

Toddlaren i møte med materialar



Foto: K.S

- ei fenomenologisk inspirert tilnærming

Sissel Jeanette Aastvedt Halland
Masteroppgåve i Barnehagevitenskap

Våren 2014



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Masteroppgåve i barnehagevitenskap	Vårsemesteret, 2014 Open
Forfatter: Sissel J. Aastvedt Halland (Signatur forfatter)
Rettleiar: Torill Vist	
Tittel på masteroppgåva: Toddleren i møte med materialar – ei fenomenologisk inspirert tilnærming. Engelsk tittel: The toddler in the encounter with materials – inspired by a phenomenological approach.	
Emneord: MBV MAS	Sidetal: 75 + vedlegg/anna: 17 Stavanger, 15.05.2014

Innhald

Innhald.....	iii
Forord	v
Samandrag	vii
Oppgåva si oppbygging.....	viii
Summary.....	ix
1.0 Innleiing.....	- 1 -
1.1 Bakteppe	- 1 -
1.2 Problemstilling og definisjon av omgrep.....	- 3 -
1.2.1 Problemstilling	- 3 -
1.2.2 Utvikling av sentrale omgrep	- 3 -
1.3 Tidlegare forskning på området.....	- 7 -
2.0 Teoretisk forankring	- 9 -
2.1 (Barne) kroppen sin fenomenologi	- 10 -
2.2 Toddlarstil.....	- 12 -
2.3 Estetikk og estetisk innstilling	- 14 -
2.4 Estetisk oppleving og erkjenning.....	- 16 -
2.5 Relasjonell estetikk	- 17 -
2.6 Intraaktiv pedagogikk	- 18 -
2.7 Utviklingspsykologien	- 20 -
3.0 Metode.....	- 21 -
3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming	- 21 -
3.1.1 Fenomenologisk metode og tilnærming.....	- 23 -
3.1.2 Hermeneutikken	- 23 -
3.1.3 Hermeneutisk-fenomenologisk og poststrukturell tilnærming.....	- 24 -
3.2 Observasjon som forskingsmetode	- 26 -
3.3 Studien sin validitet	- 30 -

3.4 Forskingsarbeidet.....	- 31 -
3.4.1 Barnehagen og barnegruppa.....	- 31 -
3.4.2 Etiske utfordringar	- 32 -
3.5 Analysemetode.....	- 33 -
3.5.1 Min analyseprosess	- 34 -
4.0 Presentasjon av materialet og funn.....	- 37 -
4.1 Tilstedeverelse	- 37 -
4.2 Gjentakinger.....	- 42 -
4.3 Begeistring	- 47 -
4.4 Interaksjon	- 51 -
4.5 Kroppslegheit.....	- 55 -
5.0 Drøfting av funn	- 60 -
5.1 Barn i møte med materialar	- 60 -
5.2 Toddleren	- 63 -
5.3 Pedagogen si lading av materialane.....	- 68 -
5.4 Verdier av møta med materialane.....	- 70 -
6.0 Oppsummering	- 72 -
6.1 Oppsummering av funn / konklusjonar	- 72 -
6.2 Oppsummering av drøfting.....	- 73 -
6.3 Avsluttande kommentar	- 75 -
Litteratur	- 76 -
Vedlegg.....	- 81 -
Vedlegg 1: NSD si prosjektgodkjenning:	- 81 -
Vedlegg 2: Samtykkeskjema til deltakarane:.....	- 82 -

Forord

På veg mot ein master har på ingen måte vore ei enkel reis. Då eg byrja å engasjera meg i barn og materialar for femten år sidan hadde eg aldri trudd at mi interesse for dette fenomenet skulle enda opp i ei masteroppgåve. Opptakten til mine fyrste erfaringar med barn og materialar fekk eg gjennom “Heuristic play”, som Alvestad (1998) og Hultgren (2000) oversetter med “oppdagande leik”. Den oppdagande leiken har fokus på kva små barn kan meistre, oppdaga, erfara, læra, oppgåveløysing og konsentrasjon utan innblanding av vaksne (Alvestad, 1998). Mitt masterprosjekt handlar om toddlaren i møte med materialar, og er forankra i kroppsfenomenologien, estetikken og ein intraaktiv pedagogikk.

