotografiernes likeverdige posisjon i min tekst. Gjentatte ganger, både i undersøkelsene mine og i skriveprosessen, møter jeg på dualismer der jeg ved å peke på det ene samtidig sier noe om hva det ikke er. For eksempel skriver jeg om fotografiene mine som motsats til tekst som form. ABER, slik jeg forstår det, trekker frem slike opposisjoner og utforsker det som beveger seg i mellomrommet mellom dem, gjennom å bruke kunst for å muliggjøre en bevegelse mellom å gjøre det kjente fremmed og det fremmede kjent. Det særegne med A/r/tography er at det utvider undersøkelsene til å omhandle en undersøkelse av de sammenflettede rollene en forsker i estetisk-basert utdanningsforskning (ABER) har, både som artist, forsker (researcher) og underviser (teacher) (Irwin & Springgay, 2008). Dette har sammenheng med at A/r/tography ifølge Springgay (2004b, 2007) posisjonerer seg innenfor en kroppsliggjort levd forskningsmetodologi som er relasjonell.

### **3.6 Etiske utfordringer ved metoden**

#### **3.6.1 Barns deltagelse i forskning**

I nyere forskning har det vært en problematisering og vending bort fra det å forske på barn, til å forske sammen med eller blant barn (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010). Det handler, slik jeg forstår det, om å gjøre barn til medkonstruktører, for å invitere barneperspektivet inn i forskning som grunnlag for meningskonstruksjoner om hva barn og barndom kan være (jmf. Clark, Kjørholt & Moss, 2005). Dette skiftet har ført med seg utviklingen av ulike deltagelsesmetoder for barns bidrag i forskning (Gallacher & Gallagher, 2008). I min undersøkelse ser jeg på barnas handlinger i lyd og bevegelse, og tolker dem i lys av Merleau-Pontys og Arendts filosofi. Jeg har verken invitert barna til å være medkonstruktører i min forskningsoppgave eller etterspurt

barnas egne verbaliserte uttrykk for sin livsverden. Min undersøkelse synes slik sett som et voksent tolket perspektiv på barns livsverden, der barn er tilsynelatende passive deltagere i mitt forskningsprosjekt.

Mæhlum (2007, 54-55) skriver at det er ”umulig å vite sikkert hva et barn tenker eller mener med sin handling”. Jeg er usikker på om det å invitere barn som bidragsyttere eller å intervju barn sikrer et bilde av barn nærere «sannheten» om hvem barnet er her og nå. Det handler blant annet om det at barns utsagn er et tvetydig uttrykk for de diskurser, praksiser og kontekstene barna er i (Komulainen, 2007). Videre er ikke nødvendigvis det forskeren representerer som barnets stemme egentlig hva barnet mente å mene, men i større grad hva forskeren forstod det som (Spyrou, 2011). Dette handler om forskjellige referanserammer i bruk av språk, mening, symbol og innhold (Spyrou, 2011). Uavhengig om barn og voksne uttrykker seg verbalt eller handlingsbasert er det slik sett forskerens tolkning og representasjon som blir stående på papiret. Videre ser jeg i et kroppsphenomenologisk perspektiv at barn er aktive deltagere i forskningsprosjektet selv om jeg ikke har gitt dem en uttalt invitasjon til medforskning. I lys av et kroppsphenomenologisk perspektiv, der kroppssubjektet trer frem som subjekt i møte med andre kroppssubjekt, blir “...the relationality between bodies...” det som skaper “... a particular understanding of shared existence...” (La Jevic & Springgay, 2008, s. 69). Noe som gjør at alle deltagere i et forskningsprosjekt er aktive i den meningsskapingen som blir til i det La Jevic og Springgay (2008) kaller møtets øyeblikk. Det å forske blant barn balanserer hele tiden på et tveegget sverd, der det på den ene siden handler om barns rett til å involveres og uttrykke seg om eget liv, samtidig som det har krav på beskyttelse (Eide et al., 2010). Jeg har ønsket å ta presset bort fra enkeltbarnet og informert barna om at jeg ser på aktiviteten i gruppen.

Jeg har valgt å se på barns handlinger som uttrykk for relasjoner og mening, selv om dette kun er mine tolkninger. Dette begrunner jeg i viktigheten av at ikke kun de verbaliserte stemmene skal gjøre seg gjeldende for hvem og hva som synliggjøres i forskning om barn (jmf. Clark, 2005). For å tydeliggjøre at dette er mitt perspektiv på barns livsverdener, har jeg forsøkt å se på hvordan barns uttrykk for mening og relasjon blir synlig for meg. Inspirert av Arendt (1996) har jeg i forlengelse av dette sett på min medvirkende del i det å skape/ikke skape et fremtredelsesrom for barns ulike uttrykk for livsverden.

### 3.6.2 Å kategorisere en gruppe

I mine undersøkelser har jeg vært fokusert på det jeg har valgt å kalle «handlende stemmer», det vil si de kroppslige initiativene som ikke er verbal-ledsaget, som en marginalisert gruppe. På lik linje med Andersen (2005) har jeg kjent på kroppen det problematiske i å være majoritetsspråklig og skrive frem en minoritetsspråklig gruppe. Man har gode intensjoner om å løfte frem en marginalisert gruppe, men i det valget skjer muligens en kolonisering, ifølge Andersen (2005). Valgene innbefatter en akademisk makt om hva man velger ut som ikke nødvendigvis får frem kompleksiteten i de situasjoner man observerer. Andersen (2005, s. 120) skriver videre at man derfor må redegjøre godt og eksplisitt over makten man har, samt valgene man tar for å representere ulike stemmer. Dette ser jeg i sammenheng med Giæver (2014, s. 23), som skriver om nødvendigheten av å bruke kategoriserende begreper for å kunne utvikle en inkluderende barnehage der ulike behov blir møtt. Hun presiserer at faren ved dikotomiske begreper kan lukke for at vi ikke ser det nyanserte bildet av barnet. Det handler om det problematiske ved å konstruere barn som motsetninger til hverandre og å stereotypisere dem som representanter for en gruppe (Bustos, 2009, i Giæver, 2014). Det blir derfor viktig for meg å forsøke å nyansere, for ikke å skape et kunstig skille mellom de verbale og handlingsbaserte initiativene i felleskapet jeg observerte. Dette ønsker jeg å belyse ved å vise hvordan både jeg, personalet og barna «snakket» med kroppen, både med og uten verbal-ledsaget forsterkning. Videre vil jeg også være forsiktig med å trekke slutninger på hvorfor barn ikke verbaliserer sine ytringer.

### 3.6.3 Kameraets makt

Jeg har tidligere beskrevet hvordan kameraet fungerte både som en synliggjøring av min forskerrolle; synlig at jeg ser på barnas handlinger og som en synliggjøring av at jeg synes deres handlinger er viktige å se på. Dette siste gir meg et stort ansvar, fordi det innebærer makten til å definere hva som er gyldig som viktig å se på, og hva som skal vises frem (jmf. Svenning, 2009). Denne definisjonsmakten opplevde jeg som helt reell, i og med at barna i Rød barnehage etterspurte at jeg tok bilde av det de lagde både i verbalisert uttrykksform, men også i handling ved at de løftet det de hadde lagd opp mot kameraet, sammen med at de hevet det ene øyenbrynet i det jeg tolker som et spørsmålstejn. I begynnelsen forsøkte jeg bevisst å rekke over litt av alle barnas handlinger i løpet av en observasjon, men da etterspørselen etter første



dag uteble, samtidig som jeg ble oppslukt i enkeltsituasjoner, ble jeg mindre oppmerksom på akkurat dette. Denne uteblivende etterspørselen fra barna kan handle om at min tilstedeværelse med kameraet var blitt mer «vanlig», eller rett og slett ikke så interessant lenger. Det kan også være en fare for at de ikke lenger ønsket å bli fotografert mer, selv om jeg i tråd med Svenning (2009) etterstrebet å være sensitiv ovenfor barnas kroppslige signaler om ikke å bli fotografert. Nettopp fordi barn ikke nødvendigvis kan forstå hva det innebærer å delta i et forskningsprosjekt, er det foreldrenes samtykke som ligger til grunn for at barna kan bli spurt om man kan dokumentere dem (Backe-Hansen, 2009). Det er viktig med hensyn til retten til personvern og selvbestemmelse at dette samtykket er noe man har mulighet til å trekke tilbake på et hvilket som helst tidspunkt i tråd med forskningsetiske retningslinjer for krav til informert og fritt samtykke (NESH, 2009). Jeg forsøkte derfor å være på vakt for kroppslige signal som det å trekke seg vekk, vende kroppen bort, eller ansiktsuttrykk som jeg tolket som skeptiske. Om jeg ble usikker på barnas kroppslige signaler forsøkte jeg heve et øyebryn spørrende mens jeg pekte med kameraet mot hendene og materialet i et forsøk på å undersøke om jeg fikk lov til å fotografere det barna holdt på med. Likevel er det noe med at barn er blitt vant til det å bli dokumentert som en del av barnehagehverdagen uten at noen har spurt om barns villighet til å bli det. Som Svenning (2009) belyser, kan den stadig økende bruken av dokumentasjon i barnehagen føre til at barn ikke opplever å ha et reelt valg til å reservere seg mot å dokumenteres, enten fordi de ikke blir spurt og/eller fordi de opplever at det er en tatt-for-gitt forventning om det. Jeg ser det derfor som mitt ansvar for barnets rett til å reservere seg, å spørre, og være var overfor når dette gjør seg gjeldende.

#### 3.6.4 Disiplinerende rom

Det har det siste tiåret vært en økende bevissthet rundt rommets påvirkning og dets betingelser for barns handlingsmuligheter i barnehagen (Nordin-Hultman, Solli & Jansen, 2004; Thorbergsen, 2007; Åberg et al., 2006). Hvordan vi innreder rom sier noe til barna om hvem de får være i rommet, men handler også om hvordan arkitektur inviterer til ulike måter å ta i bruk rommet. En lang gang er gjerne fristende for små føtter å løpe i. Jeg ble oppmerksom på hvordan rommet vi oppholdt oss i under aksjonene gjorde noe med de kroppslige forhandlingenes karakter og nivået av lyd og bevegelse. Det ble mer bevegelse, tempo, intensitet og lyd når vi tok aksjonene med ut i uterommet. Barna kunne legge seg på magen og oppta «rommet» med hele kroppen. Personalet utviste større tålmodighet for søl, lyd, fart og bevegelse og slik sett opplevde jeg

aktivitetene i uterommet som «friere». Uterommet gir også større fleksibilitet til at barna går inn og ut av aktiviteten. Dette fikk meg til å reflektere over hvordan det å sette barna rundt et formingsbord «låser» dem til aktiviteten, og slik fungerer «disiplinerende». Siden dette er en kjent situasjon, ligger det også noen utalte føringer til hvordan man oppfører seg rundt et bord. I tråd med Gallacher og Gallagher (2008) tenker jeg at det er viktig å reflektere over hvordan de situasjonene eller aktivitetene vi organiserer barna inn i når vi forsker, har en skolerende makt på hvem og hva barna kan få være. I mitt tilfelle sier det også noe om hvor mye makt og føringer som ligger i «kjente situasjoner» i forhold til de «nye situasjonene» som jeg hadde mulighet til å sette i gang. I barnehage Rød tok jeg med meg garn ut, dette var både et materiale barna hadde jobbet lite med, samt at det å ta formingsmaterialer ut var en relativt ny praksis for disse barna. Noen i barnegruppa protesterte også på det å ta materialer ut og ønsket ikke å delta. I barnehage Gul hadde de arbeidet ute med kritt på «vanlig» vis, dvs. å lage paradis, men ikke eksperimentert med materialet før. En skulle også tro at barna ville forsvinne fra hverandre og aktiviteten i det man trer inn i et rom forbundet med mulighet for spredning og frilek. Jeg opplevde at barna forholdt seg til sin gruppe selv om det var lenger avstand mellom barna. Dette mener jeg å se fordi barna som deltok hele tiden kom tilbake til basen der materialet og hovedgruppen av barn var samlet.

### **3.7 Metodegjennomføring**

#### **3.7.1 Kaos som hvile og uro**

Å komme inn i den første barnehagen som «forsker» var noe jeg overraskende nok ikke følte meg hjemme i. Da var det lettere å ty til «førskolelæreren» i meg. Med det mener jeg at forskerrollen innebar det å være ukjent, avventende, å stå i kaoset uten å tre inn og ta styring, i motsetning til førskolelæreren, som fungerer som konfliktløser og samlende initiativtager. Samlingsstunder og måltidsituasjoner følte derfor som trygge havner innimellom «forskende» formingsaksjoner.

Personalet ga uttrykk for forventninger om at min rolle var å skulle ta valg og ha kontroll, mens jeg ønsket å være åpen for å se hva som vil komme. Og nettopp i denne rollefrustrasjonen kunne jeg stå og fundere på hvordan jeg kunne virke tydeligere, samtidig som jeg egentlig ønsket å være utydelig for å

ikke virke førende. I den anledning vil jeg trekke frem tre av Robsons (2002) faktorer man bør unngå i observatørrollen (gjengitt etter Løndal, 2005, s. 150): -selektiv oppmerksomhet, der man er påvirket av egen interesse, -selektiv koding, der forventningene påvirke kodingen og -selektiv hukommelse om man venter for lenge med å notere ned observasjoner. Det var disse induktive observasjonsmetodene som pustet meg i nakken fra en utdanning der observasjon handlet om å samle inn data med noe bestemt for øye. Samtidig ønsket jeg å være åpen for å overraskes, fordi det ikke sto helt klart for meg hva jeg kunne komme til å se.

Brinkmann (2014) argumenterer for i artikkelen ”Doing Without Data” for at det å «finne» data alltid er en illusjon, fordi data alltid er produsert, konstruert og «tatt». Først når du snubler over en situasjon som du ikke forstår og ønsker å finne ut av, kan situasjonen din ”become data”(Brinkmann, 2014, s. 5). Potensielt datamateriale er i så tilfelle overalt i det hverdagslige, og blir datamateriale når noe overrasker deg og blir utgangspunkt for undersøkelse av mulig mening. Brinkmann (2014, s. 4) kaller dette ”Stumble Data”. For å manøvrere seg inn i datasnubling (i motsetning til innsamling), trenger vi den fremmedgjørende sensitiviteten som man oppnår i kunsten; en lekende dekonstruktiv holdning der man må være i det ukomfortable, for å finne balansen igjen og generere nye ideer (Brinkmann, 2014, s. 5). Jeg har vært utrolig fascinert av hva kaos og tvil kan astedkomme rent teoretisk, men å stå i kaoset av synsinntrykk, andre kroppes innvirkning på meg, og være utenfor og ikke kunne ta kontroll, var ubehagelig. Men denne uroen gjorde at jeg stod med alle sanser vidåpne, klar for å kunne reagere om noe skulle inntreffe.

### 3.7.2 Passivitet og umodenhet som *raison d'être*

I planleggingsfasen hadde jeg en intensjon om å forsøke ta del i et ordløst fellesskap, ved å gå inn i handlingsresponderende samhandlinger med barna basert i barnas skapende forhandling med materialet. Det ble ikke slik. I samlingsstunder og måltidsituasjoner, der jeg bare skulle være med for å bygge relasjon og tillit, det vil si ikke observere, var det lettere for meg å bruke kropp som kommunikasjon gjennom nærhet, mimikk og gester. Når jeg stod i de situasjonene jeg skulle være observerende i, opplevde jeg å transformere meg til en «human recorder»<sup>3</sup>. Jeg ble stille og absorberende, med øyne og alle

---

<sup>3</sup> Dette begrepet er en egenkonstruert betegnelse på min opplevelse av å være et apparat som registrerte mine omgivelser der og da, og er ikke hentet fra noen andre.

sanser klare for «opptak». For meg stod det der og da i kontrast med den aktive rollen jeg hadde ønsket å gå inn i. Ser man derimot på forskeren i et kroppsfenomenologisk perspektiv, der den observerende og det observerte står i et gjensidig sammenflettet avhengighetsforhold, vil intensjonalitetens følger for et levd forskersubjekt bli at man er interaktiv selv når man er passiv (Løkken, 2012). Dette fordi kroppen min er i en kontinuerlig medskapende dialog med den situasjon jeg er situert i. Den altomfattende følelsen av å mislykkes fordi jeg ble en passiv deltager i forhold til min intensjon om en handlingsresponderende forsker kan ses i lys av Gallacher og Gallagher (2008) som et godt tegn på at man som forsker har den sårbarheten og usikkerheten som må til for å undersøke. Dette ser jeg i sammenheng med den fenomenologiske innstilling der man er mer interessert i hvordan verden blir virkelig for oss, enn å verifisere hva som gjør det (jmf. Hangaard Rasmussen, 1996). Slik kan min passive opptagerfunksjon virke som selve *raison d'être* (utgangspunktet) for en fenomenologisk undersøkende innstilling til den utsikten jeg selv er en del av (jmf. Merleau-Ponty, 1968). Det handler slik jeg forstår det, om det å stille seg åpen for å se hvordan ting kommer tilsyne. Gallacher og Gallagher (2008) argumenterer for at nettopp det å være «umoden» i forskning kan føre til en eksplorerende holdning der man nettopp grunnet sin «umodenhet», åpner opp for å tilpasse, improvisere og prøve ut.

### 3.7.3 Tilpasninger i aksjonene

Ved gjennomgang av beskrivelsene av aksjonene ble jeg usikker på om det hadde vært bedre med et på forhånd fastlagt opplegg til å gjennomføre i begge barnehagene, slik at forholdene for form og innhold i aksjonene i større grad var likt gjennomført. Nettopp fordi jeg gikk veldig åpent ut, og hele veien improviserte og justerte sammen med pedagogisk leder i relasjon til barnegruppa ser form og innhold ulikt ut. Da jeg valgte å introdusere perleaktiviteten i Rød barnehage ute første dag, var det kun én gutt som satte seg ned ved siden av meg og la perlene langs røttene på et tre. Flere barn ble stående og se på meg. To av dem fortalte meg at det ikke var lov til å ta med perler ut. Dette gjentok de til jeg begynte å rydde sammen perlene. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å foreslå å forsøke med garn neste dag, siden jeg hadde hatt erfaring med at det hadde engasjert barn i et forprosjekt gjort i inspirasjonsundersøkelsene mine. Dette syntes å engasjere til fart, latter og dyp konsentrasjon over lengre tid hos halve barnegruppa. De andre forsøkte litt før

---

Jeg ble senere oppmerksom på en helsemonitor som gjør målinger av indre organer kalt The Win Human Recorder (Saenz, 2010).

de valgte å gjøre tradisjonell utelek som husking og sandkasse. Pedagogisk leder mente på bakgrunn av dette at det kunne være lurt å satse på aktiviteter som alle barna hadde noe kjennskap til fra før, noe vi gjorde de påfølgende dagene. Disse valgene begrunner jeg i viktigheten av å utvise sensitivitet overfor, og gjøre valg ut ifra den barnegruppa du forsker med. Blaisdell (2012) peker på hvordan det å involvere barn i forskning må handle om forskerens fintfølende justeringer til barnas hverdagsliv, ikke barnas tilpasning til forskerens prosjekt. Denne involveringen er da ikke avhengig av forskningsverktøy (Davies 1998, her i Blaisdell 2012) eller instruerte forskningsoppgaver for barnas deltagelser i forskningsprosjektet. Blaisdell (2012) skriver videre at altfor mange barn blir usynlige i forskningstekster, fordi man kun skriver om de barna som mestrer å delta på forskerens premisser. Hun peker da på både barn som ikke involverer seg i de gitte forskningsoppgavene (som forventet), eller som ikke kan eller vil verbalisere sine perspektiver (Blaisdell, 2012). Barn er ikke en entydig gruppe (Komulainen, 2007), og det vi gjør vil derfor mest sannsynlig ikke treffe alle like godt. Denne variasjonen av valgte materialer i Rød barnehage samt variasjoner over samme materialer i Gul barnehage reflekterer også ulike innganger til å jobbe ut ifra barns ulike interesser. I begge barnehagene ønsket vi å jobbe frem barns engasjement i møte med materialer. I Rød barnehage valgte vi å endre materiale og rom for aktiviteten. I Gul barnehage valgte vi å beholde materialet og rommet, men tilføre verktøy, hammer på bakgrunn av hva vi mente å se barna ble opptatt av, nemlig den gjentakende bevegelsen av å knuse kritt.

Måten vi jobbet med krittaktiviteten kan retrospektivt synes å virke ut ifra en medvirkningstanke. Vi forsøkte å se hvor barnets engasjement lå og bruke det som utgangspunkt for videre utvikling og tilpasninger. Vi prøvde å rette oppmerksomheten mot hva barna gjorde med krittet. Den første dagen bestod barnas krittaktiviteter i hovedsak i tramping på kritt. Mange barn ytret at det var vanskelig og hardt å knuse krittet med foten. Deretter fant en gutt ut at han kunne hoppe på krittet, og denne oppdagelsen startet en bevegelse med å stable kritt oppå hverandre for så å hoppe på dem. For mange av guttene virket det som interessen stoppet med trampe-/hoppe-bevegelsen og at bearbeiding av smulderet de lagde var mindre interessant. Andre dagen mistet de interessen fort. Pedagogisk leder prøvde å bringe inn nye elementer, som skyggetegning og å tegne rundt kritt-smulder/avtrykk på bakken. Jentene syntes å falle tilbake til det pedagogisk leder mente var deres vante måte å bruke kritt. Dette innebar

å føre krittet med hånden og tegne paradiset og hjerter. Denne ettermiddagen var jeg frustrert og like lei som barna. Jeg opplevde at denne krittaktiviteten stoppet opp og funderte på om barn lettere fascineres av materialer som lar seg lettere og fortere transformere. Dette materialet ga mye motstand. Pedagogisk leder funderte over at det var mye i denne bevegelsen av slag mot underlaget type tramp og hopp. Hans forslag var å bringe inn hammere. Da vi hentet hammere i boden, fant vi også pappinnholdet til passepartouter som vi tok med ut. Mitt innspill var vann, da jeg tenkte at krittumulder sammen med vann kunne igangsette fingermalingsaktivitet. Med disse nye elementene opplevde jeg den tredje dagen at «proppen» av frustrasjon løsnet og hele barnegruppen var i energisk aktivitet og konsentrasjon i sin eksplorerende materialvirksomhet. De syntes å utarbeide ulike strategier gjennom utforskning av de nye rekvisittenes muligheter i møte med kritt. Da ga det Waterhouse (2013) skriver om mengdetrening mening for meg; at barn må få erfaring med ulike materialer. Dette ga mening både som forsker og barnehagepersonale; vi må våge å være i ubehaget av at barna kjeder seg og møter motstand i materialet, for så å komme over en kneik for å kunne erobre det. Dette kan ses i sammenheng med Blaisdell (2012) utfordring om å skrive frem det rotete og spontane som oppstår når barn er med i forskning. I forlengelse av dette så jeg tilbake på egen barnehagelærerpraksis og barnehageundersøkelse i Rød barnehage og satte dette i sammenheng med erfaringen av mengdetrening i Gul barnehage. Jeg lurer på om denne utålmodigheten jeg mente å se hos barna, som vandret kjapt inn og ut av møter med ulike formingsmaterialer, kan handle om at personalet og jeg ikke utfordret barna til å jobbe lenge, flere ganger og i flere lag med et materiale. Jeg setter denne valgfriheten i relasjon med det Kjørholt (2010) belyser som en valgtrend, der barns medvirkning oversettes i barnehagen som muligheten til å velge bort. I sammenheng med min undersøkelse lurer jeg på om vi gjennom dette frarøvet barna muligheten til det Fredriksen (2013) kaller mikrooppdagelser. Det vil si en ide drevet frem som løsning i møte med materialets motstand, satt sammen av koblinger mellom gamle og nye erfaringer (Fredriksen, 2013, s. 126).