Før eg byrja på studiet og på masterprosjektet mitt hadde eg aldri nytta omgrepa kroppsfenomenologi, relasjonell estetikk eller ”tilblivelse”. No kjennes det ut som om eg vert til gjennom kvart ord eg skriv. Eg hadde aldri tenkt over barna eller relasjonane deira som kunst, at noko har agentskap eller at barn og materialar interagerar med kvarandre. No kjennes det ut som om kroppen min interagerar med alt, og at alt er avhengig av alt same kor eg er og i kva landskap eg står i. Eg har undervurdert kroppen som eit reiskap i verda, og persepsjonen sin fenomenologi som framhever mennesket som ein heil kropp som tankane og orda våre er rotfesta i. Det skal vera sagt at mitt møte med Maurice Merleau-Ponty og Gunvor Løkken ikkje har vore eit enkelt møte, men det har opna eit tankelandskap for meg eg ikkje visste var mogleg, og som eg kan kjenne meg heime i.

Lenz Hillevi Taguchi har også tatt meg med inn i eit landskap eg ikkje har vore i før. Eit landskap eg på mange måtar finn vanskeleg, men spennande. Det er eit komplisert landskap, som eg er redd for å forenkla samstundes som det komplekse i hennar tenking fascinerar meg. Det tyder kanskje berre på at det er meir å hente, meir å lesa og meir å læra. Det lærande vil i følge Nicolaysen (2011) vera følgjer av mykje meir enn mine tankar i møte med teori, uttrykt gjennom fingrane sitt møte med tastaturet. Aldri heilt nytt, aldri heilt låst, aldri berre språk. Alltid på veg frå noko mot noko anna, alltid i rørsle.

Ei lang reise er altså no ved veggens ende. Det er både godt og trist på same tid. Det har vore ei reis med lange og tunge motbakkar, men også ei reis på vegar der blomar veks langs grøfttekanten, og der eg ser horisonten i det fjerne. Tankane mine har sprunge lystbetont av garde nokre dagar for så å slita i motbakke neste dag. Kroppen har slik fylgt tankane si kraft. Lett og spenstig. Tungt og slepande. Eg har likevel ikkje reist denne reisa og den lange vegen heilt aleine, eg har fått hjelp og støtte av mange flotte menneske som eg ønskjer å takke:

Takk til fagmiljøet på masterstudiet i barnehagevitenskap ved Universitet i Stavanger som har vore oppdatert, engasjert, levande, utfordrande og lærerikt. Eg har gledd meg til kvar ein tur over Boknafjorden for å gå på førelesing. Takk til medstudentar og i sær Liv Ingrid. Takk for reisefølge, gode samtaler, refleksjonar og for vennskapen.

Særleg takk til min rettleiar Toril Vist. Takk for at du er den du er og for di tru på meg og mitt bidrag. Du har ei utruleg evne til å motivera meg. Du har vore raus, engasjert, interessert, positiv, kritisk og uunnverlig. Dessutan har du eit genuint fagleg engasjement og veit noko om alt. Du har klart å få fram tankar og refleksjonar hjå meg, og bidrege til å løfta fram eit tema eg har gløda for, og hatt særleg interesse for i mange år, men som eg på mange måtar har mangla språk for å skildra og diskutera.

Denne oppgåva ville heller ikkje vore mogleg utan barna som på ulike måtar har latt meg delta i deira verd, og ein fantastisk barnehage prega av gode og reflekterte kollegaer. Kollegaer som vågar å sette seg sjølve på spel, som sjølve vågar å sleppe seg laus, bryta med rutinar og oppleve saman med barna. Takk til dykk og ein spesiell takk til LG. Du er unik.

Kjære Morten. Takk for at du gav meg mogleiken til å gjennomføre dette studiet som har tatt av vår tid. Takk for omsorg og tålmod, for all støtte og at du har tru på meg. Utan deg ville dette aldri blitt noko av. Og - takk til Synnøve, Rune og Magnhild. Denne oppgåva er til dykk. Synnøve - eg har skrevet i takt med deg og dine leande og knisande venninner, ditt mot og evne til å vera målretta. Takk for at du fekk meg til ikkje å gje opp. Rune - tastaturet mitt har gått i takt med jubel og heiarop kvar gong Liverpool har skora mål, og når ditt engasjement for fotballspel tar over. Sist, men ikkje minst takk til Magnhild. Du har dagleg underhaldt meg med din song og nydelege stemme. Du fyller heile heimen med musikk, med røysta di og klangen av gitar. Takk skal de ha. Eg er utruleg glad i dykk.

Denne masteroppgåva inngår no som assosiert prosjekt i *Blikk for barn*, eit 4- årig HiOA- leia og NFR- støtta forskingsprosjekt retta mot barnehagen.

Sissel J. Aastvedt Halland
Stord, mai 2014

Samandrag

Prosjektet mitt utforskar, med eit fenomenologisk, tidvis poststrukturelt perspektiv, korleis estetisk merksemd kan skape rørsle i barnehagen sitt praksisfelt. Med problemstillinga: *Kva kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddlaren i møte med materialar*, ønskjer eg å utfordra barnehagen sin praksis og tenkemåtar om kva barnehagen kan vera for dei aller yngste barna. Ved å tilby barn materialar som ikkje er knytt opp til den praktiske persepsjonen og lærte forventingar, slik ferdigproduserte og strukturerte leikety gjer, kan det sjå ut som om den estetiske dimensjonen kan eksistera i eit større rom slik at verdien av opplevingane i møte med dei ulike materialane kjem fram i lyset. På denne måten kan dei yngste barna vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom kroppslege, estetiske og relasjonelle møter med kvarandre og materiala.

Mi vitskapelege tilknytning og kunnskapsinteresse kviler på filosofen Maurice Merleau-Ponty og inspirasjon henta frå hans kroppslege fenomenologi. Eg er også inspirert av Gunvor Løkken som har tolka sitt toddlerstudie inn i den ramma som Merleau-Ponty stod for. Vidare opnar den intraaktive pedagogikken med Lenz Hillevi Taguchi opp for at materialane er sterke performative agensar som inngår i ein intraaktivitet med materialar og menneske. Ved å relatera barna sine relasjonar, - og den estetiske aktiviteten der dei møter ulike materialar til kunst, - seier eg at barna med eigne kroppar vert ein del av kunstverket. Men materialane i seg sjølve er også arbeid med kunst. Barna har agentskap i relasjonen til kvarandre og til materiala dei opplever og er i møte med.

Eg har gjennom observasjonar i ein barnehage, analysert og fortolka ved hjelp av teori relatert til Hans-Georg Gadamer og Max Van Manen. Eg har funnet fram til fem ulike kategoriar som kjenneteiknar toddlaren si kroppslege og estetiske oppleving i møte med materialar; *Tilstedeverelse, gjentakningar, begeistring, interaksjonar og kroppslegheit*. Kategoriane eg har valt ut er ikkje nye, ei heller ukjende, og kan sjåast i tråd med funn frå Løkken si forskning. Eit av mine mest interessante funn kan knytast til materialane og korleis materialane verkar og interagerar med toddlaren. Materialane oppmuntrar og lokkar til leik. Eit anna funn kan knytast til omgrepet toddlar, og det alders- og størrelsesprega i denne aldersgruppa som skjuler seg i omgrepet toddlar. Det er og interessant at den vaksne si lading av materiala er så avgjerande. Gjennom lading av materialar skapar pedagogen noko som gjev materiala ny glød og nye affordansar. Pedagogen trekker barna til seg på ein måte som om heile situasjonen vert grenseoverskridande og lar alt tre fram i eit nytt lys gjennom å presentera materiala for barna på ein magisk måte.

Oppgåva si oppbygging

Kapittel 1.

Her presenterer eg bakteppet og fokuset mitt i oppgåva. Vidare presenterar eg problemstillinga mi, delproblemstillingar, definerar og utviklar omgrep som er naudsynte for lesaren å ha med seg gjennom den vidare lesinga av oppgåva. Til slutt i dette kapitlet ser eg på den forskinga som er gjort tidlegare på dette området.

Kapittel 2.

I denne teksten presenterar eg sentral teori. Eg har valt å ta med relevant teori frå fenomenologien, estetikken, småbarnspedagogikken, intraaktiv pedagogikk og psykologien.