#### 3.7.4 Endring av forskerrollen : Fra «speilende handlinger» til nysgjerrig nærvær

På et av besøkene i barnehagene opplevde jeg følgende:

Jeg sitter på gulvet og det står fire-fem barn rundt meg som peker og forteller om permene sine og barnehagen og annet de er opptatt av.

Mens jeg sitter med ansiktet vendt mot de snakkende barna kjenner jeg et annet barn som lener seg mot meg, hun folder kroppen sin rundt ryggen min, for så å krype under armen min og opp i fanget mitt. Hun klatrer og bebor kroppen min ved å folde seg rundt, smyge inntil mens de andre barna snakket og snakket og snakket til meg. Jeg opplevde å komme til kort i mitt møte med henne, for kan min mage svare hennes rygg og si ”din invitasjon til samspill med meg er verdifullt”. Kjente hun seg møtt av meg? Blikket mitt, og i den tradisjonelle forstand knyttes dette blick opp mot min oppmerksomhet. I så tilfelle var min oppmerksomhet rettet mot de snakkende barna. I mellomtiden klatret hun på meg, strøk meg på armen, krummet ryggen sin mot magen min. Til slutt dro hun meg i håret, da snudde jeg endelig hodet og så på henne, ”hva heter du?” spør hun gebrokkent. ”Johanne” sier jeg , ”joo-ha-ne” sier hun prøvende og lener hodet sitt inntil meg.

Tidligere var jeg opptatt av at blikket er viktig for å anerkjenne, men nå er jeg ikke like sikker. Den synlige anerkjennelses-diskursen jeg opplevde i barnehagen handlet om blick og ord for å løfte frem innspill. Men den mindre synlige tause anerkjennelsen så jeg i hvordan personale brukte kropp for å inkludere- ta rundt og dra med, være nære og gjøre. Dette med å møte barn med kroppslig anerkjennelse var noe jeg ønsket å se på gjennom meg selv i møte med barns kroppslige initiativ.

Man skulle kanskje tro at det å herme, speile ville være en form for bekreftelse og aksept av hverandres uttrykk i barnehagen; de yngstes kommunikasjon er jo ifølge Johannesen (2002) basert på det. Jeg opplevde derimot i større grad at barna satt side om side med sine helt egne strategier for å bearbeide materialet. Dette forventningsbruddet endret min tenkte strategi for en deltagende forskerrolle. Opprinnelig hadde jeg ønsket å gå inn og speile barna i en skapende samhandling. Min rolleendring satt sammen av flere grunner. I begynnelsen handlet det mye om det å oppleve seg som en fremmed. Jeg opplevde det å intervensere som ikke velkomment da jeg forsøkte. Da virket det på meg som det at jeg som voksen gikk inn og forsøkte meg på å bekrefte gjennom å gjøre det samme som barna, ble en forstyrrelse. Jeg merket meg i stedet hvordan pedagogisk leder, i motsetning til meg, trakk seg tilbake og bare kom med innspill når barna henvendte seg.

På forhånd hadde jeg tenkt at jeg ikke skulle gå inn i en språklig dialog, men dette kjentes feil i praksis. Når barnet tok initiativ til meg så ønsker det å møte meg, og verbalspråket er en del av hele meg som uttrykk. Mitt mål her var jo ikke at barna ikke skal snakke, men kjenne seg bekreftet gjennom flere «språk» enn kun det verbale. I stedet prøvde jeg å våge å være mer i det stille for å lytte til det som kom fra andre enn meg. På grunn av dette forsøket, der jeg var mer nærværende enn verbalt aktiv, ble jeg oppmerksom på at det var mye beskjeder, normative meldinger, i det hele tatt mye verbalt mas i barnehagehverdagen, som forstyrret det å være sammen om noe. Dette ser jeg i sammenheng med Torsteinson (2011, s. 164), som skriver om hvordan voksne tar mye plass i barns estetiske opplevelser, både i fysisk rom og verbale inngrep. Jeg har ønsket å ta hennes oppfordring til personalet om å lytte med mer enn ørene til etterfølgelse i mine undersøkelser (jmf. Torsteinson, 2011, s. 172).

En annen del av ubehaget jeg kjente ved å skulle bryte inn i barnas kreative prosesser handlet om definisjonsmakt. Det ble veldig tydelig for meg at det lå en klar definisjonsmakt i det at jeg som voksen og fremmed skulle gjøre noe som svar til barna (jmf. Bae, 1996). Jeg opplevde at det fungerte mer førende heller enn eksperimenterende. Denne speilende kommunikasjonen var fra min side ment som en måte å anerkjenne barnets rett og mulighet til å forhandle mening gjennom kropp og form. Men jeg er usikker på om barna egentlig trengte et uttrykt bekræftende svar på det de gjorde. Dette kan jeg ikke vite sikkert, men tre barns uttrykk for motstand mot å verbalisere meningen i sine tegninger samt mine observasjoner av at barna kun henvendte seg til pedagogisk leder og meg ved ønske om hjelp, får meg til å fundere på om det kan hende barna kun ønsket et voksent nærvær. Dette setter jeg i sammenheng med Arendt (1996, s. 194) som bruker begreper som å være vitner, å med-åpenbare seg med andre, og videre skriver om hvordan fellesskapet agerer med sine ”re-aksjoner” på individets aksjoner. I forlengelse av dette lurte jeg på om det kan være slik at mange barn i større grad ønsket av meg og personalet kun å være vitner til deres handlinger. Inspirert av Arendt kan jeg se det som at barna i min undersøkelse ikke ønsket at jeg forsøkte å herme for å anerkjenne. Det kan i stedet hende at deres opplevelse av å bli noen nettopp bestod i det å oppleve min unike reaksjon på deres aksjon. Dette ga grunnlag for meg til å tenke nytt om hvordan gi barn anerkjennelse. Jeg begynte å se at jeg og personalet allerede gjør anerkjennelse med flere deler av kroppen enn blikket og artikulerte lyder. I retrospektiv ser jeg at mitt nysgjerrige nærvær der jeg



huket meg ned på alle fire over krittaktivitet, ikke for å herme, men fordi noe der på asfalten engasjerte meg. Denne dragingen mot barnas virksomme hender, der jeg med få ord plasserte meg nære, samt ureflektert og umiddelbart fulgte på barnas bevegelse, ser jeg i ettertid som noe som kan ha vært med på å gi barn en god opplevelse av å være «noen» i et felleskap. Jeg kan se det som at ønsket om å være en anerkjennende og lyttende forsker gikk fra en tenkt iscenesatt handling som metode; Nordbøs responsløyfe, gjennom en opplevelse av kunstighet og mislykkethet til å oppdage at jeg var en del av en inntoningsrelasjon. Slik sett mener jeg å ha nærmet meg det jeg ville med forskerrollen min i utgangspunktet, nemlig det å undersøke det å vise anerkjennelse for unike og ulike måter å være-til-verden på.

### 3.7.5 Endring av forskerperspektiv: Fra blick til hender

Fokuset for min rolle var som nevnt i forrige avsnitt å lytte etter mening utover det å se og høre. Jeg ble derfor overrasket over å se at jeg tross alt var preget av et Decartiansk syn på kropp i hva jeg så etter i begynnelsen av undersøkelsen. Filosofen Descartes er kjent for et skilt syn på kropp/sinn som innebærer å se mening knyttet til tanken og separert fra kroppen (Engelsrud, 2006). Ureflektert virket jeg låst til en slik måte å tenke på da jeg gikk ut for å se på hva barn gjør under formingsvirksomhet i barnehagen. Underveis i undersøkelsene i barnehagene opplevde jeg en endring i perspektiv på kropp og dette ble tydelig for meg ved i gjensyn med fotografiene. Jeg så hvordan fotografiene mine hadde endret karakter, kamerahøyde og utsnitt. Jeg vil derfor gå nærmere inn på hvordan kropp som meningsfull og i forhandling med verden, ble synlig for meg gjennom kameralinsen.

Den første dagen var jeg frustrert over kameraet som en forstyrrelse i kontakten mellom barnas og mitt ansikt. Jeg var fryktelig opptatt av det som utfoldet seg mellom barna og barn-personale rundt formingsbordet i barnehagene. Materialet ble nærmest uinteressant. Jeg opplevde derfor stor frustrasjon over at kameraet kom i veien for interaksjonen mellom barna og meg. Det handlet om hvordan kameraet skygget for ansiktet mitt og slik blokkerte min mulighet til å kommunisere med det. Videre ble dette med personvernet en frustrasjon; da jeg ikke kunne ramme inn ansiktsuttrykk opplevde jeg det som hinder for å fange inn kommunikasjonen mellom barna. Jeg slet med relasjonen min til kameraet, og opplevde at det å sette kameraet til fjeset for å velge utsnitt stoppet observasjonsflyten. Andre frustrasjoner var det å «rekke over» alt, opplevelsen av å kanskje gå glipp av noe og det å ikke fremstille situasjonen

«riktig». Samtidig som jeg noen ganger ble dratt inn i små øyeblikk der jeg mistet alt annet av synet når barna løp ute med garn eller når jeg observerte at Attika lekte med garnet i skjul. Observasjonsnotatene og fotograferingen ble hele tiden kutt ut fra hvor min interesse fant fokus, noe jeg ikke var helt fortrolig med. Med et undersøkelsesfokus på formingsvirksomhet som en potensiell arena for de kroppslige innspillene, ble jeg nysgjerrig på om de barna som virket litt stillere også tok del i kommunikasjonen. Dette forsøkte jeg å lete etter i blikket, i munnene, rykninger i fjeset. Frustrasjonen med kameraet handlet derfor om at jeg opplevde å miste viktig informasjon om det intersubjektive når jeg ikke kunne ramme inn det som utspilte seg gjennom blick og ansiktsuttrykk.

Jeg ble etterhvert oppmerksom på hvordan barnas individuelle utforskinger utfoldet seg til samarbeid der barnas hender brøt inn i hverandres materialer før ordvekslinger startet. Jeg forsøkte derfor å ramme inn med kameraet hvordan barna tok med seg egne erfaringer med materialet inn i en utveksling av ideer med sidemann. De første bildene mine ble derfor store oversiktsbilder av bordaktivitet. Formålet var da å ta bilder av handlende hender rundt bordet i samtaler med materialer og hverandre. Videre ble jeg opptatt av hvordan personalet svarte barna bekreftende kroppslig som i et stryk over kinnet eller å holde rundt livet og å ta barn opp på fanget. Etterhvert endret utsnittet i fotografiene mine seg fra hals til hender, til kun utsnitt av hender og materialer for så å i de siste bildene å gå tettere inn på hender og materialet:



I den neste barnehagen tok vi formingsmaterialer til uteområdet. Dette åpnet opp for løpende føtter og dermed ble det vanskeligere for meg å følge med på barnas ansikter. Jeg ble i stedet oppslukt av hvordan barna utviklet egne strategier som de tok med seg i felles lek og utforsking med sine jevnaldrende.

Kort tid etter jeg kom i den andre barnehagen snudde det intersubjektive fokuset seg, da jeg møtte en pedagogisk leder som var veldig opptatt av hva materialet gjorde med barna. Kameraet opplevdes etterhvert mindre forstyrrende for meg. Jeg huket meg ned over kritt og asfalt sammen med barna for å se hva hender, føtter og kritt kunne bli til sammen. Med kameraet tett på rammet jeg inn undersøkende fingre i vått kritt og hoppende føtter:



Da aktivitetene utfoldet seg på bakken, opplevde jeg det å komme hjem og ikke huske et eneste ansiktsuttrykk fordi blikket mitt hadde vært oppslukt i møtepunktet hender, føtter, asfalt og kritt.

Jeg opplevde underveis i formingsaksjonene at fokuset mitt endret seg fra å lete etter mening til å overraskes av noe jeg ikke helt vet hva er. Fokuset mitt på mening mellom mennesker transformerte seg til en utvidelse av hvor og hva mening er. Det handlet blant annet om at mening ikke er noe som kun oppstår mellom øyne og munn. Perspektivet mitt på barnet utvidet seg til å handle om at meningsskaping er like mye i hendene som i blikket. I forlengelse av dette ble jeg opptatt av hvordan barns tanker og mening gjør seg utslag i disse hendene. Slik sett ble det en oppdagelse i hvordan kropp, her; hånden, ikke er et objekt for tanken, men er selve utgangspunktet for den (Merleau-Ponty, 1994). Det handlet for meg om å gå bort fra å se kropp som språk, men å se kropp som kropp. Ifølge Merleau-Ponty (2012) er kroppen ekspressiv. Det vil si at den formidler seg gjennom tegn til omverden.

Ved gjensyn med fotografiene under analysearbeidet så jeg hvordan min interesse hadde endret seg i takt med kameraperspektivet. Jeg så en endring fra større utsnitt av flere barn med «arbeidende» hender, til fotografier med tette utsnitt der nysgjerrigheten var innstilt på spenningsfeltet mellom barnets fingertupper og materialet. De første fotografiene syntes å ha det

intersubjektive som fokus og forsøkte ramme inn hva barnas handlinger gjorde med hverandre. Disse siste fotografiene var derimot tett på fingre, asfalt og kritt. De ble slik sett både en metafor og et konkret bilde for meg på møte mellom barnets indre og ytre verden, overlappende og reversibelt.

Mine fotografier satt i sammenheng med Merleau-Ponty (2012) gjorde at jeg ikke lenger så kroppen som et språkverktøy, men en kropp som har mange mulige språk/kommunikative uttrykksmåter. Jeg sitter igjen med et perspektiv som tar utgangspunkt i at det er kroppen som kommuniserer som en del av sin relasjon til/i verden og det uttalte verbale er et av forsterkningsverktøyene for kroppssubjektet å formidle seg gjennom. Innledningsvis skrev jeg ut ifra Juncker (2001) om kroppen som betydningsfaktorer som gir mening til det verbale språket. Det handler om å se at det verbale er et forsøk på å forsterke formidlingen av våre livsverdener, og ikke kroppen som forsterker av den verbale formidlingen.

## **4.0 Analyse**

I dette kapittelet vil jeg først presentere min metode for analyse. Deretter vil jeg bevege meg inn i analysen og belyse temaene fra mine undersøkelser i to ulike deler: del 1. Det unike i et handlende felleskap og del 2. En vev av unike variasjoner. I del 1 vil jeg se nærmere på hvordan barn og voksnes kropper forhandlet og var meningsskapende i de observerte materialmøtene i lys av Merleau-Pontys filosofi om flesh, synlighet og tale. Videre vil jeg i del 2 undersøke formingsaksjonenes muligheter og begrensninger for de kroppslige forhandlingene til å tre frem som unike initiativ i fellesskapet med utgangspunkt i Merleau-Pontys og Arendts filosofi.

### **4.1 Metode for analyse**

Forskning kan ikke reflektere virkeligheten, men reflektere over den (Løkken, 2012, s. 85). I analysearbeidet mitt har jeg benyttet meg av fotografier, observasjonsnotater og refleksjonssamtaler som mitt samlede analysemateriale. Inspirert av Johansson (1999) har jeg ved gjennomgang av det innsamlede datamaterialet notert meg temaer av innhold som var gjennomgående i hele materialet. Disse temaene er

1. Kropp som meningsskapende  
Omhandler situasjoner der barna var kroppslig fordypet i materialet, og på egen hånd syntes å utvikle egne strategier for håndtering og teknikker i arbeid med materiale
2. Kropp som kommunikasjon  
A, Omhandler situasjoner der barnas kroppslige forhandlinger med materialet og andre var ledsaget av verbale innspill  
B, Omhandler situasjoner der barna forhandlet med materialet og andre barn kun gjennom kroppslige forhandlinger
3. Kropp som involvering  
Omhandler situasjoner der personalet eller barn brukte kroppslighet som strategi for å involvere andre barn inn i en felles aktivitet
4. Verbal etterspørsel  
Omhandler situasjoner der personale eller jeg etterspurte hvorfor eller hva knyttet til det barna arbeidet med eller resultatet av dette.
5. Utvekslinger.  
Omhandler situasjoner der barna utvekslet erfaringer, strategier og teknikker fra eget arbeid med materialet inn i et felles prosjekt.

Jeg vil videre i teksten presentere hvert tema med et eller flere eksempler for å belyse disse temaene. Disse temaene blir så analysert i to ulike deler hvor jeg ser på eksemplene mine i lys av teoretiske perspektiver som jeg vil bruke til å undersøke datamaterialet med. I første omgang opp mot Merleau-Pontys (1968, 1994, 2000, 2012) filosofi i del 1. Det unike i et handlende fellesskap, deretter Arendts (1996) filosofi i del 2. En vev av unike variasjoner

På bakgrunn av Fangens (2010) advarsel om at det i deltagende observasjon lett kan bli blanding av forskerens egne tolkninger og deltagerens handlinger og utsagn om hverandre, har jeg forsøkt å skille mellom disse i teksten. Inspirert av Fangen (2010) har jeg skrevet ned råmaterialet så detaljert som mulig slik at leser selv kan se deltagerens handling som bakgrunn for hvorfor jeg gjør de tolkninger jeg gjør. Man skal videre la det komme tydelig frem deltagerens egne tolkninger av sine utsagn og handlinger. I forhold til dette har jeg en utfordring fordi jeg ikke har samlet barnas refleksjoner over sine handlinger. Fangen (2010) skriver:

Spesielt når man tolker hvilke motiver en person handler ut fra, er det grunn til å være aktpågivende. Det å tolke andres motiver er beheftet

med stor usikkerhet. Og man må kunne dokumentere og begrunne godt hvorfor man mener at handlinger er utført ut fra bestemte motiver, især i de tilfeller man ilegger en person andre motiver enn denne selv påberoper seg (Fangen, 2010, upaginert).

Min måte å løse dette på er å eksemplifisere under hvert tema med utdrag fra mitt datamaterialet slik at leser kan forstå sammenheng mellom handling og min tolkning. Gjennom å skille mellom datamaterialet og refleksjoner prøver jeg nærme meg mitt ønske om en redelig måte å presentere datamaterialet på, da leser gjøres oppmerksom på skille mellom hvordan jeg opplevde det gjennom notater/bilder og hvordan jeg har reflektert over det jeg opplevde. Inspirert av Palludan (2005) har jeg valgt å markere forskjell på personale og barn i observasjonsbeskrivelsene ved å gjengi personales fiktive navn med store bokstaver. Dette er samtidig tenkt som et grep for å gi leser et metaforisk bilde av størrelsen til personen det henvises til.

Tross et ønske om å beskrive det som utspilte seg i feltet så tilnærmet nøytralt som jeg kan gjennom kun å beskrive det jeg observerte så lar det seg helt enkelt ikke gjøre da jeg er en del av en sammenflettet relasjon med det jeg observerer. Jeg er en del av det jeg ser når jeg ser<sup>4</sup> (Merleau-Ponty, 1968, s. 100), noe som preger min språkbruk rundt hendelsene der jeg var deltager. Ved presentasjon av beskrivelsene og analysene hver for seg, håper jeg noe av «det anonyme» (Merleau-Ponty, 1968) forstått som det førrefleksive og umiddelbare levde livet som utfoldet seg i relasjonen barn, voksne og materialene, får mulighet til å bli synlig på ulike måter for den som leser.

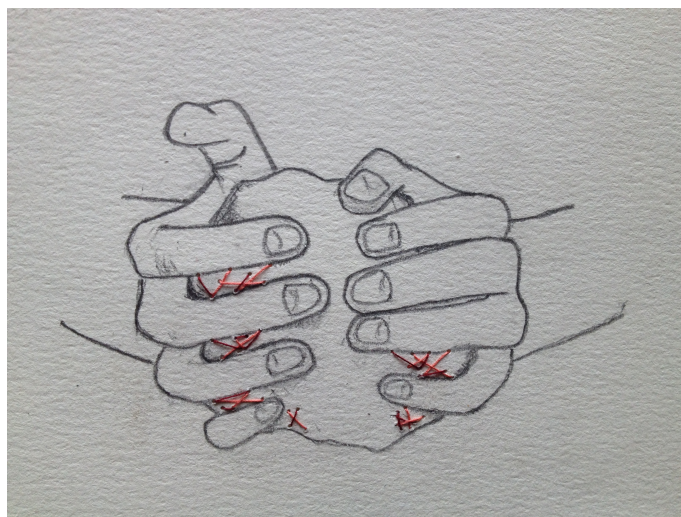
---

<sup>4</sup> ”...he who sees is of it and is in it.”



# Del 1. Det unike i et handlende felleskap

---



illustrasjon: tegne-tenke #1

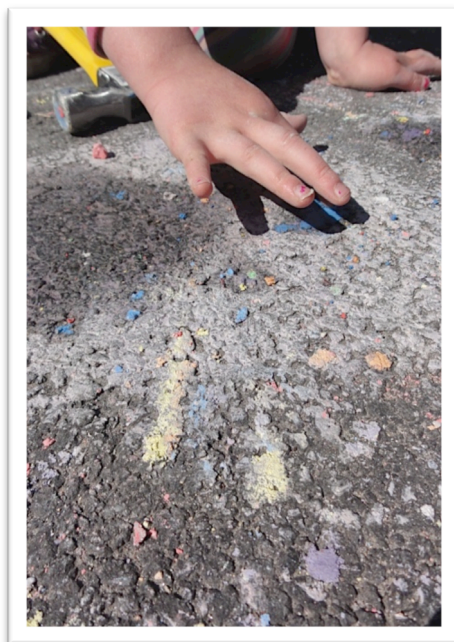
I denne delen av analysen vil jeg se nærmere på barna, personale og min relasjon til materialer og hverandre. Jeg har da valgt å se nærmere på tre av de fem temaene som oppsummerer gjennomgående innhold i formingsaksjonene, som jeg tidligere presenterte under metoden for analyse. De tre temaene det dreier seg om er kropp som meningsfull, kropp som kommunikasjon og kropp som involvering. Disse tre temaene synes i lys av Merleau-Ponty, å gjenspeile kroppens relasjon og forhandling med den verden den er forankret i. Temaene utgjør på denne måten den delen av analysen som ser på den unike kroppen i et fellesskap.