Kapittel 3.

Her presenterer eg mitt forskarparadigme og dei metodiske rammene for denne undersøkinga. Eg drøfter vala som er gjort for denne kvalitative studien og tar opp temaet observasjon som metode. Eg klargjer min forskarposisjon, mi forforståing, etiske val som er gjort og måten eg analyserer på.

Kapittel 4.

I dette kapitlet har eg samla dei interessante momenta som har kome fram gjennom analysen av datamaterialet. Eg presenterar elleve utvalde episodar som narrativ som eg plasserar inn under fem ulike kategoriar. Eg analyserer funna i lys av teori frå kapitel 2.

Kapittel 5.

I dette kapitlet drøftar eg funn i arbeidet mitt og gjer meg ein del tankar og refleksjonar. Eg drøftar barn og materialar som overordna hovudoverskrifter.

Kapittel 6.

I siste kapittel rundar eg av med ei kort oppsummering og konklusjon av arbeidet mitt.

Summary

Through the use of a phenomenological, occasionally a post-structural perspective, this master project explores how aesthetic attention can create movement in the daily practice in childhood education. The research question: *What characterizes the bodily and aesthetic experiences of the toddler in the encounter with materials?* wishes to challenge childhood education practices and ways of thinking about what kindergarten may be for the very youngest children. By offering children materials that are not connected to the practical perception and learning expectations as depleted toys do, it may seem as though the aesthetic dimension can exist in a larger room when children experience various materials. In this way, the youngest children can bring on and develop their innate aesthetic attitude through their bodily-, aesthetic- and relational encounters with each other and the materials.

My scientific affiliation and knowledge interest and inspiration are based on the phenomenology of the philosopher Maurice Merleau-Ponty. I am also inspired by how Gunvor Løkken has interpreted her toddler study into the frame accounted for by Merleau-Ponty. The intra-active pedagogy with Lenz Taguchi Hillevi opens up for the materials to be strong performative agents involved in an intra-activity with the materials and human beings. By relating the children's relations – and the aesthetic activity – to where they meet the various materials for art, I say that the children with their own body become a part of the artwork, but also that the materials in themselves are works of art. Children have an agency in relation to each other and to the material they face and experience.

I have done my observations in a kindergarten, which I analyzed and interpreted by using the theory related to Hans-Georg Gadamer and Max Van Manen, and I have identified five different categories that characterize the toddler's in their bodily and aesthetic experience in facing the materials: *The presence, iterations, enthusiasm, interactions* and *embodiment*. The categories I have chosen are not new, nor unknown, and can be seen as being in line with findings from Løkken's research. It is not known to me that someone has documented the toddler encountering the materials in this way, and in this way my work can be a contribution into toddler's research. One of my most interesting findings can be related to the materials themselves and how they work and interact with children, encouraging and enticing them to play and interact, but also the concept of toddlers, as well as the age and size characterized in this age group hidden in the concept of toddlers. It is also interesting that I find the adult charging the material to be decisive. During the charging of materials, the pedagogue creates something that gives a new glow to the materials, in addition to giving the materials new

affordances. She made the entire situation cross-border and let everything come forward in a new light when she presented the materials in a magic way.

1.0 Innleiing

Tre barn samlar seg rundt Mia. Dei ser forventningsfullt på ho, dei ser på kvarandre. Eg kan sjå på kroppane deira at dei venter på noko spennande. Kanskje er det noko magisk som skal skje? Augo deira tindrar i det Mia sprer såpeboblene ut i rommet og fyller det med små og store bobler. Små barnehender strekkjer seg for å fange boblene. Dei frydar seg når Mia blåser nye bobler ut i rommet. Det er på hundrevis av dei. Barna fangar dei, jublar når dei sprekk og lar ei og anna boble ligge att på handa. Ei boble har lagt seg på Thea 1,4 år si hand. Bobla rører på seg, som om den er laga av gelé som ligg der og skjelv. Thea stoppar opp, ser på den. Ho vrir og vender på handa, men bobla ligg der den, utan å ramle av. Ho snur seg rundt og ser på dei andre som jublar og veivar med hendene sine mot boblene som svevar rundt dei, over og under dei. Thea strekk handa mot dei som om ho vil visa dei bobla ho har liggande på handa si. Ho får ikkje kontakt med dei, dei andre dansar med kroppane sine i boblene, men eg er der. Eg ser ho. Eg smiler til ho. Eg stadfestar det eg ser og ho ler i det bobla sprekk. Det ligg ein våt flekk att på handa hennar. Ho prøver å fanga ei ny boble, og glir inn i interaksjonen med dei andre. Barna rører på seg, dei ler og frydar seg. Såpeboblene kjem til syne og forsvinn att. (Utdrag frå N1)

1.1 Bakteppe

Eg har i mange år vore oppteken av materialar, og korleis dei kan nyttast i barnehagesammenheng. Det er fyrst i seinare tid at eg har latt meg bergta av dei yngste barna som går i barnehagen, eitt- og toåringane, og korleis ein kan gje dei kroppslege og estetiske opplevingar med materialar som strekkjer seg ut over tradisjonelle leikegjenstandar. Materialar er for meg objekt som grunnlag for kroppsleg sansing, utforsking og estetisk oppleving og som har kraft til å vera med på å oppretthalda eller forsterka den estetiske dimensjonen i barn sine liv (Taguchi, 2010). Det er såleis i det kroppslege, estetiske og det materielle eg har mitt fokus i dette masterprosjektet. Gjennom mi lange erfaring med arbeid i barnehage og refleksjonar saman med kollegaer i barnehagen har eg anerkjent, sett og vore bevisst det sansande og kroppslege barnet og materialet si betydning, men eg har på mange måtar, mangla språk for å skildra og diskutera dette.

Johansson og Løkken (2013) prøver å sette ord på og utfordra pedagogar til utføra ein meir sensorisk pedagogikk gjennom å møta og forstå barn gjennom sinn og sansar. Når barna byrjar i barnehagen, ofte ved eittårsalderen, stiller rammeplanen for barnehagen krav om at små barna skal få høve til å oppleva kunst og kultur og til sjølve å uttrykke seg estetisk. ”Gjennom rike erfaringar med kunst, kultur og estetikk får barn mange høve til sansing, oppleving, eksperimentering, skapande verksemd, tenking og kommunikasjon” (KD, 2011, s. 44). Å nærme seg dei aller yngste handlar for meg, av den grunn, om å gje barn opplevingar

som ligg nær deira måte å undersøkje verda på. Små barn nyttar kroppane sine aktivt for å undersøke noko og rører ved det dei ser (Röthle, 2005). Ei kroppsleg og estetisk eksperimentering med ulike materialar, lette materialar som plast og papir, tunge materialar som kanner med vatn eller sand, handlar for meg om å møte barn gjennom sinn og sansar. Barn kan stable esker og kartongar, sette seg oppi kassar og pressa kroppane sine mot ulike materialar for å sjekke ut rom, fysiske grenser eller teste ut eigenskapar ved materialane som hard eller mjuk, smidig eller stram, stødig eller vaklevoren. Ein vert som vaksen pressa til å sjå vekk frå definerte kategoriseringar av kva eitt- og toåringar kan finne på å gjer med materialar dei ikkje før har vore i kontakt med. Dei yngste barna i barnehagen er små kroppar som er i rørsle store deler av dagen. Dei opplever og sansar. Barna undersøker, snur og vender, puttar, fyller og tømmer. Dei stablar og balanserer, samanliknar og forkastar. Om dei yngste barna får tilgang til ulike materialar, er det påfallande kor forskande og sansande dei kan vera og korleis deira kroppslege og estetiske veremåte kjem til syne. Olofsson (1992) hevdar at barn ikkje treng leiker, men mange ting å leike med. Dette har inspirert meg til å tenke på korleis ein i barnehagen kan gje dei yngste barna kroppslege og estetiske opplevingar gjennom eit arbeid ved å la barn kome i kontakt med det eg i dette forskingsprosjektet omtalar som materialar.