## ***4.2 Kropp som meningsfull***

I gjennomgang av datamaterialet synes jeg flere steder å oppleve hvordan barn og personales kropper framsto som meningsfulle. ”Mening er usynlig” skriver Merleau-Ponty (1968, s. 215, min oversettelse), men som han skriver videre, ”det usynlige er ikke det motsatte av det synlige, for det synlige gjemmer et rammeverk av det usynlige”. Jeg vil derfor i dette avsnittet forsøke løfte frem relasjonene mellom hender, blikk og materialet og undersøke dem i lys av Merleau-Pontys (1968) filosofi om flesh som begrep for den usynlige relasjonen kroppssubjekt-verden der den sanselige kroppslige tilstedeværelsen

(før reflektert mening) er sammenflettet med verden og utgjør en rå og «vill» menneskelig væren.

Jeg mener å kunne se flesh-begrepet i hvordan det seende/det som tar på og det sette/det som blir tatt på gjengjelder hverandre slik at det blir uklart avgrenset hvor barnets hånd slutter og materialet begynner jamført barnets hånd rundt kritt på bakken.



Bildet over illustrerer for meg en overlapping der barnet både er subjektet som tar på, men som også selv blir berørt av kritt og asfalt, et objekt blant objektene. Flesh utfolder seg i sin veksling mellom det indre og ytre, nærvær og fravær. Barnets syn som jo ikke er med i bildet men som vi kan anta at er rettet mot materialet, lar barnet få tilgang der kroppen ikke når (jmf. Merleau-Ponty, 2000). Inspirert av Merleau-Ponty (1968; 2000, s. 74) ser jeg det som at barnet får gjennom hånden tilgang til et nærvær av det som ikke er seg. De kroppslige erfaringene barnet gjør seg gjennom berøring og bevegelse med materialet, er i tråd med Merleau-Ponty (2000) det som gir barnets syn mening for det det ser. Barnets hud kan slik sett synes som det møtested der indre og ytre, nærvær og fravær bytter kontinuerlig plass og sammenflettes i gjensidig reversibilitet. Denne sammenfletningen av gjensidighet mellom barnets berøring og det å bli berørt skaper mening som ikke er bundet innenfor forhåndskategorier og representasjonsformer, men utgjør den tause viten som det uttalte og reflekterte grunner på (jmf. Merleau-Ponty, 1968).



Gjennomgående i mine undersøkelser synes jeg å se barnas hender som spørsmål til materialet om hva det kan bli. Dette ser jeg i sammenheng med Merleau-Ponty (2000, s. 37) som ser kunstnerens syn som et spørsmål til verden, ikke som et uttrykk for meninger. Jeg ser barnas forhandlende hender da som eksplorativt forhandlende og ikke ute etter å representere en indre mening (jmf. Løvlie, 1990). Denne sanselige kunnskapen som kunstneren tar del i benytter seg ikke av ord (Merleau-Ponty, 2000, s. 71). Jeg kan på bakgrunn av dette tolke barnets hånd som både berører og mottar berøring som deltagende i en sanselig taus viten.

Denne tausen viten drives mot en synlig mening når barnet uttrykker sin erfaring, og i denne gesten (å uttrykke seg) sammenfletter tale-tanke som en operasjonalisert mening av den tause viten som vi allerede fra fødsel er en del av i relasjon kropp-verden (Merleau-Ponty, 1968, 2000). Observasjonsbeskrivelsen under fra krittbevegelsen illustrerer hvordan en usynlig og taus mening kan synes å komme tilsyne i møte mellom kropp og materialet:

Lina som til nå har dyttet kritt med pekefingeren ned i ujevnhetene i asfalten, finner en våt krittbit på bakken. Hun slipper krittbiten og gnir fingertuppene mot hverandre. Krittbiten har gitt henne et deigete lag farge på fingrene hennes. Hun drar krittbiten langs bakken og det blir til en mett fargestrek, så slipper hun krittbiten og drar to fingre over pappen til Ryan ( som har satt seg sammen om Davids papp). ”Se!”, sier Lina, ”se hva jeg fant” mens hun gnir fingrene mot den våte krittbiten. Deretter drar hun fingrene i strøk over pappen ledsaget med ordene ”Jeg gjorde sånn.. ”. Alma og Alexa kommer til, huker seg sammen over pappen. De finner vått krittmulder og prøver med to fingre, tre fingre og flat hånd, begge hender på pappen og runde bevegelser. Lina, Alma og Alexa sitter stille sammen over pappen. Fingrene gnis inn i vått deigete krittmulder og føres over pappflaten med variasjoner; samlede fingre, sprikende fingre og en finger. Deretter plukker Alma opp tørt krittmulder fra asfalten og strør over pappen.

I denne observasjonsbeskrivelsen tolker jeg Linas persepsjon av våt krittbit som igangsettende for meningsskaping i forståelsen nye måter å gjøre kritt på. Merleau-Ponty (2000) skriver om hvordan kunstneren fødes med det han ser, i stedet for å erkjenne. Slik kan jeg forstå Linas syn og berøring av den våte

krittbiten som noe som føder nye måter å gjøre kritt på. Hun ser og kjenner, før hun drar i strøk over pappen og nye krittformasjoner utspiller seg over pappen. I denne bevegelsen blir både nye metoder og uttrykk til i møtet mellom krittdeig, fingre og papp. Jeg kan se det som at Lina gjennom bevegelse spør hva krittdeiget på fingrene kan gjøre. Denne tause kunnskapen blir uttalt og synlig i det Lina trekker felleskapets oppmerksomhet mot sine bevegelser verbalt med ordene: ”Se! hva jeg fant”. Og med bevegelser demonstrerer hun sine nyervervede metoder for Alma og Alexa som er kommet til for å se. Hennes handlende forklaring setter i gang Alma og Alexas bevegelser som jeg tolker som en videre utforskning av Linas oppdagelse.

### **4.3 Kropp som kommunikasjon**

Gjennomgående i mine undersøkelser er kommunikasjon temaet. Jeg ble spesielt overrasket over hvor stor del av kommunikasjonen som synes å være kroppslig fundert, i forståelsen gester, handlinger og mimikk. Mitt fokus i undersøkelsene var å se på de ordløse initiativenes muligheter og begrensninger i formingsvirksomhet, men jeg ble overrasket over å oppdage at alle kommuniserte kroppslig, og dette kan ses i sammenheng med Merleau-Ponty (2012) filosofi om at kroppen er våre intensjoners synlige form. Lyder med munnen er også en del av det kroppslige, både artikulerte og uartikluerte lyder synes derfor å være med som forsterkninger for kroppens ekspressivitet i sin relasjon med omverden. Jeg vil belyse dette ved å trekke frem et eksempel på kroppslig forhandling med verbale forsterkninger, og et eksempel på kroppslig forsterkning uten verbal ledsagelse. Da bildene ikke får gjengitt det verbale er det observasjonsbeskrivelser som blir styrende for dette temaets analyser.

#### **4.3.1 Med verbale initiativ**

I dette avsnittet vil jeg løfte frem eksempler på hvordan barna formidlet seg både gjennom lyd samt verbale utspill som forsterkere av deres handlinger.

Rundt og rundt lekehuset med sklie går Ivan nynnende med et garn-nøste mellom hendene. De små fingrene hans vikler tråden ut av nøstet ved å vri og vri på ballen av garn. Det blir et helt nett av tråder. Etter noen runder rundt lekehuset med sklie utvider han løypa si og går rundt en treklynge like ved for så å vende tilbake til lekehuset. Han klatrer opp trappa til sklia, løfter føttene over trådene som er der. På toppen kaster han nøstet ned mens han holder i tråden. Garnballen lander i sanden som

et tungt lodd. Vinden tar med ett tak i tråden og drar den både hit og dit. ”Se den danser, den danser” synger han, mens han løfter annet hvert ben selv, taktvis som små hopp.

I dette utdraget fra mine observasjonsbeskrivelser følger vi Ivans lek med et garnnøste. I det vinden tar tak i tråden og drar den hit og dit i en gjentakende bevegelse, virker det som at Ivan ser denne bevegelsen som en dans, at tråden danser med vinden. Videre både uttaler han at den, henvisende til tråden slik jeg ser det, danser samtidig som han løfter bena selv til en taktvis rytme som kan tolkes som dansende bevegelser. Ved å tolke det som at han både verbaliserer dette bevegelsesmønstre og reproduserer det med egen kropp, ser jeg det som at Ivan slik Merleau-Ponty (2012, s. 191) beskriver, kan kjenne igjen en bevegelse hos den andre (her; tråden) som en erfart bevegelse fra/i sin egen kropp. I tråd med Merleau-Ponty (1994) blir da verbaliseringen og bevegelsene av denne dansen en gjensidig forsterkning. Ifølge Merleau-Ponty (1994) er tale, jeg har valgt begrepet verbalisering, kun et ytre tegn på en indre erkjennelse som i seg er basert i kroppens erfaringer med og i verden. Ordet er derfor kun et lydmessig fenomen, uten mening for seg selv (1994). Videre argumenterer han for at tanken heller ikke kan eksistere for seg selv men blir til mening i det samme vi uttrykker den. Slik blir det verbale ikke uttalelsen av en skapt tanke, men en fullbyrdelse av den (Merleau-Ponty, 1994, s. 140). Som jeg forstår det er verbaliseringen på denne måten en bevisstgjøring av det ureflekterte. Det verbale vekker en ny mening (Merleau-Ponty, 1994, s. 141). Følger vi denne tankerekken videre er ifølge Merleau-Ponty tale-tanke sammenflettet med kroppen, ingen av delene kan stå for seg selv og utenfor kroppen. Ivans ytringer, både verbalt og handlende kan på denne måten ses som uttalelsen av en erkjennelse basert på erfarte kroppslige handlinger. En sammenflettet relasjon der verbalisering-tanke er i/med og fra kroppen og kommuniserer med det en mening til andre slik jeg forstår det. Det verbaliserte får mening fordi mottager, slik som deg som leser om Ivans handlinger, kan (gjen)kjenne betydningsinnholdet i det Ivan uttalte i din egen levde kroppserfaring.

#### 4.3.2 Med handlende initiativ

I dette avsnittet vil jeg trekke frem et eksempel på de handlende initiativene der det verbale ikke er med i kroppens forhandling med omverden. Jeg forsøker med dette å vise hvordan jeg opplevde de handlende initiativene som kommunikative:

Attika sitter lent over bordet. Jeg setter meg ved siden av henne. Hun har hodet vendt fremover, men jeg ser at hun sender et fort sideblikk opp på meg i øyekroken. ”Kan jeg kjenne på din leire?” spør jeg, selv om jeg allerede har en av de tre leirbitene i hånden min i det jeg spør. Hun trekker kroppen inn mot sidemann (Abel) og bordet. Sender nok et fort blikk opp på meg, snurper munnen sammen i en trut og trekker skulderen som er vendt mot meg, opp til haken sin (bokstavelig talt en kald skulder!). Jeg legger leiren på bordet, reiser meg opp og går tilbake til min opprinnelige plass på motsatt side av Abel slik at det igjen er et barn mellom meg og Attika. Når jeg har satt meg ned ser jeg Attika lene seg frem og se på meg over ryggen til Abel som sitter lent over leiren sin.

I denne observasjonsbeskrivelsen har jeg og Attika en samtale. Attika kommuniserer med kropp gjennom gester, ansiktsmimikk, mens jeg ledsager min kroppslige kommunikasjon med verbale initiativ. I det handlingene mine går forut for verbaliseringen av min intensjon, dissonerer det jeg spør om siden jeg allerede har fysisk inntatt den handling jeg spør om å få lov til å utføre. Dette med at hånden min inntar Attikas leirbit før jeg verbaliserer min intensjon, viser hvordan det jeg tenker og føler er en helhetlig kroppslig opplevelse som her gir utslag i handling før det eksplisitt verbaliseres. Jeg oppdager først at jeg har tatt biten i det samme jeg uttrykker spørsmålet. Det at hånden min tok tak i leirbiten uten at jeg opplevde å være bevisst på det, kan vitne om den umiddelbarheten som oppstår av den sammenflettede relasjonen innside/utside som utgjør intensjonen i våre bevegelser mot den verden som både er utenfor og en del av oss på samme tid. Attika svarer gjennom en serie bevegelser, først gjennom hvordan hun plasserer kroppen sin i forhold til meg. Deretter følger ansiktsmimikk, munnen som snurper seg og bevegelsen av skulderen. Jamfør Merleau-Ponty (1994) gjenkjenner jeg bevegelsene ut fra min egne levde erfaring av kroppslige gester og forstår meningsinnholdet i det samlede bildet av kroppslige tegn som at hun ikke ønsker mitt nærvær.

Jeg trengte ikke at Attika førte en verbalisert forsterkning av sine handlinger for at jeg skulle forstå det hun forsøkte kommunisere til meg. Det er det sanselige/synlige i Attikas kroppslige tegn som på et plan trigger noe i meg. Det handler slik jeg forstår det om en kommunikativ krets mellom den grunnleggende pre-reflekterte kunnskapen jeg har i relasjon til verden som gjennom den erfarte sansningen jeg gjør her og nå får sin

fornyelse/oppfriskning (Merleau-Ponty, 2012, s. 426). Attikas uttrykk er slik en tilsynekomst av dette i en gest til meg, som jeg forstår tilbake til vår relasjon med verden (jmf. Merleau-Ponty, 2012, s. 190).

Her kommer jeg tilbake til Merleau-Ponty (1968, s. 264) grunntanke, nemlig at det fins en «rå» relasjon til verden som ligger som et anonymt område mellom kroppens reversible to-sidighet som sanselig/synlig(objekt) og sansende/seende(subjekt). Og dette fordobles i møte mellom meg og Attika, der vi begge er sammenflettet av både synlig/utside og seende/innside, men kun det synlige/sanselige av Attika er tilgjengelig for den bevisste siden av meg (subjekt). Denne samtidigheten i egenkroppen gjør at på den ene siden vil jeg ureflektert og umiddelbart kjenne et familiært bånd med Attika som en forlengelse av meg, som gjør at jeg er innforstått med betydningen av det jeg ser, nemlig Attikas kroppslige gester som jeg «kjenner» gjennom min egen levde kropp. Men på den andre siden har Attika en innside som er fraværende for min sansning. Dette reversible kretsløpet av det samme, flesh og differansen som gjør den andre fraværende for meg utgjør det anonyme grenseområde mellom meg-verden/den andre. Dette anonyme feltet ligger som bakgrunn for den umiddelbare forståelsen jeg erfarer av Attikas kommunikasjon av synlige gester og mimikk.

Vår samtale viser hvordan noe av den kroppslige kommunikasjonen hører til det tause, ubevisste og umiddelbare der vi bare er i forlengelse av verden og hverandre. I denne utstrekningen mot verden bare gjør vi, uten at det er synlig for oss hvorfor. Mens noe kroppslig kommunikasjon har gjennomgått denne «indre» stille talen (Merleau-Ponty, 1968, s. 153) frem til synlighet og kommuniserer denne synlige meningen eksplisitt gjennom kropp som gester, mimikk og lyd, noen ganger ledsaget av verbal forsterkning av disse (jmf. Merleau-Ponty, 2012, s. 113).

#### ***4.4 Handlende samtaler: Kropp som involvering***

Det tredje viktige temaet som dukket opp både under undersøkelsesperioden, men som jeg også så gjennomgående i datamaterialet, var de ulike måter personale og barn inviterte barn kroppslig inn i en handlingsbasert samtale.

Disse «handlende samtalene», som jeg velger å kalle dem, har jeg sortert i undergruppene; kroppskontakt, verktøy og igangsetting av lyd og bevegelse.

#### 4.4.1 Kroppskontakt

I dette avsnittet vil jeg løfte frem SAMIRAs kroppslige involvering, der nærhet og kroppskontakt fungerte, slik jeg så det, som en invitasjon inn i felleskapets virksomhet:

Attika er den eneste av barna som ikke er i aktivitet over bordet. Hun sitter som eneste barn uten maleskjorte og ser på de andre. Attika sitter rett i ryggen på krakken sin. SAMIRA bøyer seg over henne, Attikas rygg mot hennes mage. SAMIRAs armer strekker seg ut mot bordet i Attikas hodehøyde på hver side av henne. SAMIRA tar så en kopp, dypper den i maling og presser koppen ned mot papiret foran Attika, sier: ”ser ikke det gøy ut?” Attika svarer ikke. Ryggen hennes er ikke lenger rak og stiv, men krummer seg inntil SAMIRAs bryst og mage og Attikas hender henger nå slapt i fanget, mens blikket virker rettet mot det som utspiller seg på bordet foran henne.

Jeg ser denne observasjonsbeskrivelsen som en handlende samtale mellom SAMIRA og Attika. SAMIRA inviterer Attika inn i aktiviteten ved å folde seg rundt Attika og med hendene sine etterfulgt av ord lede oppmerksomhet mot materialet. Med sin plassering kroppslig; ved å folde seg rundt Attika samt plassering av materialet, nært Attikas kropp, installerer hun Attika midt i aktiviteten. Slik blir materialet og muligheten for å delta nærere rent fysisk. Jeg opplevde i situasjonen SAMIRAs kroppskontakt som noe positivt for Attika og ser det i sammenheng med hvordan Attikas kropp i nærkontakt med SAMIRAs kropp myknet opp, ble mindre stiv. Palludan (2005) påpeker hvordan personalets kropper tross gode intensjoner kan bli en invaderende omsorgspraksis når de ikke sanser barnas kroppslighet. Jeg opplevde det som at denne oppmykningen i Attikas kropp der hun krummer seg inntil ble et mulig kroppslig tilsagn som SAMIRA kunne sanse i møte mellom Attikas rygg og hennes bryst og mage. Jeg oppfattet denne oppmykningen som en positiv forandring i Attikas kropp, og jeg ser det som foranledning til at Attika senere i denne observasjonen deltar i formingsaktiviteten:

Da jeg vender oppmerksomheten mot Attika igjen, sitter hun og trykker ringer med en plastkopp. Hun holder koppen ytterst mellom pekefinger og tommel, trykkerkoppen forsiktig mot papiret. SAMIRA og jeg får

øyekontakt. SAMIRA nikker mot Attika og smiler til meg. Jeg ser at Attika tørker en finger med maling på tunikaen sin, men redselen for å avbryte interessen hennes gjør at jeg velger å ikke mase om maleskjorte. Attika lener seg frem over bordet, henter seg en kongle, holder også denne ytterst mellom fingrene, dypper den i maling, trykker den mot arket, smiler, tørker seg på tunikaen, reiser seg opp fra krakken og strekker seg over til pinnene i et fortere tempo enn tidligere. Blir stående og dyppe pinnen i maling, drar med den i lange strøk over arket.

Denne siste beskrivelsen viser hvordan SAMIRAs kroppslige invitasjon inn i felleskapets aktiviteter, kan synes som en bevegelse mot et materialemøte for Attika. SAMIRAs omslutning med mage, bryst og hender mot Attikas rygg, hode og hender blir til sammen en sammenflettet forlengelse av hverandres kropper. Og denne samtalen mellom kropper fører bevegelser fra SAMIRAs forhandling med materialet over til Attikas forhandling med materialet alene. Samtidig skjer det en forflytning fra både «tause» og eksplisitte handlinger i samtaler mellom to kropper og materialet, til en taus samtale mellom Attika og materialet selv.

#### 4.4.2 Verktøy

Den andre måten SAMIRA inviterte barna inn i felleskapet rundt aktivitetene var gjennom å tilby konkreter, som verktøy og materialet:

Attika har dratt sin leirbit fra hverandre i tre deler, nå sitter hun lut i ryggen, halve rumpeballen på krakken, høyre ben viklet rundt krakkebenet. Munnen er halvt åpen mens hendene på bordet vender håndflatene opp. Blikket hennes synes å gå fram og tilbake mellom barnas aktiviteter rundt bordet. SAMIRA spør om Attika trenger noe å dele med. SAMIRA snur seg og henter frem en ribbe, et tynt og lite trekantet tresredskap med en skjæreflate. Attika tar i mot og dytter forsiktig ned gjentatte ganger i overflaten på en av leirbitene. Zainab tar ribben i Attikas hender, ledsaget av ordene: ”Skal jeg hjelpe deg?”. Et kort nikk fra Attika. De har ikke blikkkontakt, men ser sammen ned på Zainabs hender som presser med tyngden av overkroppen ribben gjennom leiren, akkompagnert med lyden ”aaaaajhhii”. Attika smiler.

I denne beskrivelsen oppfatter jeg Attikas kropp; lut i ryggen, halve rumpeballen på krakken, høyre ben viklet rundt krakkebenet, munnen halvt åpen mens hendene på bordet vender håndflatene opp, som tegn på en

avventende kropp. Hun har interagert med leiren ved å dele den i tre biter. Men etter delingen har hun kun sittet «stille» ved bordet slik jeg kan huske det. Videre i observasjonen beskriver jeg hvordan SAMIRA tilbyr en ribbe til Attika, noe jeg opplever som en invitasjon til å interagere med leiren igjen.

I lys av Merleau-Pontys filosofi er det interessant å se på verktøyet som en mulig kroppsliggjort forlengelse av Attikas væren til og i verden. Merleau-Ponty (2012, s. 145) skriver at det å gjøre et objekt til en del av seg, handler om å ta bolig i det eller gjøre det til del av volumet av sin egen kropp. Objektet blir slik en del av vårt kroppsskjema, vår opplevelse av kroppens volum, plassering og retning (Merleau-Ponty, 2012). Nok en gang kommer jeg tilbake til kiasmen, fordi verktøyet kan synes både å bli en utvidelse av Attika og Zainabs hendes grep i materialet samtidig som deres hender forsøker bebo verktøyet. Slik kan jeg si i tråd med Merleau-Ponty (1968, s. 261) at verktøyet og hendene låner hverandres kropper. Med tilbud om verktøy får Attika slik sett en utvidet kroppslig forhandlingsmulighet, der ribben inngår, slik vi ser hos Zainab, i hennes bevegelser. I det ribben er del av Zainabs bevegelser blir ribben delaktig i hennes intensjoners synlige form (jmf. Merleau-Ponty, 2012).

Det kan se ut som at Zainab oppfatter Attikas forsiktige bruk av ribben, som usikkerhet. Hun følger slik sett på SAMIRAs invitasjon inn i aktivitet ved å ta Attikas ribbe for så å spørre om hun vil ha hjelp. Dette at Zainab inntar ribben før hun verbaliserer sin intensjon vitner nok en gang om den umiddelbarheten som oppstår av den sammenflettede relasjonen innside/utside som utgjør intensjonen i våre bevegelser. Videre ser jeg det som interessant at Attika synes delaktig i det Zainab gjør, selv om hun tilsynelatende ikke er i bevegelse. Jeg skriver tilsynelatende fordi jeg mener at hun er høyst deltagende gjennom blikket sitt. I synet av Zainabs forhandling i materialet får hun tilgang til dette møtet av kropp og materialet. Gjennom gesten å se får Attika et nærvær av det hun selv ikke fysisk utfører der og da. Dette nærværet bunner i sammenfletningen av sansning, fantasi og bevissthet som griper i hverandre og spiller med slik at Attika kan tenke seg på bakgrunn av gjenkjennelse den potensielle tyngden av ribbens vei gjennom materialet i sin egne hender. Pusten og lyden Zainab produserer er med på å forsterke denne opplevelsen.

Selv om jentene verken ser på hverandre eller utveksler ord eller handlinger, opplever jeg det som om de har noe/er sammen om noe. Attikas smil kan ses som et gjensvar på Zainabs lyd og handling. Men jeg opplever at jeg ikke



hadde trengt dette smilet for å se at de er sammen om noe. Jeg synes å se det i deres felles oppmerksomhet mot leiren mellom dem. Oppsummert kan jeg se det slik at Zainab fulgte opp SAMIRAs invitasjon inn i felleskapet og aktiviteten gjennom tilbud av verktøy. Zainab fortsetter å involvere Attika ved å interagere med Attikas ribb og leire. I det neste eksemplet syns jeg det kommer godt frem hvordan barns handlinger fungerer som invitasjon inn i felles deltagelse:

SAMIRA spør Attika om hun vil ha noen fyrstikker. Attika nikker. Abel tar noen fyrstikker fra fyrstikkhaugen på bordet og vrir overkroppen mot Attika. Han setter en og en fyrstikk i Attikas leirbit. De sitter hode mot hode og samlet blick mot Abels fyrstikkaktivitet. Attika tar noen fyrstikker og setter ned i leirbiten sin, en etter en fyrstikk. Abels hender stopper opp, men blikket følger Attikas hender som fortsetter.

Jeg mener å se her hvordan Abel setter i gang en bevegelse, som Attika fortsetter. Sett i lys av Merleau-Pontys filosofi (1968, s. 11, 82, 85, 234) kan man se dette som den kommunikative relasjonen vi har til hverandre, der egenkroppene griper inn i hverandre og utgjør forlengelser av hverandres væren-til-verden. Attikas videreføring av Abels bevegelser kan slik sett ses som en fortsettelse av Abels synlig formuttrykk for hans måte å være i relasjon til verden på. Kommunikasjonen dem imellom kan videre ses som del av en åpen fortsettelse av hverandres initiativ, der Attika lar sin forståelse av Abels væren i verden få komme til uttrykk i de bevegelsene hun viderefører (jmf. Merleau-Ponty, 1968, s. 188, 234). Hun overtar og viderefører de intensjoner som Abels handlinger bærer spor av. Men bevegelsene Attika fører videre med fyrstikker i den hvite leiren vil bære med seg hennes synlige form for væren-til-verden også, og slik både fortsette Abels handlinger med tilførsel av hennes egne modifiseringer. Denne modifiseringen blir Attikas variant over den samme relasjon som finnes som retning i både Abels og Attikas synlige form for deres væren-til-verden.

Jeg synes å se observasjonsbeskrivelsen som et eksempel på hvordan SAMIRA, Zainab og Abel inviterer Attika inn i den skapende handlende samtalen barnegruppa er en del av. SAMIRA inviterer Attika inn gjennom tilbud av verktøy, noe som både Zainab og Abel viderefører gjennom å interagere med Attikas leire. Med Zainab tar Attika del i handlingene gjennom

blikket. Men først gjennom Abels invitasjon, svarer Attika handlende ved å videreføre Abels inviterende bevegelser videre.

#### 4.4.3 Lyd og bevegelse

Den tredje måten jeg mener å ha sett at voksne og barn inngikk i «handlende samtaler» var gjennom lyd og bevegelsesfelleskap. Disse «handlende samtalene» utspilte seg under barnas konsentrerte forhandling med materialet hver for seg i den første eksplorerende fasen av formingsaksjonene. I denne fasen synes jeg å se at det kroppslige ble dominerende i og for kommunikasjonen i gruppa og formet slik sett et «ordløst felleskap», se 1.3.4. Dette ordløse samværet var likevel ikke et stille samvær, selv om det var preget av konsentrasjon, fordypning og lite verbalisering. Det var heller et handlingsbasert samvær preget og ledsaget av lyd og bevegelse. Lydene omfattet både lyder som resultat av materialbearbeidelse og lyder formet med munnen:

Zainab reiser seg slik at hele tyngden av kroppen kommer med i presset og med denne bevegelsen akkompagnerer hun lyden ”aaaajhhiii”. Øynene kniper hun sammen, munnen i et langt grin. Puster gjennom sammenbitte tenner på ”...jhhhi”. Abel ved siden av meg slår leiren flat med knyttneven gjentatte ganger. Dunk. Dunk. Dunk mot bordet. Jolanta klemmer leiren flat mellom hendene sine. Hun bruker samme lyd som Zainab: ”Aaaajhhii”.

I denne beskrivelsen utspiller lyd seg som en forsterkning av bevegelse. I den første beskrivelsen er også Abels hamring med hånden en lyd som utspiller seg i situasjonen. I dette første eksemplet lager Zainab lyden ”aaaajhhiii” i sin klemming av leiren mot bordflaten. Jolanta lager samme lyd som Zainabs muntlige lydlegging av materialbearbeidelsen sin. Men i Jolantas tilfelle ledsager den samme lyden andre bevegelser. Jolanta klemmer leiren mellom hendene sine. Hun utfører lyden også uten klar adressering til Zainab som i en tradisjonell «samtale». Jeg ser situasjonen som et felles samvær om noe (i dette tilfellet, leirebearbeidelse). Barna arbeider alene med hvert sitt materialet, og er slik sett felles om å utøve hver sin materialforhandling. Lydene og bevegelsene som hvert barn produserer beveger seg likevel mellom barna i dette felleskapet som en samtale, der lyd- og bevegelsesinnspill videreføres.

Olai hopper på kritt. DON tar et kritt, står på det med det ene benet og svinger seg en omdreining mens han roper ”wiiiiiii”, krittet knuses og lager et rundt avtrykk på asfalten. Olai tar opp dette, og svinger og svinger mens han roper ”wiii”. Etter gjentatte omdreininger, tar han opp et hvitt kritt og drar klare streker i blått i krittavtrykkene sine, så tar han krittumulder i hånden og strør over krittverket sitt.

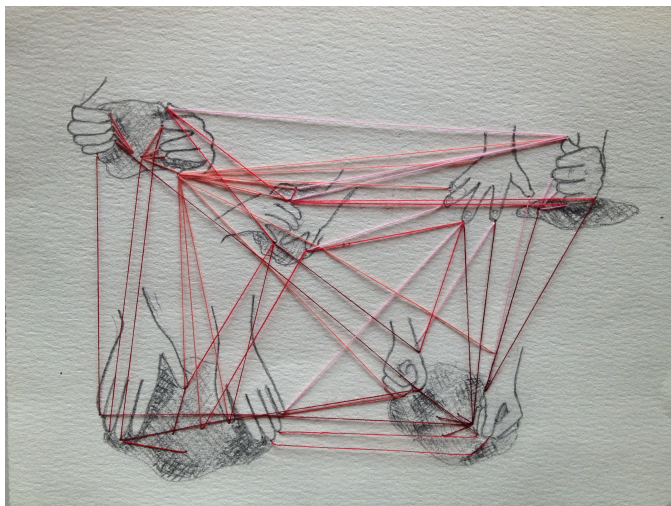
I denne beskrivelsen kommer lyd og bevegelsens videreføring tydeligere frem. DON tar initiativ til en omdreiningsbevegelse akkompagnert av muntlig produksjon av lyden ”wiiiiiii”, og dette fører til et rundt krittavtrykk på asfalten. Olai prøver ut lyd og bevegelse gjentatte ganger som videreføring av DONs initiativ. Han utforsker lyd og bevegelse på egen hånd, men det er en videreførelse av DONs handlende initiativ, og kan slik ses som et «svar» på DONs bevegelse og lyd. Det er som jeg skrev innledningsvis et kommunikativt samvær der man bringer inn sine initiativ til felleskapet i form av lyd og bevegelse. Videre svarer barna på hverandres og personales initiativ ved å ta opp og videreføre andres bevegelse og lyd i egen utførelse.

## **4.5 Oppsummering**

I denne delen har jeg forsøkt å synliggjøre den før-refleksive sanselige relasjonen, flesh, barna har med verden som jeg mener å skimte i barnas «tause» kroppslige kommunikasjon med materialet og hverandre som meningsfull. Videre har jeg forsøkt å belyse hvordan flesh griper inn i barnas sammenfletning med verbalitet-refleksjon i relasjon til den andre. Dette kommer vekselvis til uttrykk i umiddelbare og handlende gester, noen ganger ledsaget med uttalte ord. Videre har jeg forsøkt å belyse hvordan personale og barn vekselvis benyttet seg av denne sammenflettede kommunikasjonen for å invitere hverandre inn i felleskapets aktiviteter gjennom kroppskontakt, tilbud av verktøy og i lyd og bevegelsesinitiativ. Kommunikasjonen i disse felleskapene rommet som sådan både de tause samtalene med materialet og de handlingsbaserte utvekslingene i relasjon til hverandre. På bakgrunn av dette synes jeg å se at kommunikasjonen i fellesskapet under formingsaksjonene bar preg av å være kroppslig fundert.

## Del 2. En felles vev av unike initiativer

---



illustrasjon: tegne-tenke #2

I denne delen vil jeg overordnet undersøke de kroppslige forhandlingenes muligheter og begrensninger til å tre frem som unike og ulike initiativ i fellesskapet med utgangspunkt i både Merleau-Ponty og Arendts filosofi. Innledningsvis presenterer jeg tre handlende stemmer fra undersøkelsen min for å belyse deres unike og ulike initiativ i kommunikasjon med omverden. Disse handlende stemmene ligger som bakteppe for problemstillingen i oppgaven. Avsnittet danner slik sett grunnlaget for å undersøke formingsvirksomhetens potensialer for å gi disse stemmene mulighet til å tre frem som likeverdige med de verbal ledsagede initiativene i barnegruppa. I de påfølgende avsnittene ser jeg nærmere på de siste to temaene som har vært gjennomgående i mine undersøkelser: utvekslinger og verbal etterspørsel. Disse to temaene viser henholdsvis muligheter og begrensninger som oppstod i formingsaksjonene.

### **4.6 Handlende stemmer**

Under undersøkelsene ble jeg veldig oppmerksom på tre barn som uttrykte seg lite eller ingenting verbalt i de situasjonene jeg observerte. Alle tre barna er flerspråklig som veldig mange andre i barnegruppen sin. Disse tre har jeg gitt følgende navn Attika, Zalina og Zeek. Jeg ser paralleller til de barna Palludan (2005) omtaler som barn som lager utydelige og lydsvake spor i det pedagogiske landskapet, gjennom mindre og rolige bevegelser samt mindre lyd

enn andre barn i de situasjonene hun har observert. For meg blir definisjonene lydsvak og utydelig negative og henvisende i forhold til noe bedre, man er svak i forhold til malen å lage lyd. Jeg velger derfor begrepet stille fordi det lyder mindre negativt for meg da det ikke innehar vurderingen svak eller sterk i seg, men kun er det motsatte av lyd. Jeg så i mine undersøkelser at Attika, Zalina og Zeek selv om de er stillere gjennom å delta med mindre/ingen lyd og verbale innspill enn majoriteten i barnegruppa, likevel brukte mye bevegelse og kroppsspråk. Jeg mener derfor at de ikke er utydelige, men handlende i sin deltagelse. På denne måten blir det interessant for meg å se på deres handlinger som deltagende initiativ i felleskapet. I det følgende vil jeg presentere noen observasjoner av deres ulike og unike «handlende stemmer»:

#### 4.6.1 Attika

Jeg henter kurvene med garnnøster og setter den midt blant barna. Jeg forteller at vi skal ta med oss garnnøstene ut på fellesområdet. ”Har dere noen ideer om hva vi kan gjøre?” spør jeg. Ivan strekker på seg og sier ”Jeg skal bruke den som ball”. Han bøyer seg over garnkassa og andre rygger følger på, de bøyer seg over garnkassen. Armer og hender strekker seg etter garnnøstene. Ivan og Varg løper i teten ut med garnnøstene sine. Abel, Zainab og Jolanta løper etter. Attika sitter igjen på plassen sin. Hun holder håndflatene mot underlaget, blikket rett fremfor seg. Overkroppen er rak og ryggen presset inn mot veggen, med ytterjakka hengende imellom. Dette står i kontrast mot de andre barnas ivrige hender. Jeg tar med meg garnkurven og setter meg ved siden av henne, tar opp et garnnøste og rekker det frem. Hun rister på hodet med små bevegelser. Jeg spør om hun heller ville være med HARVEEN. Hun beveger litt på hodet. Bevegelsen var så liten og fort over at jeg er usikker på om det var antydning til et ja eller nei. SAMIRA som sitter litt bortenfor sier henvendt til meg ”Hun vil nok være med etter hvert, hun er litt stille av seg” mens hun ser på Attika. SAMIRA går leende mot henne, setter seg på huk og begynner kle på henne ytterjakka på den ene armen. Attika mykner i kroppen, hun beveger seg med SAMIRAS hender. Attika løfter armen inn i andre erme som SAMIRA holder oppe for henne. Mens SAMIRA kler på snakker hun om hvordan vi skal gå ut og holde på med garn.

Attikas status som et stille barn ble formidlet til meg de to første dagene i barnehagen i to ulike samlingsstunder når det kom til Attikas tur i runden for å

si navnet sitt og når hun skulle velge sang. I situasjoner som samlingsstund og måltid der det verbale virket ledende for samspillet observerte jeg at Attikas taushet ble særlig synlig fordi hun ikke sang med, ikke svarte på personalets spørsmål til barnegruppa eller deltok muntlig i småprat blant barna. SAMIRA kunne fortelle under refleksjonssamtalen at Attika snakker ifølge foreldrene mye hjemme på foreldrenes morsmål, men at hun er «et stille barn» i barnehagen. I lys av Merleau-Pontys (2012) filosofi kan jeg se den konsentrerte rake ryggen og det direkte blikket, samt den kjente hoderistingen i denne beskrivelsen som eksempler på hvordan Attika agerer med kropp. Hun gir, slik jeg ser det, sine intensjoner synlig form gjennom kroppslige signaler som forhandling med verden. Attikas kroppslige signaler er tydelige for meg og det gjør at jeg tenker at hun er alt annet enn stille i forståelsen av å gjøre lite ut av seg. Jeg syns hun kommuniserer tydelig at hun reserverer seg fra aktiviteten som utspiller seg. I beskrivelsen setter jeg meg ved siden av Attika og rekker et garnnøste mot henne. Jeg gjør to strategier for å involvere Attika. Først minimerer jeg den fysiske avstanden mellom oss ved å plassere meg nærmere. Videre forsøker jeg involvere Attika gjennom tilbud av garn og slik fremføre min intensjon i handling og et konkret. Attika gjentar da sitt kroppslige uttrykk for nei i den velkjente gesten å riste på hodet fra side til side. Da den kroppslige invitasjonen min avvises, forsøker jeg å finne årsaken til Attikas reservasjon. Mitt neste spørsmål er derfor om hun egentlig ville være med HARVEEN som er i annen aktivitet på et annet rom. Jeg vet ikke hva slags svar jeg får, da bevegelsen var uklar for meg. Muligens ser SAMIRA at jeg er i villrede om hva Attika svarer og bryter inn: ”Hun vil nok være med etter hvert, hun er litt stille av seg”. Dette kan forstås som en veiledning til meg. Jeg tolker uttalelsen som at SAMIRA vil at jeg ikke skal bekymre meg for Attika.

Det ligger et mulig resonnement i SAMIRAs uttalelse; ”de som er litt stille av seg vil komme med etter hvert”. En tolkning av dette kan være at SAMIRA vil at jeg skal la Attika være i fred, kanskje fordi hun har erfaring med at Attika trenger litt tid for seg selv før hun går inn i felles aktiviteter. Det er ifølge Arendt (1996, s. 63) slik at det vi sier og gjør får eksistens sammen med andre. Vi trenger slik sett vitner og deres unike reaksjoner på våre handlinger for at «Hvem» vi er skal bli synlig og virkelighet. Attika får med SAMIRAs uttalelse historien om «Hvem» hun er fortalt tilbake til seg som at ”hun er litt stille av seg”. Inspirert av Arendt (1996, s. 183) kan jeg se det som at SAMIRA gjennom å definere egenskaper som «Hvem» Attika er, kan miste av syne akkurat det som utgjør det uforlignelige og unike ved Attika. Egenskapen å

være stille er noe Attika deler med andre, og viser derfor ikke «Hvem» Attika er, men hva hun presterer (jmf. Arendt, 1996, s. 182-183). I tråd med Arendt (1996, s. 218) må det slik sett en tiltro til at Attika er mer enn summen av prestasjoner for å danne et fremtredelsesrom for handling, og med det «Hvem» Attika er. Arendt (1996, s. 179, 181-182) skriver at når handling og tale blir definerbar og forventet er det blitt atferd, fordi det mangler den uforutsigbare risikoen av et «Hvem» som viser seg i handlingen. Det synes som SAMIRA ser Attikas handlinger som definerbare og forventede og med det reduserer hun Attikas handlinger til atferden å være stille. I sin beskrivelse av Attika beskriver SAMIRA heller «hva» hun mener Attika er, enn «Hvem». Jeg kan på grunn av dette se beskrivelsen av Attika som et eksempel på Arendts filosofi (1996, s. 184) om at språket svikter i sin streben med å definere mennesket. I SAMIRAs definering av Attika skapes det ikke rom for det spontane og uforutsigbare som Arendt (1996, s. 179) mener utgjør det grunnleggende menneskelige og derav grunnlaget for handling. På denne måten kan jeg si at SAMIRA frarøver Attika handlingsrom i relasjonen der og da, fordi det ligger en forventning om stille atferd i fortellingen om «hva» Attika er. En fortelling hun har hørt allerede to ganger før i nær tid av denne episoden.

Under uttalelsen holder SAMIRA blikket festet på Attika og det kan derfor synes som at SAMIRAs veiledning til meg er ment som hjelp til Attika. Det kan da tolkes som en hjelp i form av en forventning om at jeg trer ut av mine forsøk på dialog og involvering, mens SAMIRA som Attika kjenner fra før tar over. I forlengelse av en mulig opparbeidet tillit mellom Attika og SAMIRA, ser jeg det som at SAMIRA med latteren og hendene sine avvæpner Attikas motstand. Dette mener jeg å se i hvordan Attikas kropp nok en gang<sup>5</sup> mykner opp i nærkontakt med SAMIRAs kroppslighet i handlinger og stemme. Dette kan både ha med trygghet og tillit å gjøre. Det kan også henge sammen med hvordan deres kommunikasjon synes å være forankret i kroppskontakt ledsaget av SAMIRAs vennligsinnet lyd; latter og verbale forklaringer.

#### 4.6.2 Zalina

Zalina ormer seg langs gulvet, hun strekker kroppen ut med magen mot gulvet, armer og hender samlet og utstrakt i en lang strek. Hun trekker albue og knær mot hverandre med ryggen i bue, først rett fremfor seg, så snur hun på hodet og ser at jeg ser på henne. Da snur hun seg på alle

---

<sup>5</sup> Se 4.3.1 for tidligere situasjon der Attikas kropp myknet opp.

fire, samler hendene i en spiss foran seg langs gulvet mens knærne krabber fort lik en motor i min retning. Jeg sitter på rompa med armene rundt knærne mine når Zalina kommer i full fart. Hun åler seg inn under knærne mine og jeg slipper dem slik at hun får plass til å åle hele seg gjennom. Jeg løfter bena over ryggen hennes for så å sette dem ned. Da hun er gjennom snur hun seg og stanger hodet gjentagende ganger mot benet mitt, mens hun lager gryntelyder. Jeg flytter meg til siden for å la henne komme forbi. Hun fortsetter å stange i meg. ”Hva er du for en da?” spør jeg. ”Tigger” sier hun. ”Tigger” gjentar jeg undrende, overrumplet over den insisterende stangingen koblet opp mot gatetiggere. Da gjør Zalina smale øyne, drar munnen ut i et grin og freser. Det går opp for meg at hun er en tiger. ”Da vil jeg gjerne klø deg litt på stripene dine” sier jeg mens jeg kiler henne på magen. Hun åler seg fra side til side på gulvet. Jeg legger meg ved siden av og åler litt jeg og.

Under min tid i barnehagen observerte jeg at Zalina var i aktiv kroppslig forhandling med omverden og synes å bruke det som sitt fellesspråk. Dette syns jeg observasjonsutdraget over er et godt eksempel på. I noen tilfeller brukte hun kroppslig forhandling sammen med enstavelsesord i sin deltagelse i barnegruppa og i kontakt med voksne. Utover dette ervervet hun seg kunnskap og kjennskap til det norske språket med hjelp av egen morsmålsassistent. Zalinas aktive kroppslige henvendelser til andre og meg inne på avdeling ble ofte fulgt opp av morsmålsassistenten med oppfordring til Zalina om å bruke de norske ordene sine.

Sett i lys av Arendts filosofi (1996) kan observasjonsbeskrivelsen over si noe om fremtredelsesrommet som oppstår der Zalina og jeg handler og taler. Jeg kan med Arendts filosofi (1996, s. 181) se det som at Zalina løper en risiko i å vise «Hvem» hun er i sin lekinvitasjon til meg gjennom å åle seg mot meg. Jeg svarer på hennes initiativ med å løfte bena for at hun skal få komme forbi. Denne løftende gesten kan synes i tråd med Merleau-Pontys (2012, s. 113) filosofi om intensjonalitet at Zalinas åling under knærne mine ikke er noe jeg reflekterer over, men «trigger» i stedet for en umiddelbar «forståelse» i kroppen min av hva Zalinas kropp vil meg. Det handler slik jeg forstår Merleau-Ponty (2012, s. 99) om en kommunikasjon forankret i taus viten, der vi er innforstått med hverandres utalte intensjoner lik som ”... flesh responding to flesh” (Merleau-Ponty, 1968, s. 209).



Da Zalina fortsetter å stange i meg, «trigger» ikke denne bevegelsen den samme opplevelsen av gjenkjennbar intensjon. Det kan synes som jeg har behov for å forstå det jeg ser før jeg lar meg engasjere i Zalinas invitasjon til lek. Jeg forstår mitt svar til Zalinas bevegelser; ”hva er du for en?” som en etterspørsel av lekeinstruks for å kunne installere meg i hennes lekeunivers. Denne etterspørselen synes i etterkant av situasjonen helt unødvendig da Zalina tydelig med sin åling under knærne mine allerede har gjort meg en del av leken sin. I stedet for å ta imot hennes kroppskontakt og bevegelser som en involveringsmanøver, søker jeg informasjon om leken innenfor en verbalisert forståelsesramme. Først svarer Zalina på min etterspørsel med en verbalisering av sin intensjon. Da dette synes å legge grunnlag for misforståelse kan det se ut til at Zalina tyr til ansiktsmimikk og bevegelser som etterligner Tiger-gester.

Med Arendts filosofi (1996, s. 181) ser jeg det som at Zalina og jeg gjennom handling og tale blottstiller oss for hverandre og synliggjør på den måten det som er ulikt mellom oss. Dette ulike kommer til uttrykk blant annet i at jeg ikke forstår og hun ikke synes å få meg til å forstå i begynnelsen av våre utvekslinger. Dette kan ses med Merleau-Pontys flesh-begrep (1968, s. 264) som hvordan våre liv griper inn i hverandre og gjøre den andre nærværende, men fordi vi er ulike og unike variasjoner over samme «stoff/struktur» er det alltid noe hos den andre som er fraværende for oss. Mellomrommet mellom Zalina og meg ligger på den måten som et taust grenseområde av det som er kjent og det som er ukjent (jmf. Merleau-Ponty, 1968, s. 234, 263-264). Dette setter jeg i sammenheng med Arendts (1996, s. 176) argumentasjon for at behovet for kommunikasjon er et bevis på menneskets ulikhet. I forlengelse av dette ser jeg den ekspressive kommunikasjonen i tale og handlinger som en nødvendighet som kan oppstå i det tause grenseområdet for at Zalina og jeg skal kunne meddele våre ulike behov.

Da Zalina etterligner Tiger-gester virker det oppklarende for meg som lekeinstruks, fordi jeg gjenkjenner meningsinnholdet i hennes bevegelser (jmf. Merleau-Ponty, 2012, s. 113). Jeg forsøker bekrefte at jeg har forstått med handling; min kiling av imaginære tigerstriper, ledsaget med verbal forsterkning av handlingen. Denne kilingen fungerer for meg som et springbrett for min handlende deltagelse i hennes lekeunivers. Etter kile-handlingen utfolder vår kommunikasjon seg som et lekende vekselspill der Zalina viser og jeg imiterer hennes bevegelser.

Gjennomgående i denne observasjonsbeskrivelsen kan vekslingen av initiativ og re-aksjon vise hvordan Zalina og jeg er sammen om noe felles. Dette som er felles utgjør ett mellomrom der våre unike handlinger flettes sammen. Handlingene våre utføres slik sett i et mellomrom der noe er kjent og noe er ukjent hos hverandre, fremtredelsesrommet er derfor ikke fritt for konflikt. Men nettopp i dette uforutsigbare og spontane som denne risikoen innebærer får våre særpreg tre frem i med-åpenbaringen av hverandre (jmf. Arendt, 1996, s. 181). Inspirert av Merleau-Ponty og Arendt kan jeg på den måten se det som at Zalina og jeg blir «noen» i det sammenflettede møtet av hverandres ekspressive kropper.

#### 4.6.3 Zeek

Zeek står rakrygget med hender og føtter samlet midt i kjernen av barnegruppa. Han titter smilende rundt seg på trampende barn. Rundt ham pustes og trampes det, noen ler, noen hopper. Det er mye lyd og store bevegelser av føtter som heves og senkes, armer som feker i været som for å holde balansen. Zeek står og ser og ser, leer ikke på seg, står samlet, for så etter en stund med rolige bevegelser henter han seg kritt. Han stabler tre krittbitar oppå hverandre før han hever foten og tramper. Zeek fortsetter med flere tramp, i blant reiser han seg opp og blir stående og se rundt seg på de andre barna som tramper innimellom sine egne tramp.

Under observasjonene mine la jeg merke til at Zeek var forsiktig og rolig i sine bevegelser og ga fra seg lite lyd i nærheten av personale og meg. Han var aktivt ute i leken med andre, men inne på avdeling og i formingsaksjonene ble Zeeks stillhet synlig for meg. Det jeg kaller Zeeks stillhet handler om at han ikke lagde lyder og at han hadde et langsommere tempo og roligere bevegelser sammenlignet med resten av barnegruppa i formingsaksjonene som jeg observerte. Han brukte tid og observasjon før han gikk inn i kroppslig deltagelse i situasjoner ledet av personalet eller meg. I refleksjonssamtale med DON satte han Zeeks stillhet i sammenheng med sjenanse. Jeg har valgt ut observasjonsbeskrivelsen over som et eksempel på Zeeks stille deltagelse.

Zeek deltar i observasjonsbeskrivelsen tilsynelatende uten utvekslende samspill med noen. Ved første gjensyn med denne beskrivelsen synes det som Zeek ikke inngår i noen form for kommunikasjon fordi han ikke henvender seg til en

konkret annen, verken gjennom handling eller verbalt. Etter grundigere gjennomlesing blir jeg oppmerksom på at han smiler mot de andre som står spredt rundt ham. Denne ansiktsmimikken kan synes som et uttrykk for Zeeks velbefinnende, og i forlengelse av dette tolkes som en opplevd glede over det han ser rundt seg. I begge tilfeller virker smilet som en handling som gjør Zeeks tanker og følelser synlig for meg. Jeg kan se det som at det er noe i det han er del i, som gjør ham glad. Det at han er del i det han ser begrunner jeg i Merleau-Pontys (1968, s. 100) argumentasjon for at vi gjennom vår forankring i verden alltid er deltagende i det vi ser.

Denne uttrykte gleden over det Zeek tar del i gir grunn til å tro at det han opplever utspiller seg som meningsfylt for ham. Merleau-Ponty (1968, s. 188) skriver at forståelse blir til av en handlende kropps sameksistens med verden. Jeg ser på bakgrunn av dette Zeeks veksling mellom observasjon og handling som uttrykk for flesh; hans pre-refleksive relasjon til og forankring i verden. Med flesh-perspektivet på forståelse kan jeg se det som at Zeek er deltagende i en kommunikativ relasjon til verden for å (gjen)oppdage mening av det hans kropp erfarer her og nå. I denne kommunikative relasjonen synes Zeek å dra verden til seg gjennom blikk og hender. Videre kan jeg samtidig forstå Zeeks syns- og taktile interaksjon som en kommunikasjon utover seg selv rettet mot omverden. Inspirert av Merleau-Ponty kan jeg se det som at Zeek får tilgang til verden gjennom synsaktens å «kle» verden med flesh. Det vil si at han forsøker se verden med det han pre-refleksivt kjenner av verden (jmf. Merleau-Ponty, 1968, s. 131). På samme tid gjør han seg selv til verden (Merleau-Ponty, 1968, s. 135) gjennom å være blant ting i verden med blikket som rekker dit kroppen hans ikke når (jmf. Merleau-Ponty, 2000, s. 73). Denne observasjonsbeskrivelsen viser på denne måten hvordan Zeek kommuniserer og (gjen)finder mening som levd kropp forankret i verden og ikke avhenger av en verbalisert-reflektert utveksling.

I lys av Arendt (1996) kan jeg se Zeeks handling; det å legge kritt oppå hverandre, som re-aksjon på andres initiativ. Zeek viderefører og modifierer med eget særpreg de initiativene han har vært vitne til. Slik kan jeg se det som at han med-åpbarer seg i sine re-aksjoner (Arendt, 1996).

## 4.7 Utvekslinger

I dette avsnittet vil jeg ta for meg hvordan barna utvekslet erfaringer fra eget arbeid med materialet over i et felles prosjekt. Barna viste og samtalte med hverandre om teknikker de hadde utviklet. Når barna delte erfaringene sine, startet gjerne forklaringen med hendene før talespråket fulgte med. Hendene var i påbegynnelse av en bevegelse for å vise før den verbale forklaringen kom med som ledsagende forsterkning: ”jeg gjør sånn..” og ”...se hva jeg gjør nå”:



I disse bildene synes jeg å se eksempler på hvordan barna handlet på eget initiativ og bringer det Arendt kaller sine *begynnelser* inn i verden. Disse begynnelsene åpenbarer seg når mennesket taler og agerer med hverandre. På denne måten kan jeg se det som at barna i bildene *med-åpenbarer* seg sammen (jmf. Arendt, 1996).

Det at barna sitter på hver sin side av arket og synes å arbeide på hvert sitt felt, tar opp igjen det jeg tidligere har skrevet om å være sammen i tause samtaler med materialene hver for seg. Vi kan ikke se, men anta at det utspiller seg et lyd- og bevegelsesfelleskap der hendenes utforsking av materialet ledsages med lyd både med munn og av materialenes møte med hverandre og barnas kropper. Blant annet hører jeg igjen lyden av fingre som stryker over pappfibre og hammerhode mot kritt og papp når jeg ser disse bildene. I disse antatte lyd- og bevegelsesfelleskapene der barna bringer sine begynnelser gjennom tause samtaler med papp, kritt og fingre, fletter de ifølge Arendt (1996, s. 186) sine egne unike historier som en tråd inn i et flettverk som alltid har vært der, men deres unike tråder vil likevel affisere de trådene de berører i denne relasjonsveven. Lydene og bevegelsene som hvert barn produserer blir tråder

som fletter seg inn i hverandre i en allerede eksisterende vevramme. De affiserer hverandre, noe som synes å gi utslag i at unike varianter av lyd- og bevegelsesinnspillene i felleskapet videreføres i egen materialforhandling. Slik skaper barnas handlinger reaksjoner, nærmest kjedereaksjoner, lik Arendt (1996, s. 194) skriver at ”ethvert forløp straks gir opphav til nye forløp”.

Jeg kan anta at barnas tause kunnskap blir uttalt og synlig i det barna trekker felleskapets oppmerksomhet mot sine bevegelser med lydmalende ord eller verbalt: ”Se! hva jeg gjør nå”. På denne måten drives deres bevegelser seg fra å være en taus samtale med materialet til utvekslinger av synlig kunnskap over barnas ulike varianter å gjøre kritt på. Det er på denne måten en veksling mellom hendene som utforskende relasjon til materialet; ”hva kan materialet bli” og hendene som ekspressivt formidlende til felleskapet; ”se hva jeg fant”.

Jeg synes bildene viser hvordan barna kunne la seg inspirere av andres materialsammensetninger og metode, men likevel syntes å utvikle unike og ulike strategier i utformingen av materialet de var sammen om. I lys av Merleau-Pontys filosofi (1968, s. 135, 269) kan jeg se dette som den kommunikative relasjonen barna har til hverandre, der egenkroppene griper inn i hverandre og utgjør forlengelser av hverandres væren-til-verden. Deres ulike og unike varianter kan synes som en åpen fortsettelse av hverandres måte å være i relasjon til verden på med tilførsel av egen modifisering. Barna overtar og viderefører på denne måten de intensjoner som de andres handlinger bærer spor av. Jeg ser dette i sammenheng med hvordan Løkken (2012, s. 145) skriver om ei lita jente som deltar i små barns propellering med bena. Løkken bruker observasjonen som et eksempel på at jenta både kan kjenne i sin kropp hvordan hun skal gjøre det samme og samtidig projiserer sin vri på propelleringen. Det blir nok et eksempel på Merleau-Pontys (1968) kiasme, at noe både kan være det samme og forskjellig, uten at det reduserer verken det ene eller andres betydning. Jeg synes jeg ser det samme i bildene av barnas utvekslinger; Et barn bruker tre fingre i strøk over pappen, mens en annen bruker samlede fingre mens den tredje bruker håndbaken for å arbeide krittmulder utover pappen. I det neste bildet har hun med de tre fingrene dratt strøkene innover i midten av pappen og hun med håndbaken knuser kritt inn i papp-platen med hammer. Selv med inspirasjon fra hverandre tilføres individuelle grep i det materialet de er sammen om. Sett i lys av Arendt (1996) er dette barnets begynnelser som får tre frem i det offentlige gjennom felleskapets umiddelbare reaksjoner. Hun argumenterer videre for at selv om

menneskenes liv er sammenflettet, består forskjelligheten fordi noe er felles nok til å oppfattes som forskjellig (Arendt, 1996, s. 65, 176-177). Dette kan settes i sammenheng med Merleau-Ponty (1968, s. 231, 234) omtale av differansen mellom likhet og ulikhet i relasjon til de(n) andre som reversibelt og gjensidig. Slik jeg forstår dette rommer det mulighet for å influeres og forandre hverandre i denne gjensidigheten fordi det kun er potensialet som er det samme.

Inspirert av (Arendt, 1996, s. 185) og Merleau-Ponty (2000) kan jeg se mellomrommene i lyd- og bevegelsesfelleskapene som disse hendene tilhører, som fremtredelsesrom for deres unike væren-til-verden synliggjort i handlinger. Gjennom barnas handlende kropp; deres tale, lyd og handlinger, samt syn, kommer deres egenart tilsyne. I de tre barnas initiativer, der barnas fingre og syn spør hva materialet kan bli, forbindes de i det å være felles om å utforske materialene. På samme tid er det nettopp dette som skiller dem, fordi deres unike måte å spørre med syn og hender skiller dem og avslører deres forskjellighet fra hverandre (jmf. Arendt, 1996).

#### ***4.8 Motstand mot verbal etterspørsel***

I flere av situasjonene i mine observasjonsbeskrivelser ble jeg oppmerksom på hvordan personalet og jeg gjentatte ganger etterspør en verbalisering rundt det barna lagde eller hadde lagd; Hvorfor gjør du det? Hva er det? Hva syns du det ligner på? Hvem sitt hus er det du tegner? Og videre observerte jeg at disse spørsmålene innimellom kunne synes å skape en kroppslig motstand i barnet, noen ganger ledsaget/etterfulgt med et muntlig uttrykk for motstand. I dette avsnittet vil jeg løfte frem tre ulike eksempler på barns kroppslige motstand mot personalets verbale etterspørsel;

Attika, som personalet har omtalt som «en stille jente», sitter ved kortsiden av tegnebordet. Hun fører fargeblyanten over arket med rolig og intrikate streker i hverandre. En tegning man som voksne gjerne omtaler som detaljrik. Streken virker planlagt og målrettet. Blikket er festet på arket og i stillhet sitter hun og jobber med tegningen sin. HARVEEN kommer opp bak henne "hva tegner du?". Jenta krummer kroppen over tegningen sin, sier noe jeg ikke kan høre for hun sier noe med munnen nært og ned i tegningen sin. "HVA SIER DU?" sier HARVEEN med høyere stemme enn sist utsagn, fortsatt stående, men

nå foroverbøyd i overkroppen. Attika svarer (jeg hører ikke hva, for ansiktet er rettet til siden der HARVEEN står, bort fra meg). HARVEEN nikker og går videre til et annet barn. Attika retter overkroppen opp fra bordet, ser på tegningen sin før hun trekker opp harde streker over tegningen sin med rask hånd. Frem og tilbake helt til det hun tegnet er gjemt bak tykke felt av streker.

Slik jeg leste situasjonen der og da oppfattet jeg det som at Attika satt fordypet i tegneaktivitet når HARVEEN kommer med spørsmål om hva hun tegner. Attikas hender, blyanten og papiret syntes som den sammenflettede kommunikasjonen relasjonen kropp-verden utøver og som all refleksjon og språk i Attikas livsverden grunner på. Denne tause samtalen der Attikas hender griper inn i og blir grepet av materialene innebærer det Merleau-Ponty (1968, s. 82) omtaler som den *stumme tanken* i det kunstneriske språket. Slik jeg forstår det bruker Merleau-Ponty ordet stum fordi det gjelder «tanker» som ikke benytter seg av ord, men heller fungerer som sanselig tilstedeværelse og relasjon til verden. Sett i lys av denne stumme tanken kan jeg se det som at Attika satt fordypet i en kunstnerisk prosess der hun var i en taus innforstått og tilstedeværende samhandling med materialet, frigitt fra forhåndsgitte produktplaner. Attikas materialmøte kunne synes å utspille seg som ett her og nå, der strekene oppsto som en estetisk samtale (Løvlie, 1990) mellom papiret og blyanten som forlengelse av Attikas kropp (jmf Merleau-Ponty, 2012, s. 145). Denne tause samtalen med materialet avbrytes i det HARVEEN bryter inn med sine spørsmål. Attikas reaksjon på HARVEENs henvendelse; det at hun krøker overkroppen sammen over tegningen sin, kan forstås som et forsøk på å gjemme det hun gjør for innsyn. Denne brå vekslingen fra en åpen overkropp, til en lukket, forsterket med at blick og tale rettes ned i tegningen tolker jeg videre som signaler både på at Attika ble forstyrret og at hun verken ønsker å vise eller snakke om tegningen sin.

Jeg tolker det at Attika ikke snur seg for å møte HARVEENs spørsmål som at hun ikke ønsker å komme i dialog med henne. Attikas kroppslige omplassering bort fra HARVEEN som står bak henne og mot bordet, synes å understreke dette. Det kan se ut som HARVEEN følger opp Attikas forflytning med å bøye overkroppen slik at hun kommer nærmere, samtidig som hun stiller Attika spørsmål om hva hun sier, nå med høyere stemme enn ved forrige spørsmål. Dette at hun høyner stemmen kan virke som en kroppslig forsterkning på hennes intensjon i spørsmålet; at hun ønsker at Attika skal høyne stemmen sin

når hun svarer. Forhøyningen av volumet i stemmen virket også inn på opplevelsen av styrket autoritet bak ordene, og i forlengelse av dette kan det synes som et krav om svar. Dette kan videre ses i sammenheng med det at personalet snakker frem Attika som et stille barn. HARVEENs motivasjon for å få svar kan derfor springe ut fra en tanke om at Attika må øve seg på å sette ord på ting. Med overkroppen fortsatt lent over tegningen sin, svarer Attika med å vende ansiktet mot HARVEEN når hun svarer. Det er interessant at Attika selv om hun med kroppsspråket sitt virker å signalisere at hun ikke vil snakke med HARVEEN, velger likevel å vende ansiktet mot HARVEEN og svare (uten å høye stemmen). Det kan henge sammen med det autoritetsbringende i HARVEENs styrkede volum i stemmen. Denne situasjonen er den eneste gangen i løpet av undersøkelsesperioden jeg så Attika snakke med personale. Selv om jeg ikke hørte det som Attika verbaliserte, kan jeg ut fra HARVEENs nikk og det at hun går videre, forstå det som at svaret eller det at Attika svarte innfridde HARVEENs forventninger.

I observasjonsnotatene mine ser jeg at jeg selv også spør barn om hva de lager. Dette har jeg resonnert meg frem til at henger sammen med mine behov for å forstå og bekrefte barn. På bakgrunn av mitt eget resonnement kan en tolkning av HARVEENs spørsmål være at HARVEEN ønsket å uttrykke en interesse for Attikas livsverden. Denne interessen uttrykkes i verbalisert form, og virker å etterspørre en verbalisert reflektert form for mening bak aktiviteten/produktet Attika lager. HARVEENs spørsmål kan i forlengelsen av dette ses som et uttrykk for det Merleau-Ponty (2012, s. 204) skriver som et decartiansk skille mellom kropp og sinn, der Attikas hender og materialet virker som arbeids- og formidlingsverktøy for ideen og tanken.

Når HARVEEN går, ser Attika på tegningen sin før hun drar tette streker med mye kraft over tegningen sin. De harde strekene Attika drar opp danner tette felt over de strekene jeg oppfattet at hun tidligere hadde virket så fordypet i. Dette at strekene strykes over blir slik sett et bilde for meg på at det som var, det vil si den tause samtalen med materialet, er strøket over. Det kan være at den prosessen Attika hadde utfoldet seg i mistet sin opprinnelige meningsfullhet når det krevde et spesifisert og artikulert mål og meningsinnhold. Avbrytelsen av Attikas fordypning i materialmøtet samt den verbale etterspørselen kan derfor virke som et signal om at det man skaper er meningsfullt i kraft av å inneha en reflektert verbalisert mening bak aktiviteten/produktet.



I denne beskrivelsen avbrytes den «tause samtalen» Attika har med materialet og hun velger å innfri den verbale etterspørselen. I den påfølgende beskrivelsen ønsker jeg å vise et eksempel på hvordan et barn forsøkte å utvise motstand og beskytte sin «tause samtalen» med materialet gjennom kropp og tale:

Alma sitter like ved meg. Hun tar et kritt i hver hånd og tegner synkront ut ifra et punkt, krittene møtes igjen i et punkt, i en hjerteform, deretter drar hun harde streker med knyttet neve rundt det tykke krittet, gjentar formen, tre hjerter inne i hverandre med ulik farget kritt. Så lener hun seg over og bruker pekefingeren med dragende vertikale bevegelser innenfor hvert felt. ”Hvorfor gjør du det?” spør DON. Alma svarer ”Vet ikke” mens hun fortsetter å dra pekefingeren over asfalten i vertikale bevegelser. DON: ”Hva skjer når du bruker fingeren?” Alma lener seg over tegningen sin, svarer med ryggen til ”Jeg synes det blir vakkert.”

I denne observasjonsbeskrivelsen sitter Alma fordypet i sin tause samtale med materialet. Med variasjoner over å føre krittet i gjentagende formuttrykk over asfalten, for så å ”smøre” fargene utover med fingeren griper hennes intensjoner og det som utfolder seg i møte mellom kritt, finger og asfalt inn i hverandre. Krittverket som utspiller seg i denne samtalen oppstår i et sammenflettet mellomrom av det Alma ser for seg (fantasi), den kroppslige intensjonen som fører krittet (kropp) og materialet som blir ført/ført kritt på (kritt/asfalt). Det imaginære som Alma tenker seg og det virkelige forstått som det hun kjenner fra før dvs. har observert/sanset og kan observere/sanse griper inn i hverandre og forhandles i materialmøte. Merleau-Ponty skriver at refleksjon henger sammen med språket, når man ordlegger seg fullbyrdes tanker i synlighet. Han presiserer videre at denne refleksjon/verbaliserings-handlingen også skjer i det stille «inne» i oss (Merleau-Ponty, 1968, s. 153). Når DON kommer med spørsmål om hvorfor Alma gjør den metoden hun gjør, nemlig å dra pekefingeren vertikalt innenfor et felt av farge kan det godt hende at Alma sitter inne med en stum tanke om det hun gjør. Med det mener jeg at hun synes å vite hvordan hun vil føre hånden (intensjon), men at hun ikke har hatt en «indre» stille samtale om hvorfor hun vil føre den slik og derfor er grunnen for at denne intensjonen ikke er kommet til synlighet for henne (refleksjon).

Alma svarer vet ikke. Fordi hun i tillegg lener seg over tegningen, bort fra DON og ikke snur seg mot ham for å møte spørsmålet hans, tolker jeg det som at hun enten ikke har et svar eller svarer for å svare men er egentlig ikke interessert i en samtale med DON. Det kan selvfølgelig også være en kombinasjon av disse. Det at hun lener seg over tegningen sin kan også forstås som en beskyttelsesmekanisme, der hun blokkerer DONs utsikt til tegningen sin, og slik også ytringer om det hun lager. Men det kan også ses som at hun ikke vil la seg avbryte i sin tause samtale med materialet.

DON tror muligens at spørsmålet virket uklart og følger opp med et konkret spørsmål knyttet til utførelsen hennes. Slik jeg oppfatter det, og som vi snakket om senere i refleksjonssamtalen, er DON opptatt av å gjøre barna bevisst rundt eget formuttrykk og de valgene som de er basert på. Jeg kan derfor gå ut ifra at han forsøker vise respekt for at hun ikke har reflektert rundt bakgrunnen for det hun gjør og spør i stedet for om hva som skjer når hun gjør det hun gjør. Dette spørsmålet kan synes å være mer tilpasset der hun er, i sin stumme tanke, men også et forsøk på å få Alma til å reflektere-verbalisere den stumme tanken slik at Almas handlinger blir synlige for henne.

Når DON henvender seg igjen snur Alma seg fortsatt ikke. Hun svarer med ryggen til: ”Jeg syns det blir vakkert”. Dette ”Jeg syns” der hun så tydelig presiserer at det er *hennes* oppfatning tolker jeg som et uttrykk for forsvar for det hun gjør uten å måtte svare på DONs etterspørsel av verbalisert reflektert mening om metoden og bakgrunn for valg. Hun bryter ikke ut av forhandlingene sine med materialet ved å snu seg for å samtale med DON. Det at hun fortsetter å arbeide gjennom hele samtalen, gir inntrykk av at hun klarer å beholde den tause samtalen med materialet selv om hun verbalt svarer DON. Både med handling og verbalt tolker jeg det som at Alma forsøker gjentatte ganger å verne om sitt materialmøte. Det kan se ut som et vern både mot å bli forstyrret og å innfri et verbalisert refleksjonskrav for den tause samtalen hun står i.

I den neste beskrivelsen ønsker jeg å løfte frem et eksempel på hvordan et barn først utviser kroppslig motstand, for så å følge opp med verbal artikulering av denne da den voksne fortsetter å spørre:

Flere barn, blant annet Ryan, sitter rundt et bord og tegner. INA sitter sammen med dem. Hun spør Ryan ”Hvem sitt hus er det du tegner?”.

Han verken ser på henne eller svarer. Hun spør på nytt. Han snur tegningen ned mot bordet. INA smiler mens hun løfter øyebrynene ”Vil du ikke fortelle meg det?” Ryan holder fortsatt tegningen ned mot bordflaten mens han svarer ”Vil ikke si det.”

I denne beskrivelsen synes jeg Ryan ser ut til å motsette seg at tegningen hans blir gjenstand for oppmerksomhet i likhet med de foregående beskrivelsene. Enten så hører han ikke eller han velger å ikke svare når INA spør om tegningen hans første gang. Når hun så spør på nytt, svarer han med handling; han snur tegningen sin mot bordflaten. Dette ser det ut til at både INA og jeg oppfatter som et uttrykk for at han ikke vil snakke om den. INA løfter øyebrynene og smiler av det at Ryan ikke vil vise/snakke om tegningen sin, noe jeg tolker som at hun gjør narr når hun spør: ”Vil du ikke fortelle meg det?”. Det at hun både med gester og ytterligere gjennom å artikulere det, gjør narr av at han ikke vil snakke om tegningen sin, synes jeg signaliserer at INA oppfatter Ryans handling som avvikende. Slik jeg leser situasjonen videre, forsterker Ryan sin handling (han holder fortsatt tegningen ned mot bordflaten) ved å verbalisere sin motstand : ”Vil ikke si det”. Merleau-Ponty (2012, s. 378) skriver at det å avstå fra å kommunisere er fortsatt en form for kommunikasjon. Alle tre kommuniserte med handlinger at de ikke ønsket å kommunisere med personalet om det de holdt på med. De kommuniserer slik sett paradoksalt nok at de ikke vil kommunisere. Men kun Ryan verbaliserer motstanden, og kan slik sett synes å ty til det skritt å kommunisere på personalets premisser.

Alle tre beskrivelsene synes jeg viser eksempler på hvordan personalet i noen situasjoner, i kraft av å være voksne utøver kontroll, makt og utforming av innholdet i barns liv innenfor referanserammen av egne normer, verdier og kultur; kroppsliggjorte som språklige. Dette fører meg over til å se på disse beskrivelsene med Hannah Arendts filosofi om natalitet og pluralitet. Ifølge Arendt vil individet fordi det er unikt, agere spontant og motsette seg lovmessighet, noe situasjonene over kan illustrere. Jeg synes både HARVEEN, DON og INA viser en tydelig forventning om at når personalet viser sin interesse vil barna svare. Knyttet til situasjonene de står i med barna, tolker jeg det som at de ikke ser barnas samtaler med materialer som verneverdige og i større grad styrt av et mulig behov for å forstå barnet. Og i dette behovet kan det ligge et genuint ønske om interesse for barns perspektiver. I situasjonene med Ryan og Alma virker det som at det offentlige mellomrommet innebærer

en trygg relasjon til å kunne utvise motstand, i Almas tilfelle kun til en viss grad. Alle tre barna utviser kroppslig signaler på motstand, men kun Ryan velger å ikke innfri forventningen om å gi de voksne svar. I etterkant av det som utspiller seg i situasjonene med Attika og Ryan velger de begge å forlate tegneaktiviteten. Mens Alma fortsetter sin tause samtale gjennom hele beskrivelsen.

Relasjonen preger situasjonene som beskrives, da den voksne er i en assymetrisk makt-relasjon til barnet og synes derfor å sitte på definisjonsmakten. Definisjonsmakten i disse beskrivelsene virker å se barnas atferd opp mot en forventet eller avvikende til malen; det å være en reflektert norsk-talende kropp. Denne malen kan ses i lys av Arendt som mangelen på mellomrom å tre frem i, der handling blir atferd. Disse eksemplene kan derfor vise hvordan det offentlige rom er preget av relasjon og sårbarhet (jmf. Todd, 2011). Ifølge Arendt (1996, s. 181) vet man ikke hvem man åpenbarer når man trer frem i handling og tale. Barnas spontane og udefinerbar handlinger innebærer derfor en risiko, en sårbarhet. Sårbarheten ligger i at ens unikhhet blir synlig for en i møte med den andres reaksjoner, at historien om barnets unikhhet fortelles tilbake til henne/han (Todd, 2011). I et slikt lys kan spørsmål fra personalet om hva noe ligner på eller er et bilde på i disse situasjonene, virke som uttrykk for et individsyn der man fokuserer på hva individet representerer i stedet for hvem barna er. Dette opplever jeg som reduserende sett med Arendt (1996, s. 217), der det unike i hvert individs karakter overgår summen av dets egenskaper

## **4.9 Oppsummering**

I denne delen har jeg forsøkt å belyse muligheter og begrensinger for kroppslige forhandlinger i formingsaksjonene i denne undersøkelsen. Jeg har innledningsvis presentert tre handlende stemmer og forsøkt å belyse utdrag av hvordan deres ulike handlende initiativ kan virke i kommunikasjon med sine omgivelser. Videre har jeg trukket frem hvordan formingsaksjonene utfoldet ordløse samtaler i barnegruppa gjennom lyd-og bevegelsesfelleskap. I dette ordløse felleskapet syntes det å oppstå et fremtredelsesrom der barna på eget initiativ brakte frem sine begynnelse. Disse bevegelsene som avslørte ulike særpregede initiativ virket å affisere barna. Dette synes jeg å se gjennom hvordan barna tok opp og videreførte de ulike initiativene i egne materialforhandlinger. Videre belyste jeg hvordan jeg og personale i

gjentakende situasjoner etterspurte reflektert verbalisert mening som bakgrunn for barnas kroppslige utfoldelse med materialer. Noe jeg argumenterte for at kan virke reduserende for det unikes fødsel, muligheten til å agere i disse situasjonene. Det kan se ut som at barnas atferd ses opp mot en mal som norsktalende reflektert kropp. Personalet og jeg kan da virke som å fokusere mer på hva barnet gjør enn hvem det er. Og videre gir dette mer rom for det homogene, fremfor det ulike og unike «hvem».

## 5.0 Drøfting

I analysen i det foregående kapittelet undersøkte jeg hvordan barnas samtaler med materialer og de(n) andre i lys av Merleau-Pontys filosofi gjør synlig det handlende som meningsfullt og kommunikativt. Videre undersøkte jeg tre barns handlende stemmer som annerledes, enn de verbalt-ledsagede stemmene i barnegruppa, i lys av både Arendts og Merleau-Pontys filosofi. I forlengelse av disse stemmene så jeg videre på muligheter og begrensinger for det unike og ulike til å tre frem i formingsaksjonene. Førstnevnte handlet om barnas mulighet til å bringe sine unike handlende begynnelse i et kollektiv av ulike reaksjoner. Begrensningene eksemplifiserte jeg i tre barns møter med personalets etterspørsel av et verbalisert uttrykk for mening. Med bakgrunn i disse analysene vil jeg i dette kapittelet drøfte eksplorativ formingsvirksomhets potensialer for handlende stemmers mulighet til å tre frem som likeverdige initiativ inn i fellesskapet. Innledningsvis vil jeg da løfte frem den eksplorative dimensjonen ved formingsaksjonene som et handlingsrom for unike og ulike initiativ. Deretter vil jeg belyse kroppens rolle i formingsaksjonene som bakteppe for å drøfte de handlende stemmenes mulighet til å tre frem som likeverdige initiativ i fellesskapet. I drøftingen av kroppens rolle vil jeg trekke frem det handlende språket som en vesentlig dimensjon av formingsvirksomheten, og hvordan dette synes å danne den dominerende kommunikasjonsformen som hele barnegruppa tok del i. Videre vil jeg se på hvordan personalet og min etterspørsel av verbalisert reflektert mening kan virke reduserende på formingsvirksomhetens potensialer. I etterkant av dette vil jeg vise hvordan forventinger om verbal atferd kan synes å være med på å marginalisere de handlende stemmene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og reflektere over drøftingen.

## 5.1 Det eksplorative som mulighetsrom

Det er personalets ansvar å lage rom for at alle barn uansett kommunikasjonsferdigheter og språk får sette sine spor i felleskapet (Winje, 2010, s. 102). Ser jeg med utgangspunkt i Arendt (1996) på eksemplet der SAMIRA definerer «Hvem» Attika er gjennom å betegne henne ut ifra egenskapen å være et stille barn, forminskes Attikas handlingsrom til å handle spontant og slik tre frem som «noen». Dette handlingsrommet for det ukontrollerbare spontane som ifølge Arendt (1996) må ligge til grunn for at noen skal kunne tre frem som «noen» mener jeg å se at den eksplorative dimensjonen ved formingsaksjonene både forutsatte og samtidig åpnet opp for. I etterkant av undersøkelsene tenker jeg at dette kan ha sammenheng med hvordan personalet og mitt blikk åpnet seg innenfor rammen av det å utforske. Fokuset på det åpne spørsmålet ”hva kan man gjøre med dette?” gjorde slik sett ulike måter å være-til-verden på gjennom barnas lyder og bevegelser, synlig for oss. På den måten kan eksplorative formingsvirksomhet virke å ha potensiale som en arena for fravær av voksnes forhåndsbestemte forventninger. Dette kan ses i sammenheng med Blumes (2015) aksjonsforskning i eksplorative formingsvirksomhet med barn. Han mener å se at det eksperimentelle åpner opp for en prosessuell, improviserende dynamikk både mellom barn-barn, men også voksen-barn. Denne improviserende dynamikken kan sammenlignes med det jeg skriver innledningsvis i denne oppgaven som en undersøkende inntoningsrelasjon (Sæther, 2011, s. 89) mellom subjektet, materialet og de(n) andre.

Jeg synes å se i fotografiene og observasjonsbeskrivelsene mine det eksplorative som noe som åpner for en prosess og tilstedeværelse i det man gjør med hendene. Den eksplorative dimensjonen ved formingsvirksomheten syntes blant annet å komme til syne i Linas (gjen)oppdagelse av nye måter å gjøre kritt på, Ivans dans med garnnøstet, og barnas hender som spørsmål til hva krittmulderet kan bli. I disse tre observasjonsbeskrivelsene ligger det, slik jeg ser det, en åpning mot det ukjente, der vi ikke vet hva barna vil komme til å gjøre. Her låses ikke fantasi til et forutbestemt mål eller oppgave (jmf. MacRae, 2008; Odegard, 2012). Det åpner i stedet for det sansende i møtet – det å se, lukte, berøre og høre som viktig inngang til estetiske opplevelser og kroppslige erfaringer med materialer og de(n) andre.

I lys av Merleau-Pontys filosofi (2000) kan jeg da se eksplorativ

formingsvirksomhet som et potensielt rom for å gi den tause viten sin tilsynekomst, der det tause blir synlig. Det handler slik jeg forstår det om den kunstneriske prosessen som en undersøkelse av en vill og rå væren, en før-språklig/før-erfarende relasjon med verden som er sanselig og usynlig. Jeg mener å se at det eksplorative i denne undersøkelsen kan gi rom for denne stilltiende utvekslingen, der sameksistens og forhandlende undersøkelse griper inn i hverandre. Ved hjelp av Merleau-Ponty (2000) kan jeg se barnas arbeide med kunstnerisk form og uttrykk som at de benytter seg av et stilltiende språk som ikke operasjonaliserer eller representerer, men i stedet ser verden som et mulighetsfelt. Med et eksplorativt grep kan barna slippe forventningen om å uttrykke, og heller få rom til å undersøke hvordan verden er gitt oss.

Videre mener jeg som nevnt innledningsvis å se at den eksplorative dimensjonen i formingsaksjonene ytet et større handlingsrom for det uforutsigbare og spontane enn i andre personalstyrte virksomheter i barnehagen. Med et større potensiale for det uforutsigbare og spontane kan man med Arendt (1996) si at det skaper et mulig fremtredelsesrom for det unike og ulike, slik at man i større grad ser et mangfold av individuelle variasjoner enn homogene måter å handle og være. Det unike og ulike oppstår ifølge Arendt (1996) hele tiden der mennesker taler og handler, men jeg tror det kan bli mindre synlig når prosessen styres av ferdighets- og produktmål. Inngangen til å åpne opp for det spontane og uforutsigbare i denne undersøkelsen var å stille materialer og verktøy til rådighet med spørsmål til barna om ”hva man kan gjøre med dette?”. Dette kan ses med Arendt (1996) som en aksjon som åpnet for barnas unike og ulike re-aksjoner.

## ***5.2 Kroppslighet som forhandlingsgrep med og i verden***

I forrige avsnitt skrev jeg om hvordan jeg synes det eksplorative skapte et mulighetsrom for det uforutsigbare og spontane, og hvordan jeg ser at dette ga rom for barnas ulike og unike undersøkende handlinger. I dette avsnittet vil jeg argumentere for hvordan jeg mener å se de undersøkende handlingene i formingsaksjonene som del av en gjennomgående kroppslig styrt kommunikasjon barna imellom. Drøftingen handler slik sett om hvordan kropp i denne undersøkelsen virket som utgangspunkt for kommunikasjon, relasjon, undersøkelse og mening. I denne drøftingen vil jeg først løfte frem barnas kropper i samtale med materialet. Deretter vil jeg belyse det ordløse

fellesskapet som utfoldet seg mellom handlende kropper. Avslutningsvis vil jeg trekke frem hvordan formingen som kroppslig samhandlingsarena har fungert for de handlende stemmene i denne undersøkelsen.

I analysen har jeg gjennom Merleau-Pontys kroppsfenomenologi undersøkt hvordan kommunikasjonen under formingsaksjonene rommet kroppslige forhandlinger. Den kroppslige forhandlingen synes i formingsaksjonene å dreie seg i hovedsak om tause samtaler mellom barn-materiale, samt barnas handlingsbaserte utvekslinger i relasjon til hverandre og i lyd- og bevegelsesfellesskap. Formingsvirksomhetens potensialer har blitt like tvetydig for meg som Merleau-Pontys filosofi. Disse potensialene handler, slik jeg ser det, både om de tause samtalene forankret i «fleshlig» tilstedeværelse og taus sameksistens som hvert barn synes å ha med materialet. Samtidig omfatter det også det ordløse fellesskapet mellom handlende kropper. Denne tvetydigheten synes i det at jeg ikke ikke helt klarer å skille imellom de tause samtalene mellom barn-materiale og barn-barn-materiale, som i sin tur utgjør det ordløse fellesskapet. Jeg ser det som at begge disse formene for samtaler griper inn i hverandre.

De tause samtalene som utspilte seg mellom barn og materialer, mener jeg å se blant annet i de anonyme hendenes berøring av krittdekket asfalt, hos Attika i hennes føringer av detaljerte blyantstreker over arket og Linas undersøkende fingre i våt krittdeig. Dette er et utdrag av eksempler fra denne undersøkelsen på hvordan barnas hender og blikk inngikk i taus forhandling med materialene, og gir et glimt av den før-refleksive sanselige relasjonen, flesh, barna har med verden. Denne tause kroppslige kommunikasjonen som jeg mener å se i barnas hender, gester, blikk og mimikk, særlig i den første fasen av utforskende virksomhet, støttes ytterligere av Michael Blumes (2015, s. 12) funn av det han kaller ”børns tauvshed i arbeidsprosessen”. Han beskriver hvordan barna ledsaget sine handlinger med lydmalende ord, slik jeg kjenner igjen fra mine observasjoner. Jeg tolker denne tause kroppslige forhandlingen mellom barnet, materialet og de(n) andre som meningsfulle undersøkelser av verden for hvert enkelt barn. Inspirert av Merleau-Pontys begreper *taus viten* (1968, s. 178) og *den stumme tanken* (2000, s. 82) mener jeg å se disse tause samtalene som sammenflettinger mellom syn/berøring og det å bli berørt. Det handler om det nærværet barnet får gjennom hånden til det som ikke er seg og videre hvordan barnets berøring og bevegelser gir barnets syn mening (jmf. Merleau-Ponty, 2000). Den tause samtalen (gjen)skaper på den måten mening i kroppen som



ikke er bundet til forhåndskategorier og representasjonsformer. Med bakgrunn i filosofien til Merleau-Ponty (1968) ser jeg denne pre-refleksive kroppslig levde kunnskapen som grunnlag for barnets verbalisering og refleksjon.

Slik jeg tolker det, knytter Blume (2015) barnas taushet i arbeidsprosessen til alderskategori i relasjon til utviklingsnivå i følgende sitat:

Vi måtte erkende, at det er svært for barn i denne alder at italesette noget, som sker i nuet og materialiserer sig gjennom perception og handling” (Blume, 2015, s. 10).

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1968, s. 215, min oversettelse) sitat ”Mening er usynlig” forklarer jeg disse tause samtaler barna har med materialet og hverandre på en annen måte enn Blume. Ifølge Merleau-Ponty (1968, s. 82; 2012) vil det alltid være noe ved den andre som er fraværende for oss. På bakgrunn av dette mener jeg vi ikke kan vite hva det er at barna ikke verbaliserer seg i sin utforskning av materialet, kan bety. Men jeg lurar på om en mulig forklaring kan være at det vi ser er en altopplukende fordypelse der handling og persepsjon oppleves som meningsfullt, og derfor ikke fremkaller et behov for å gjøres verbalt synlig for andre. Jeg mener at Blumes (2015) mangelperspektiv i større grad støtter opp om min tese om hvordan voksendefinert mening kan virke som rammeverk for forskere og personalets møte med barns handlinger, der det verbale er ensbetydende med refleksjon og mening. Denne voksendefinerte forståelsen av mening står i kontrast med Merleau-Pontys (1968) filosofi om det-førrefleksive og erfarte som meningsbærende utgangspunkt for all uttalt og reflektert mening. Jeg ser dette i sammenheng med Goldberg (2015) som skriver at voksne synes å se det som vanskelig når de møter på det som ikke kan kategoriseres og benevnes. Videre argumenterer Goldberg (2015, s. 25) at dette henger sammen med at den voksne som spør står utenfor kunstverket, mens barnet har (opp)levd kunstverkets mening i kroppen. Goldberg (2015, s. 32) poengterer at ord kun er en av mange måter å undersøke mening på:

It would be unfortunate indeed if, in our conscientious effort to prepare children for testable, word-based skills, we unintentionally diminish their overall capacity to think and to apprehend meaning.

Med bakgrunn i Goldbergs sitat kan jeg se det tause og usynlige som en form for meningssøken likeverdig det synlige verbale uttrykket for reflektert mening.

Videre mener jeg at denne meningssøken viste seg i barnas rettethet mot omverden. Denne rettetheten mot materialet og de andre mener jeg var kommunikativ, selv om den ikke alltid viste seg i verbal ledsagelse til kroppens forhandlinger. Disse tause samtaler barna hadde med materialet i min undersøkelse inngår slik sett i en utvidet forståelse av kommunikasjonsbegrepet. Barnas tause samtaler med materialet og de(n) andre virket, slik jeg ser det, som en tilstand av tilstedeværende sameksistens, der det å være i verden sammen ble en kommunikativ sammenfletting av mening og relasjon. Det å gi mening forholdt seg da ikke til et semantisk system, men til en kroppslig forankret og levd relasjon til verden.

I den kommunikative sameksistensen som barnas tause samtaler med materiale synes å bestå i, oppstod et ordløst felleskap der lyd og bevegelse beveget seg mellom barna som samtaler. Disse lyd og bevegelsesfellesskapene er en av tre måter jeg mener å ha sett at voksne og barn inngikk i «handlende samtaler». De handlende samtaler i det ordløse felleskapet utspilte seg, slik jeg så det, som et kommunikativt samvær der barna brakte inn sine initiativ til felleskapet i form av lyd og bevegelse. Det kommunikative syntes i barnas svar på hverandres og personalets initiativ ved at barna syntes å ta opp og videreføre andres bevegelse og lyd i egen utførelse. I analysen viste jeg under avsnittet 4.3 Handlende samtaler, hvordan verktøy som forlengelse av kroppen, kroppskontakt, lyd og bevegelse fungerte som involveringsstrategier mellom personalet-barn og barn-barn som en handlende samtale. Jeg ser lyd og bevegelsene i de handlende samtaler som initiativ og reaksjon i en kommunikasjon som både Attikas kroppslige initiativ og Abel, Jolanta, Zainab og Olai, som ellers i andre situasjoner brukte mye verbal forsterkning, syntes å ta del i. Zainab, Jolanta og Abels utvekslinger av lyder, som banking med hånden og det lydmalende ordet "Aaaajhhii", samt Olais utprøving og videreføring av DONs "Wii", viser et utdrag av de ordløse samtaler barna imellom. Slik sett var det tause samværet ikke et stille samvær, selv om det var preget av konsentrasjon, fordypning og lite verbalisering. I lys av Arendts filosofi er disse ordløse samtaler som utspilte seg gjennom lyd- og bevegelsesfellesskap, spesielt interessante som et fremtredelsesrom der barna på eget initiativ brakte frem sine begynnelse. Disse begynnelse tok synlig form i bevegelse og handling, noe barna tok opp og videreførte i egne materialforhandlinger. Formingsaksjonene i disse eksemplene kan slik se ut til å ha kroppslig utfoldelse som utgangspunkt i barnas og personalets relasjon til og kommunikasjon med materialer og hverandre. På bakgrunn av disse antydningene, mener jeg å se, at kommunikasjonen i formingsaksjonene ga

mulighet for de handlende stemmene til å tre frem på lik linje med de barna som i andre situasjoner brukte mye verbal ledsagelse. I forlengelse av dette mener jeg videre at den handlende kommunikasjonen ikke ser ut til å begrense seg til å gjelde kun de handlende stemmene, men alle barns utfoldelse i formingsaksjonene.

### **5.3 Verbal etterspørsel**

I de foregående avsnittene i denne drøftingen har jeg skrevet om det jeg mener er formingsaksjonenes potensialer for de handlende stemmene i denne undersøkelsen; den eksplorative og den kroppslige forankringen. Jeg har argumentert for at både den eksplorative og den kroppslige dimensjonen i formingsaksjonene kan synes å skape et fremtredelsesrom for undersøkende kropper i kommunikasjon med og relasjon til materialer og de(n) andre. I det følgende ønsker jeg å se nærmere på mine observasjonsbeskrivelser knyttet til hvordan personalet og jeg gjentatte ganger etterspør en verbalisering rundt det barna lagde eller hadde lagd. Jeg vil da redegjøre for hvordan jeg mener verbal etterspørsel virket forstyrrende for barnas tause samtaler. I forlengelse av dette vil jeg drøfte hvordan generelle forventninger om verbal kommunikasjon i barnehagen kan være med på å marginalisere de handlende stemmene.

Personalets og min verbale etterspørsel i formingsaksjonene, måltidsituasjoner og samlingsstund var et gjennomgående tema i datamaterialet mitt. Jeg ble særlig opptatt av de situasjonene hvor personale og min verbale etterspørsel virket marginaliserende på de barna som ikke verbaliserte sine handlinger. En annen interessant oppdagelse var hvordan den verbale etterspørselen syntes å virke forstyrrende for barnas tause samtaler med materialet. Spesielt så jeg dette i beskrivelsene av hvordan Attika, Ryan og Alma bøyer seg over tegningene sine i noe som jeg tolker som et forsøk på å verne om det de holder på med fra personalets innsyn. Barna ble først oppmerksom på at personalets oppmerksomhet var rettet mot dem i det personalet henvendte seg verbalt til dem i en forespørsel om hva barna tegnet. I de tre observasjonsbeskrivelsene med Attika, Ryan og Alma virker denne henvendelsen, slik jeg ser det, å vekke en kroppslig motstand. Dette uttrykket for motstand setter jeg i sammenheng med Fønnebø (2014, s. 40), som skriver om barns "...rett til å ytre seg og forme ideer uten å bli "taksert" eller "vurdert". Hun oppfordrer personalet til å være bevisst på hva en respons kan innebære. Slik jeg forstår dette mener

Fønnebø (2014, s. 41,43) at personalets respons på barns kunstneriske formspråk kan virke som evalueringer eller støtte i blant annet tonefall, kroppsspråk og ordbruk. Jeg ser dette i forbindelse med min egen opplevelse av å lete etter barns mening ut ifra en egen verbalisert og voksensituert meningsramme. I refleksjon over bakgrunnen for min verbale etterspørsel har jeg kommet frem til at det bakenforliggende motivet for mine henvendelse bunner i en genuin interesse og et ønske om å forstå barns livsverden. Med utgangspunkt i egne refleksjoner tenker jeg derfor at det kan hende at personalets verbale anerkjennelsespraksiser handler ut ifra det Johansson og Samuelsson (2003) kaller et barneperspektiv. Det vil si; personalets perspektiv på barns behov for voksnes uttrykk for bekreftelse. Makten og verdien av min reaksjon på barnas handlinger i kraft av å være voksen, ble derfor en viktig del av undersøkelsen. Inspirert av Arendt (1996) handlet det for meg om hvordan være et vitne til barnas initiativ. Det å være et vitne innebærer det Arendt (1996) kaller en med-åpenbaring av andre, og i dette begrepet ligger det ingen vurderende makthandlinger som for-eller-imot. Min reaksjon burde slik sett romme barnas ulike og unike handlinger for at de skal kunne oppleve seg slik Kjørholt og Winger (2013, s. 76) skriver, som et ”meningsbærende subjekt i et forpliktende fellesskap”. Videre henger dette sammen med hvordan mitt perspektiv på barnas hender endret seg fra å være verktøy for en separat mening til å bli en helhetlig kroppslig opplevelse av mening. Dette perspektivskiftet gjorde at jeg forsto barnas handlinger som verdifulle i seg selv og ikke på vei til å bli noe annet/bedre. Konsekvensen av at jeg så på barnas tause samtaler med materialet og hverandre som meningsfulle, gjorde utslag i at mitt behov for å gi barna en bekreftelse avtok. Med et nytt perspektiv på barnas handlinger syntes det ikke for min del, som at barna trengte spørsmål og bekreftelser for å oppleve sine handlinger som meningsfulle. Inspirert av Arendt (1996) ser jeg det heller som at barna trengte et oppmerksomt nærvær av barn og voksne for at deres handlinger skal få eksistens og bli virkelighet.

På bakgrunn av forutgående argumentasjon mener jeg at det å få oppleve seg som «noen» har sammenheng med hvordan personalets nærvær skaper handlingsrom for å være ulike i sin særegne måte å være-til-verden på. I denne undersøkelsen springer mitt undersøkelsesfokus ut ifra situasjoner med personalet der etterspørselen av verbale innspill var stor og gjorde barnas taushet mer synlig som annerledes enn de verbale initiativene. Jeg har vært nysgjerrig på om barnas taushet grunner i sjenanse, tilbaketrukkethet, et uttrykk for motstand eller utrygghet i forhold til fellesspråket. Jeg er derimot

usikker på om det er hensiktsmessig å finne forklaringer på hvorfor de «stille» barna agerer i handlende form. På den ene siden er jeg redd for at dette med å forklare bakenforliggende mening er det samme som å marginalisere barna som feil i forhold til en mal om det normale barnet som verbalspråklig. Det ville i så fall svekke min intensjon om å styrke disse stemmenes likeverdige posisjon i felleskapet. Likevel er det noe med Attikas kroppslige signaler på motstand som jeg mener må få en virkning inn i det jeg skriver, hvis jeg skal ta dette med å lytte på alvor. Attika er relativt ny i barnehagesituasjonen da jeg er på besøk. Hun har gått i barnehagen en måned. Slik sett kan en måte å forstå hennes handlende stemme på være en motstand mot det å institusjonaliseres. Hun har ikke valgt å være i barnehagen selv. Jeg lurer også på om det er en motstand mot det at jeg er tilstede i barnegruppen i begynnelsen av mitt opphold. Underveis opplevde jeg at Attika og jeg utviklet en positiv relasjon, der jeg tolket hennes fnis og smil som at det var spennende å ha meg med i gruppen. Jeg opplevde at hennes godkjennelse innebar at jeg holdt meg på avstand slik at hun fikk velge å ta initiativ til meg. Dette kroppslige nei-et vil jeg ta på alvor og derfor belyse, fordi jeg synes at denne motstanden i de observerte situasjonene ble kategorisert og «ufarliggjort» gjennom å bli posisjonert som stille.

Zalina og Zeek ble omtalt som stillere enn de andre i sin barnegruppe i refleksjonssamtalene. De fikk ikke høre dette om seg selv foran andre barn, annet enn når morsmålsassistenten oppfordret Zalina til å bruke norske ord. Denne oppfordringen kan være med på å gi Zalina en opplevelse av annerledeshet i relasjon til resten av barnegruppen, selv om Zalina ellers ser ut til å oppleve god støtte i at hun har noen som kjenner sitt morsmål. Det at hun opplevde god støtte tolker jeg kun ut ifra at det så ut til at hun henvendte seg mye til assistent med spørsmål om ord på norsk. Attika, derimot, får hele tre ganger i løpet av undersøkelsen høre seg selv omtalt som «et stille barn». I analysen viser jeg et eksempel på hvordan dette at hun oppfattes som stille gis som årsaksforklaring til meg på hvorfor Attika reserverer seg fra deltagelse i en felles aktivitet. Jeg tolker det dithen at hennes handlinger uten verbal forsterkning kan for personalet synes som ensbetydende med å ikke være deltagende. Dette kan ses i sammenheng med Winjes (2010) antydninger om at de non-verbale initiativene blir mindre synlige for personalet i grupper der majoriteten i gruppen behersker å verbalisere seg. Jeg beveger meg også selv inn i denne måten å tenke på, da jeg i første omgang ser Zeeks stille observasjon som at han ikke er delaktig. Jeg trakk umiddelbare slutninger om ham som passiv, fordi han tilsynelatende ikke henvendte seg direkte til en

annen med handling og/eller verbal forsterkelse. Det kan synes som at det verbale ligger som en forventet atferd knyttet til deltagelse, innspill og henvendelse til fellesskapet og personalet. I forlengelse av dette kan det hende at den verbale forventningen er med på å overdøve de kroppslige initiativene, og være med på å gjøre at vi ikke oppfatter disse initiativene som kommuniserende.

Man er sine tanker og følelser som en helhetlig kroppslig handling av væren, noe som ifølge Merleau-Ponty (2012) gjør subjektet synlig for de(n) andre. På bakgrunn av dette ser jeg barnas handlinger som allerede i verden og synlige. De trigger også reaksjoner hos andre (Crossley, 2013), men dette initiativet synes ikke alltid å manifestere en likeverdig reaksjon hos de(n) andre. Dette kan ses i sammenheng med mine analyser av personalets verbale etterspørsel, der det kan se ut som personalet knytter det verbale sammen med et ytre uttrykk for en separert indre mening. I forlengelse av denne dekartiansk-inspirerte måten å tenke sinn/kropp som adskilt kan det kroppslige uttrykket synes ureflektert og derav primitivt. Jeg tolker det dithen at personalets ignorering eller ufarliggjøring av de handlende stemmene gjør kroppslig initiativ til en såkalt «usynlig» handling. Sett i lys av Arendts filosofi (1996) stiller jeg meg spørrende til om de situasjonene der personalet og jeg overser barnas handlende initiativ, og slik ikke re-agerer på deres aksjon, kan hindre barna i å tre frem som «noen» i mellomrommet mellom oss. Det kan hende at med en forventning om verbalitet som tegn på deltagelse blant personalet, uteblir åpenheten for det uforutsigbare og spontane, som ifølge Arendt (1996) må til for at mennesker kan tale og handle sammen. Tar jeg Arendts filosofi på alvor fratar vi barnet både friheten og muligheten til å komme tilsyne i verden, ved å overse eller reagere negativt på barnets initiativ til handling (og tale). Da mener jeg det ikke er barna som er utydelige i sin deltagelse, men jeg og personalet som usynliggjør deres initiativ inn i felleskapet.

## **5.4 Handlende stemmers åpenbaring**

Jeg argumenterte tidligere for hvordan det å hegne om det kroppslige samspillet i formingsarenaen kan være viktig for å synliggjøre og gi rom for de handlende initiativene i barnegruppen. I møte med Attika, Zalina og Zeek ser jeg at barns handlende stemmer gir seg til uttrykk på ulike vis, og gjennom formingsaksjonene ble jeg videre oppmerksom på at det handlende språket er

noe alle barn og voksne benytter seg av. Videre mener jeg å se at det eksplorative og den kroppslige utfoldelsen ga alle barna i barnegruppen, muligheter til å samhandle på flere og ulike måter. Formingsaksjonene synes slik sett å kunne gi handlingsrom for det å være ulike barn i ulike settinger. I denne delen vil jeg se på hvordan formingsaksjonene som kroppslig arena har fungert for de barna som i større grad enn majoriteten gjorde sine ytringer synlige uten verbale ledsagelse.

Utgangspunktet for denne oppgaven var, som nevnt innledningsvis, noen erfaringer fra språk- og formingsarbeid med barn som var nye i Norge og barnehagesituasjonen. Det som gjorde inntrykk i dette arbeidet var hvordan formingsvirksomhet med barna ga meg noen overraskende gjenoppdagelser av å se «andre barn» i ulike situasjoner. Disse overraskelsene gjorde meg oppmerksom på at jeg i mitt mål om at barna skulle bli norskspråklige hadde mistet av syne «Hvem» barna er, her og nå. Mine observasjoner av Attika, Zalina og Zeek viste meg på samme vis, ulike barn i ulike situasjoner. Ute så jeg at Attika, Zalina og Zeek var aktive i bevegelse og lydproduksjon som latter og noe verbalt/lydmalende ord. I situasjoner der personalets etterspørsel av verbale innspill var stor, ble barna derimot stillere i forståelsen; mindre bevegelse og lyd. Fraværet av verbale innspill i en verbalstyrt situasjon synes å gjøre stillheten deres mer synlig som annerledeshet, slik jeg så det. Jeg trodde derfor at barna ville nyte godt av et handlingsrom der det kroppslige virket mer førende for samspillet, og i min undersøkelse ønsket jeg å se nærmere på dette gjennom formingsvirksomhet. Fordi barn som agerer i handlende form ikke er en ensartet gruppe, har mine tre barns møte med materialet utspilt seg ulikt. Jeg opplevde det som at Zalina omfavnet formingsaksjonene ved å være veldig aktiv i bevegelse, fart, ro og konsentrasjon i sine streker og smulder med kritt. Hennes undersøkende hender involverte seg i andres krittverk, og deltok slik sett på lik linje som de barna som ellers er mer verbalt aktive. Det jeg ikke forutså var at både Zeek og Attika syntes å bruke tid før de innlot seg i deltagelse. Zeek så ut til å bruke tid på observasjon for å se hva de andre barna gjorde før han prøvde selv. Fra sin observasjonspost, ofte midt i kjernen av yrende aktivitet, så han ut til å glede seg over rytmene, energien og farten slik jeg tolker observasjonsbeskrivelsene mine. Hans deltagelse i gruppen virket å veksle mellom stille observasjon og rolige deltagelse. Ved at han tok opp i egen utførelse andre barns aksjoner i form av bevegelse, handling og lyd fra bearbeidelsen, vil jeg si at han er deltagende i det ordløse felleskapet på sin særegne måte. Videre kunne det se ut til at Attika trengte trygghet og

veiledning fra Samira inn i formingsaksjonene. På bakgrunn av dette kan jeg ikke si at det var forhåndsgitt at det å få enda en kroppslig arena ville gjøre barnas initiativ mer synlig som aktive i gruppa, slik jeg kanskje hadde trodd. Her er det avgjørende at det både var nye materialer og en ny person som ble introdusert (meg).

Jeg kan ikke vise til en arena der kroppsforhandlende barn viste mer aktiv deltagelse gjennom mer lyd, tempo, kroppslige innspill og slik bidro mer synlig inn i gruppa, enn i andre verbalstyrte situasjoner. Dette tenker jeg har med tid og relasjon å gjøre. I mitt arbeid som førskolelærer hadde vi masse tid til å utvikle en trygg og kreativ relasjon til hverandre, til rommet med dets materialer og ikke minst det å gjøre barna kjent med arbeidsmetoden: å utforske og eksperimentere med verktøy og materiale. Likevel vil jeg si at nettopp det at Attika, Zalina og Zeek ble engasjert inn i felleskapet gjennom handling, lyd og bevegelse, gjorde dem om ikke mer synlig deltagende, så i hvert fall ikke negativt synlige eller usynlige. Når det verbale initiativet synes å dominere mindre i formingsaksjonene, i noen tilfeller er det helt fraværende, ser jeg det som at formingsaksjonene fungerte som en arena der hendene «snakket» mest. Dette viser seg i blant annet «orkesteret» av hender som banket i leire og lydmalende ord som ”ajhiii” og ”wiii” som utfoldet seg mellom barnas handlende kropper. I dette orkesteret ble nettopp Attika, Zalina og Zeeks fravær av verbale initiativ mindre synlig fordi lyd og bevegelse er et språk som alle barn har, kan og bruker. Kroppslighet kan slik ses som et allment språk og dette begrunner jeg i Merleau-Pontys (2012) filosofi om kroppssubjektet som ekspressivt rettet mot sin omverden. I tråd med forskning om barn med minoritetsspråklig bakgrunn ser det ut til at personale situert i en verbalstyrt kultur bruker mer tid i barnehagen på å vie oppmerksomhet og etterspørsel mot de (majoritetsspråklige) verbale initiativene (jmf. Gjervan et al., 2006; Holten, 2009; Palludan, 2005).

For meg ble formingsaksjonene en arena der jeg ble oppmerksom på flere dimensjoner av mening i det å være kroppslig og sanselig sammen om noe. Undersøkelsen kan på den måten synes i større grad enn å gi de handlende barna en stemme, å ha fungert for meg som en oppdagelsesferd innen viktigheten av å se barns handlende språk og tause samtaler som verdifulle. Dette perspektivet fordrer relasjonsmessig at når barnet utfolder seg i tale og handling, så må personalet og jeg være bevisst den risikoen barnet løper ved å gjøre seg sårbar. Hun/han er ikke fullstendig kjent med sin unikhet, og det er i



min reaksjon historien om hennes/hans unikhhet fortelles tilbake til henne/ham, og slik kommer til eksistens. Det å skape et fremtredelsesrom for det handlende initiativet som likeverdig det verbale, handler slik jeg ser det, derfor i stor grad om min reaksjon på de initiativene som omgir meg - verbale som handlende. Undersøkelsen kan slik sett sies å ha fungert som en dannelsesreise for meg i å oppdage, lytte og ta imot det barn forteller meg med sine handlende kropper.

## **6.0 Refleksjoner over metode og datamateriale**

I denne delen vil jeg reflektere over hvordan måten jeg utførte mine undersøkelser var med på å skape datamaterialet i denne oppgaven. Jeg vil se nærmere på forskerrollen og det visuelle «språket» i undersøkelsen og oppgaven. I forlengelse av dette vil jeg se på en mulig implikasjon av denne undersøkelsen. Avslutningsvis peker jeg på hva ved undersøkelsen som kunne vært interessant å gå videre inn på.

### **6.1 Validitet**

Datamateriale mitt er hentet fra et fåtall dager i kun to barnehager. Jeg har derfor stilt meg spørsmål om grunnlaget er for lite for å i det hele tatt kunne peke på et tema. Jeg var derfor underveis i tvil om jeg burde ha vært i flere barnehager, for å ha et sammenligningsgrunnlag og antyde tendenser ut ifra. Jeg slo dette fra meg. Det at barnehagene er så ulike i utforming av sin formingsvirksomhet sier for meg noe om at uansett hvor jeg velger å dra, så er det lokale kontekster og preferanser som spiller inn på utformingen av formingsvirksomhet. Jeg så det som konfliktfylt å dra ut å lete etter flere barnehager for å kunne vise til en større sammenheng i tilknytning til temaet mitt. Antydningene mine må derfor ses som en analyse av det som utspilte seg i de to spesifikke og ulike barnehagene. De gir slikt sett kun et glimt av noe som kan være interessant å undersøke nærmere.

Jeg ser dette med mengde i sammenheng med hvordan enkelthendelser i møte med filosofiske begreper ifølge Johannesen, Larsen og Sandvik (2013, s. 140) kan skape ”uendelig mye tenkning”. Det handler om hvordan mengde ikke bør begrense troverdigheten, fordi et interessant lite moment kan ha stort potensiale i å gjenoppdages på nytt og på nytt. I tråd med Johannesen et al. (2013, s. 138)

kan denne gjenopdagelsen av en hverdagshendelse i lys av filosofi produsere forskyving i hvordan vi forstår både hverdagshendelser og filosofiske begreper.

I relasjon til reliabilitet knytter jeg videre Blumes (2015) argumentasjon for hvordan kunstneriske eksperimenter skiller seg fra de vitenskapelige, som relevant for min undersøkelse. Blume (2015) argumenterer for at kunstneriske eksperimenter er umulige å reprodusere og skriver videre at dette handler om hvordan

”Eksperimentelle prosesser har uforudselige og intuitive elementer og de får først deres dynamic ved systematisk inndragelse af det tilfældige” (Blume, 2015, s. 4).

Med bakgrunn i Blumes sitat (2014) kan jeg si at det vil være vanskelig for noen å rekonstruere de eksplorative formingsaksjonene i denne undersøkelsen på nytt og få samme «resultat». Videre ser jeg dette i sammenheng med Arendts filosofi (1996) om det uforutsigbare og spontane som grunnleggende menneskelig kvalitet. Denne menneskelige uforutsigbarheten gjør at metodene innenfor et kvalitativt studie nødvendigvis må justeres og tilpasses underveis de menneskene man forsker med og blant. I min undersøkelse handlet det blant annet om tilpasninger i aksjonene ut ifra personales behov og barnas engasjement. Videre omfattet disse justeringene også mine tilpasninger av metode og perspektiver i tråd med egen utvikling og tilegnelse av «forskningskompetanse». Min undersøkelse kan slik jeg ser det kun fungere som et forslag til en måte å forstå og beskrive et fenomen jeg så i to barnehager, der resultatene får sin generalisering i møte med andre lignende studier (jmf. Andenæs, 2000, s. 317-318). I mitt tilfelle kan oppdagelse av barns taushet under bearbeidelse støttes opp av Blumes (2015) beskrivelse av lignende tendenser, selv om vi forklarer dette fenomenet ulikt. Videre kan jeg se antydningene i min undersøkelse i samsvar med Fredriksens (2012) avhandling som beskriver hvordan barn i meningsforhandling med materiale og andre bruker bevegelse, lyd og ord som en helhetlig prosess av meningsskaping.

Andenæs (2000, s. 293) skriver at det innen et kvalitativt studie kan være mer interessant å skrive om undersøkelsens relevans som et overordnet krav til hvordan fremgangsmåtene ved datainnsamlingen min er ”tilpasset den aktuelle undersøkelsens formål og teoretiske forankring”. Det handler slik jeg forstår

det om å skrive om undersøkelsens svakheter og styrker for å svare på min problemstilling om hvilke potensialer eksplorativ formingsvirksomhet har for «handlende stemmers» mulighet til å tre frem som likeverdige initiativ i felleskapet. Dette vil jeg drøfte i det følgende.

## **6.2 Relevans**

### **6.2.1 Forskerrolle**

For å kunne svare på den eksplorative formingsvirksomhetens potensialer for de handlende stemmene har jeg som del av min metode undersøkt mitt eget møte med barn og materialer, for å undersøke en pedagogisk rolle som mulighetsskaper/ begrensner for de handlende stemmene i den eksplorative formingsvirksomheten. Dette kan man stille spørsmål ved i relasjon til relevans. Bakgrunn for valg av å bruke meg selv bunnnet delvis i et ønske om å ikke gjøre enkeltindividet til fokus for mine valideringer av hva som er bra og dårlig praksis. Det å bli observert kan oppleves som et ubehag av at hvem man er blir vurdert ut ifra hva man gjør. Dette kan jeg umulig unngå at oppstår når jeg observerer. Jeg ønsket likevel å minske prestasjonspresset ved å fokusere på det som oppstod i mellomrommene mennesker imellom og imellom mennesker og materialer i eksplorativ formingsvirksomhet. Det ble derfor et uttalt fokus ovenfor barn og personalet at jeg så på hva de gjorde sammen, at min interesse lå i aktiviteten som utspilte seg mellom dem.

Jeg er klar over at min rolle i formingsaksjonene, tross det faktum at jeg var med på å utforme dem, ikke kan sammenlignes med personalets og slik ikke er autentisk for å undersøke relasjonen personale-barn i barnehagen. Dette handler både om barnas tillit og relasjon, men også at maktstrukturene mellom barna og meg er på en litt annen måte. Dette ble særlig tydelig for meg under perleaksjonen da barna irettesatte meg og gjorde meg klar over at jeg ikke fulgte barnehagens regler. Jeg tror likevel at nettopp det at jeg hadde en gjesterolle uten helt klare forventninger til hva barna skulle gjøre, kan ha gitt meg tilgang til det å undersøke andre former for kommunikasjon mellom barn-voksen, enn den verbalt dominerende. Videre mener jeg at det å undersøke sin egen rolle i undersøkelsen og i relasjon til barna, skapte et mer likeverdig forhold mellom pedagogisk leder og meg, i større grad enn om hun/han alene ble gjenstand for mine undersøkelser. Inspirert av Skjervheims (1976) felles fokus om et tredje, synes jeg samarbeidet om utforming av aksjoner og refleksjonssamtaler skapte et likeverdig engasjement til utforming av

undersøkelsen og refleksjon rundt våre opplevelser av det som oppstod. På den måten synes jeg at jeg fikk tilgang til personalets egne tanker uten å objektifisere (Skjervheim, 1976).

### 6.2.2 Et visuelt språk

I undersøkelsesmetodene mine gjør jeg en triangulering i det at jeg forsøker å gjøre innsamlingen mer kompleks med flere innganger til datamaterialet. Fotografier, notater og refleksjonssamtaler var med å berike og utvide mine observasjoner. Jeg vil spesielt trekke frem den estetisk-baserte dimensjonen ved oppgaven i fotografier, og arbeid med egne tegninger. Inspirert av La Jevic og Springgay (2008) var tegningene et forsøk på selv å delta i det stilltiende språket jeg undersøkte og skrev om. Tegneaktiviteten fungerte som hjelp for meg til å konkretisere og åpne opp komplekse begreper i Merleau-Pontys og Arendts filosofi. Tegningene kan synes som billedlige metaforer som bearbeidelse og sammenflettinger mellom levd erfaring og nye ukjente begrep. Jeg ser disse billedlige metaforene i sammenheng med det Fredriksen (2011) kaller ”kroppslige metaforer”. Det handler om hvordan barns uttalelser er satt sammen av kroppslige uttrykk og ord som en måte for barn å utvide det som ordene ikke klarer å utfylle. Tegningene hjalp meg å fylle ut der mitt begrepsapparat kom til kort, og produserte gjennom materialisering nye (be)grep for å forstå. Videre ble det å bruke fotografier en inngang som engasjerte alle sanser ved gjensyn i etterkant av aksjonene, og utvidet mine nedtegnelser av det observerte. Det handlet både om kroppslig erfarte minner fra den aktuelle formingsaksjonen, men også nye detaljer som ved gjensyn kom tilsyne for meg. Fotografiens utsnitt og fokus var videre en inngang for meg til å reflektere over perspektiv- og metodeskifter som omtalt i metodekapittelet. I analysen ble fotografiene meningsfulle for meg knyttet til det å forsøke skrive om usynlig mening og gjøre denne synlig. I analysen er fotografiet av de anonyme hendenes møte med asfalt og kritt et godt eksempel på hvordan fotografiet gjorde det vanskelige begrepet flesh materielt og konkret for meg. Men i fotografiens styrke i å gjøre synlig på andre måter enn det verbale, lå også begrensningene for min undersøkelse. Da mitt fokus rettet seg mot barnas handlinger og lyd/ ord som handlingenes forsterkninger, begrenset bruken av bilder seg for å beskrive bevegelsesforløp og lyder. Dette til tross for at fotografiene til en viss grad kunne gi kroppslige erfaringer av lyd og bevegelse ved gjensyn, og slik skrives inn som ledsagelse til bildene. Analysene av bildene kan slik synes å trenge skriftlig veiledning i denne skriftlige oppgaven. Det ga derfor ikke fotografiene mulighet til å stå for seg

selv, slik jeg kunne ønsket.

Nettopp fordi jeg skriver om handlinger og det stilltiende språket i eksplorative kunstneriske prosesser skulle jeg ønsket at en del av masteroppgaven kunne fungere som utstilling av bilder fra observasjonene, tenke-tegningene mine og rekonstruksjoner av garn og kritt eksperimenter, med et mindre antall tekstutdrag. Slik det er i dag finnes det ikke rom for denne eksamensformen innenfor de kriteriene som er gjeldende for Master i Barnehagepedagogikk. Mitt håp er at man i nær tid kan gi rom for ulike måter å belyse barnehagepedagogiske temaer som er tettere knyttet til små og store barnehagefolk. Med bakgrunn i denne oppgaven kunne en slik visuell og sanselig inngang til temaene mine gitt mulighet for å «samtale» med folk i feltet på flere måter enn kun den skriftlige.

### **6.3 Pedagogiske implikasjoner**

Jeg har i denne oppgaven undersøkt eksplorativ formingsvirksomhet som én arena for et handlende språk å være virksom i. Waterhouse (2013, s. 30) skriver at barns skapende virksomhet har blitt fokusert mye på som et inntrykks og uttrykksredskap. Hun argumenterer for å utvide dette til også å omhandle det som oppstår i materialmøtene mellom barnet, materialet og den andre. Dette har jeg forsøkt å undersøke gjennom selv å innta en «lyttende» rolle i utforming og deltagelse i to barnegruppers eksplorative formingsvirksomhet. I mine undersøkelser mener jeg å se antydninger som peker på nødvendigheten av formingsarenaen i barnehagen. I min undersøkelse handler det om hvordan den eksplorative dimensjonen ved formingsvirksomheten så ut til å gi barn mulighet til å fordype seg i en taus kroppslig forhandling med materialer og hverandre. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty (2012) synes jeg å se at formingsvirksomheten i min undersøkelse engasjerte hele barnegruppen til å bruke et taust språk i en kommunikativ samværsform som kom tilsyne i handling, lyd og bevegelse. Inspirert av Merleau-Ponty (2012) ser jeg det som at alle barna uttrykte et pre-refleksivt medfødt språk, som jeg velger å kalle et handlende språk, og at dette gjorde flere samtaler mulig enn kun de verbaliserte. Dette kan i sin tur synes involverende for de handlende stemmene i min undersøkelse. Mine forslag til en måte å se dette på, er å løfte frem en bekymring for nedprioriteringen av kunstfag i utdanningsfeltet. Jeg ser dette i sammenheng med Sæbøs (2011, s. 22) bekymring for at det at kulturtilbud koster penger, er med på å skape sosioøkonomiske forskjeller på hvilke

kulturelle erfaringer barn har tilgang til. Hun løfter på bakgrunn av dette viktigheten av å romme kunstfaglig bredde og kvalitet i utdanningen for å gjøre kunstfeltet tilgjengelig for flere barn (Sæbø, 2011, s. 23). I barnehagelærerutdanningen går formingsfaget under navnet kunst og håndverk og deler 30 studiepoeng med musikk og drama (Sæbø, 2011). Dette mener jeg kun gir barnehagelærere en liten smakebit av kunnskap om hva formingsvirksomhet kan favne om og inneholde. På bakgrunn av min lille undersøkelse av eksplorativ formingsvirksomhet mener jeg å se viktigheten av at barn får mulighet og handlingsrom til å utfolde seg kunstnerisk i kroppslig utfoldelse. Videre ser jeg dette i sammenheng med når pedagogisk leder våget å la barna arbeide over lengre tid, med de frustrasjonene det bar med seg og slik ga mulighet for barnas utveksling og utvikling av nye metoder. Med bakgrunn i utforskning av egen rolle i barns eksplorative møter med materialer synes jeg å se at barna trenger voksnes engasjerte nærvær. Det å kunne være nærværende i barns eksplorative formingsvirksomhet krever, slik jeg ser det, kunnskap og erfaring med et bredt spekter av materialer. Det handler om å vite hva som kan tilbys for å holde den skapende prosessen blant barna levende. Det trengs, slik jeg ser det, flere timer med kunstneriske fag i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen.

## **6.4 Mulig vei videre**

I min undersøkelse har jeg vært opptatt av å undersøke handlende stemmers mulighet til uttrykke og forme sitt hverdagsliv i barnehagen på. I denne undersøkelsen har jeg valgt å se på fremtredelsesmuligheten til de handlende stemmene innenfor rammen av en type formingsvirksomhet. Om jeg hadde fått mulighet og tid til å fordype meg mer i dette temaet, kunne det vært interessant å se på sammenhenger mellom styrking av barns kunstneriske formspråk og minoritetsspråklige barns tilhørighet og vennsksapsrelasjoner i barnegruppen. Det kunne da vært interessant å se mer på hvilken påvirkning personales eksplorative, kroppslige og nærværende måter å tilnærme seg barns handlinger i kunstneriske prosesser, har å si for å utvikle et flerstemmig samtalefelleskap. Det overordnede undersøkelsesfokuset ville da fortsatt handlet om hvordan skape utvikling og aksept for ulike språkformer i et barnefelleskap, slik at de kroppslige initiativene får mulighet til å virke med. Formingsarenaen ville da fungert kun som ett av mange områder i barnehagen å starte å se nærmere på.

## 7.0 Avsluttende ord

Innledningsvis skrev jeg at denne oppgaven handler om å bli «noen» i et kroppslig møte med materialer og de(n) andre. Det har i denne oppgaven dreid seg om hvilke muligheter den eksplorative formingsvirksomhet i min undersøkelse ga barna som ikke uttaler seg så mye verbalt, til å uttrykke og forme sitt hverdagsliv i barnehagen i fellesskap med andre. Selv om barna brukte det jeg kaller et handlende språk gjennom hele dagen, var det først i den eksplorative formingsvirksomheten de kroppslige meningsforhandlingene ble synlige for meg som meningsfulle.

Jeg har i denne oppgaven derfor ønsket å vise at det er viktig å skape handlingsrom for andre språk som vi har enn kun det verbale. Jeg har videre ønsket å yte oppmerksomhet mot de erfaringene som ordene består av og som gir dem mening, nemlig det handlende språket. I den anledning tror jeg en eksplorativ formingsvirksomhet kan gi et frikvarter fra voksnes forventninger om lærings og produktmål. Og i stedet skape et undersøkelsesrom som åpner opp og forutsetter spørrende hender i materialer.

Det mener jeg kan gi rom for at flere barn engasjerer seg i handlende samtaler med materialet og hverandre. Denne tause samtalen mellom barna og materialet syntes meningsfull for meg. En mening du og jeg som personale står utenfor fordi vi ikke gjennomlever den som barnet gjør med sine hender og tanker i materialet.

Med sine hender i leiren tror jeg barnas reflekterte tanker kan «tvinges» frem av det som gir motstand, det som glir, og som klemmes mellom små fingre, akkurat her og nå. Denne meningen som synes usynlig for oss, kan vi ane i det konsentrerte blikket, den krumme ryggen og hendene som beveger seg med og mot og til leirklumpen. De synes for meg som synlige tegn på at her skjer det noe meningsfullt, som sluker all oppmerksomhet.

Da kan disse hendene som ikke enda har norske ord, få mulighet til å delta med sine initiativ på lik linje som de verbale. For slik jeg så det var formings samtalefellesskap bygd opp av lyd og bevegelse. Både lyder laget av munnen som pust ”puh” og ord ”se!” , samt lyder laget av kroppens møte med leiren; bank. Det er et språk jeg mener alle mennesker kan.

## 8.0 Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andersen, C. E. (2004). -Han er veldig flink, han skjønner veldig mye. *Barnehagefolk*, (særtrykk 2004), 54-58.
- Andersen, C. E. (2005). Etnografi i barnehagen: Muligheter for dekoloniserende forskning med barn? I S. Germeten (Red.), *Kvalitative metoder. Essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage* (Bind nr 5, s. 109-123). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa - Det virksomme liv* (C. Janss, Overs.). Oslo: Pax Forlag.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. *Forskningsetisk Bibliotek FBIB*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie* (Bind 2004 nr 25). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae, & A. T. Fennefoss (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Benjamin, W. (1936-39/2008). «Kunstverket i reproduksjonsalderen» i Kunstverket i reproduksjonsalderen. Essays om kultur, litteratur, politikk (T. Karlsen, Overs.). I K. Bale, & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi* (s. 214-239). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Blaisdell, C. (2012). Inclusive or Exclusive Participation: Paradigmatic Tensions in the Mosaic Approach and Implications for Childhood Research. *Childhoods Today*, 6(1). Hentet fra <http://www.childhoodstoday.org/article.php?id=68>
- Blume, M. (2015). "Ah, oh, nejjj!" om eksperimentelle prosesser i æstetisk pedagogisk praksis. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9, 1-17.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*. Hentet fra <http://qix.sagepub.com/content/early/2014/04/04/1077800414530254>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjærholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 29-49). Bristol: The Policy Press.



- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45. doi:10.1177/0907568207068562
- Crossley, N. (2013). Mead, Merleau-Ponty and embodied communication. *Journal of Pragmatics*, 58(0), 46-48.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.018>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2009). 1. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller. I *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora NESH. (2009). *Krav om informert og fritt samtykke*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>
- Derrida, J. (1967/2001). *Writing and Difference* (A. Bass, Overs.). London og New York: Routledge.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskningen: noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. Hentet fra <http://www.oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/594/2/514263post.pdf>
- Engelsrud, G. (2006). *hva er KROPP*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). Kvalitativ metode. *Forskningsetisk Bibliotek FBIB*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Oslo.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen: de yngstes formgiving, bildeskaping og verksteder*. Cappelen Damm.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516. doi:10.1177/0907568208091672
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Goldberg, B. (2015). Seeing Meaning. *Occasional Paper Series 31*(Art & Early Childhood: Personal Narratives & Social Practices), 24-33. Hentet fra <http://www.bankstreet.edu/occasional-paper-series/31/part-i/seeing-meaning/>
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Holten, I. S. (2009). Barn av språket: en kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster (Vol. 2009 nr. 1). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Ilje Lien, J. (2013). Skapende handling som mulighetsrom. *Barnehagefolk*, 3, 72-75.
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practise-based research. I M. Cahnmann-Taylor, & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice* (s. 103-124). New York and London: Routledge.
- Johannesen, N. (2002). Det glemte språket: hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom. Oslo: Høgskolen i Oslo, avd. for lærerutdanning.
- Johannesen, N., Larsen, A. S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: Forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld : om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*, Acta Universitatis Gothoburgensis). Göteborg.
- Johansson, E. & Samulesson, I. P. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 1-5.
- Juncker, B. (2001). Tanker om det æstetiskes betydning i hverdagen. Det unyttiges nødvendighed. Kunst for barn under tre år.(Oppsummering fra Norsk kulturråds konferanse, Schæffergården, 2001, 17-19 august). 1-5. Hentet fra <http://www.klangfugl.no/klangfugl1024.swf>
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I. Oslo: Universitetsforl., 2010.
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75-89). Bergen: Fagbokforlaget.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14(11), 11-28. doi:10.1177/0907568207068561
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell - om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding 23: Språk bygger bro*.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- La Jevic, L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as an Ethics of Embodiment: Visual Journals in Preservice Education. *Qualitative Inquiry*, 14(1), 67-89. doi:10.1177/1077800407304509
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løndal, K. (2005). Studier av fysisk aktivitet i SFO. I S. Germeten (Red.), *Kvalitative metoder. Essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage* (Bind nr 5, s. 138-152). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, 1(2).
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- MacRae, C. (2008). *Making space : organising, representing and producing space in the Early Years Classroom* (Phd., Manchester Metropolitan University). Hentet fra <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.484823>
- MacRae, C. (2011). Framing children through observation practices: using art theory to re-think ways of looking at children. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 2(1), 34-48. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/term/article/view/175/176>
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible* (A. Lingis, Overs.). Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og ånden* (M. B. Tin, Overs., Bind nr. 2). Oslo: Pax Forlag
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). London: Routledge.
- Mæhlum, S. (2007). *En tverrestetisk tilnærming i en mikroetnografisk studie med barn i alderen 1-3 år - en etisk linedans* (Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nordbø, A. L. (2013). Barnehagelæreren som lekepartner. *Barnehagefolk*, (1), 57-61.
- Nordin-Hultman, E., Solli, A. & Jansen, T. T. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387–400. Hentet fra <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22042>
- Olsson, R. M. & Øksnes, M. (2013). "Estetik? Det er jo alt, egentlig!" Et forsvar for hverdageestetikken i barnehagen. I M. Bakken, & S. B. Hommersand (Red.), *Barn, Kunst og kultur* (s. 103-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oslo Kommune. (2012). *Prosjekt Oslobarnehagen Mandat til delprosjekt:*

- Norskferdigheter*. Hentet 14.03.2014 fra [http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/Barnehager%28BHG%29/Internett%28BHG%29/Dokumenter/Mandat for norskferdigheter versjon 1.0 ENDELIG MTMzNTI1NzgyNzE4ODY3ODczMD.pdf](http://www.barnehager.oslo.kommune.no/getfile.php/Barnehager%28BHG%29/Internett%28BHG%29/Dokumenter/Mandat%20for%20norskferdigheter%20versjon%201.0%20ENDELIG%20MTMzNTI1NzgyNzE4ODY3ODczMD.pdf)
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2013). Anerkjennelse: et analytisk begrep med et kritisk ærinde. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pink, S. (2011). Sensory Digital Photography: re-thinking 'moving' and the image. *Visual studies*, 26(1), 4-13. doi:10.1080/1472586X.2011.548484
- Pope, L. A. (2009). Den monokulturelle barnehagediskursen. I K. E. Fajersson (Red.), *Grip sjansene!: profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 53-63). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pope, L. A. (2011). Sosial utjevning i barnehagepedagogisk tenkning. I A. M. Otterstad, & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 224 s.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: what is relationship? I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 17-28). Bristol: The Policy Press.
- Rust, F. O. C. (2007). Action Research in Early Childhood Education. I A. J. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 95-108). New York: Routledge.
- Saenz, A. (2010). *The WIN Human Recorder – A Patch To Monitor Your Health*. Hentet 01.05 fra <http://singularityhub.com/2010/01/27/the-win-human-recorder-a-patch-to-monitor-your-health/>
- Selmer-Olsen, I. (2001). Det unyttiges nødvendighet. Barndomssyn, menneskesyn, kunstsyn. (Referat fra seminaret: Det unyttiges nødvendighet. Kunst for barn under tre år. Schæffergården / Louisiana, 17 -19 aug 2001). 1-11. Hentet fra <http://www.klangfugl.no/klangfugl1024.swf>
- Silin, J. G. (2005). Who can speak? Silence, voice and pedagogy. I N. Yelland (Red.), *Critical issues in early childhood education* (s. 81-95). Maidenhead: Open University Press.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Bind 31-32). Oslo: Tanum-Norli.
- Springgay, S. (2004a). *Inside the Visible. Youth understandings of body knowledge through touch*, The University of British Columbia).
- Springgay, S. (2004b). Inside the Visible: Arts-Based Educational Research as Excess. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1(1), 8-18. doi:DOI: 10.1080/15505170.2004.10411470
- Springgay, S. (2007). *A/r/tography: An Ethics of embodiment as being-with*. Paper presentert på: Congresso Nacional da Federação de Arte



- Educadores do Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina. Hentet fra <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/stephani.pdf>
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(897). doi:10.1177/1077800405280696
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. doi:10.1177/0907568210387834
- Svenning, B. A. (2009). *Hva fortelles om meg?: barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. Kunstfaglig arbeid i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet* (s. 15-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, M. (2011). Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 73-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom: - nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Tin, M. B. (2000). Etterord. I *Øyet og ånden* (Bind nr. 2). Oslo: Pax Forlag.
- Todd, S. (2011). Educating Beyond Cultural Diversity: Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. *Studies in Philosophy & Education*, 30(2), 101-111. doi:10.1007/s11217-010-9215-6
- Torsteinson, H. (2011). Prosjektbaert arbeid - om barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 157-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J. (1996). Innledning. I *Vita Activa - det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Viruru, R. (2001). Colonized through language: The case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (2), 31-47. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.7>
- Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, B. T., Chung, Y.-H., Chung, K. & Colleagues. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children. I A. J. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 43-62). New York: Routledge.
- Warming, H. (2005). Participant observation. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 51-70). Bristol: The Policy Press.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforl.
- Winger, N. (2007). *Noen refleksjoner over metodoliske utfordringer i prosjektet "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede opp til 3-årsalder"* (Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer). Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Winje, A. K. (2010). Små barn setter spor: de yngste barnas språk og kommunikasjon i barnehagen : en kritisk studie av 1-2-åringers spor og posisjoner i barnehagens ulike gruppekontekster, ut fra et voksen-barn perspektiv. Oslo: A.K. Winje.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### ***Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Skapende møter som arena for medvirkning"***

Jeg er en masterstudent i Barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus som ønsker å undersøke samhandlinger i skapende prosesser med barn. Jeg henvender meg til deg for å spørre om ditt barn kan delta.

#### Bakgrunn og formål

I mitt masterstudie ved Høgskolen i Oslo og Akershus fokuserer jeg på estetiske uttrykksmåter som en av barns mange varierte måter å kommunisere på. Medvirkning kom på barnehagens agenda med Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2005. Det handler om barns rett til å virke med i beslutninger som innvirker på eget liv, gruppen og samfunnet man er en del av. Min antagelse er at det i det skapende møte åpnes opp for flere av barns uttrykk for valg, ønsker og preferanser enn kun det rent verbale. Jeg ønsker derfor å observere hvordan barn uttrykker seg gjennom ulike materialer og utforske hvordan jeg kan "svare" på deres innspill.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien utføres gjennom at jeg aktivt tar del i barnehagens organiserte formingssituasjoner 3 dager. I etterkant av disse situasjonene vil jeg og pedagogisk leder notere ned beskrivelser og refleksjoner fra observasjoner vi gjorde oss i møtet med barn og materialer. Beskrivelsene vil omfatte alder, samtaler, lyder, gester, mimikk og bevegelser. Jeg vil presisere at jeg ikke er opptatt av det enkelte barn, men samhandlingen som oppstår i møte mellom voksen-barn og materiale. Opplysningene vil **anonymiseres** gjennom fiktivt navn på barn og barnehagen. Et utvalg av disse beskrivelsene vil bli utgangspunktet for min analyse og publisert gjennom masteroppgaven min.

Videre vil jeg og pedagogisk leder fotografere for å ramme inn utsnitt av situasjoner. Motivene vil ikke inneholde ansikter eller annen personidentifiserende opplysninger, men utsnitt som hender, materialer og kunstneriske produksjoner. Fotografiene vil fungere som utgangspunkt for refleksjonssamtaler, visuell loggbok og illustrasjoner til oppgaven.

### **Hva skjer med informasjonen om ditt barn?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og veileder er underlagt taushetsplikt og er de eneste som vil ha kjennskap til hvilke barnehager jeg har vært i. I og med at alt som skrives ned blir anonymisert, vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes i masteroppgaven min.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Johanne Ilje Lien (90673562) eller veileder, førstelektor Ann-Hege Waterhouse (22 45 22 92)

## **Samtykke til deltakelse i studien "Skapende møter som arena for medvirkning"**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at mitt barn,.....,  
kan delta

-----  
-----

(Signering, dato)