Mi interesse for dette kan ha sitt utspring i at eg i mange år har vore oppteken av kva me kan læra av barnehagane i Reggio Emilia (Odegard, 2010). Mykje av det eg skriv og arbeider med er nært knytt opp imot den læring og erfaring eg har fått gjennom å hente inspirasjon frå den italienske pedagogiske filosofien. Reggio Emilia-filosofien bygger på ei humanistisk tenking og haldningar med ei tru på menneska sine evner, ein djup respekt for barnet, og ei overtyding om at alle barn vert fødd rike og intelligente med ei ibuande kraft til å utforske. Eg har i tillegg latt meg inspirere av korleis Løkken med Merleau-Ponty sin kropps-fenomenologi omtalar toddlaren som eit kroppssubjekt. Dei yngste barna sine opplevingar med ulike materialar, handlar om det me opplever gjennom sansane våre og om den umiddelbare tolkinga som alltid føregår samstundes med slik sansing. I lys av dette kan toddlaren si leikande åtferd få ei større estetisk meining enn det me ser ved fyrste augnekast. Løkken (2005) hevdar at ein slik toddlarkropp-fenomenologi gjer det mogleg å nærma seg toddlarbarn på deira eigne kroppslege premiss, som i sin tur kan gje meir rom for barna sine eigne stemmer i småbarnspedagogikken.

I ein tradisjonell norsk barnehage møter barn strukturerte leiker og materialar som er kjøpt inn for å fylla ein bestemt funksjon. Barn vert introduserte for koppestell for at ein skal kunne leike at ein kokar, serverar og et. Dei får tilgang på bilar for at ein skal kunne køyre og parkera og spel for å oppøva konsentrasjon, språk og vente på tur. Eg er også av den

oppfatning at heimane rommar mykje av det same som barnehagane. Av den grunn er eg oppteken av at barnehagen, i eit kommersialisert forbrukarsamfunn, skal vera noko anna enn heimen. I følgje Rammeplanen for barnehagen skal barna ha rikeleg tilgang til variert materiale inne og ute. Materialane skal ha ulike eigenskapar, dei skal utfordre og stimulera (KD, 2011). Dette utfordrar til eit arbeid med dei yngste barna i barnehagen. Eg ønskjer difor å rette fokuset mitt mot korleis naturmaterialar, gjenbruksmaterialar, plastiske materialar eller materialar som er tatt ut av sin praktiske samanheng, kan gje dei yngste barna opplevingar som stettar opp om deira kroppslege og estetiske veremåte.

1.2 Problemstilling og definisjon av omgrep

1.2.1 Problemstilling

Mitt tema er altså toddlaren i møte med materialar, og ut frå bakteppet vert hovudproblemstillinga mi: *Kva kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddlaren i møte med materialar?* Ut i frå ei fenomenologisk inspirert tilnærming og kunnskap om toddlaren, deira kultur og veremåte, har eg altså valt å ha fokus på det kroppslege og estetiske. Dei episodane eg har observert, vart skrive ned og gjort om til narrativ i den fyrste innleiande analyserunden. Gjennom dette arbeidet var det fem kjenneteikn som klart og naturleg trådde fram. Eg valte difor desse fem kjenneteikna som mine fem hovudkategoriar tidleg i analyseprosessen. Dei seinare analyserundene hadde av den grunn fokus på å gå i djupna på desse fem kjenneteikna ved dei kroppslege og estetiske opplevingane, og er her formulert som fem delproblemstillingar:

- Kva kjenneteiknar toddlaren sin tilstedeverelse i møte med materialar?
- Kva kjenneteiknar toddlaren sine gjentakningar i møte med materialar?
- Kva kjenneteiknar toddlaren si begeistring i møte med materialar?
- Kva kjenneteiknar toddlaren sin interaksjon i møte med materialar?
- Kva kjenneteiknar toddlaren sin kroppslegheit i møte med materialar?

1.2.2 Utvikling av sentrale omgrep

Kroppsleg og estetisk oppleving

Fenomenologien generelt handlar om skildring (og fortolking) av menneske si subjektive oppleving slik den vert levd. Merleau-Ponty (1945) og Løkken (2005) understrekar at det er i kroppen sin persepsjon den mest direkte og umiddelbare erfaringa skjer. Min bruk av kroppsfenomenologien og omgrepet kroppslegheit er i tråd med Merleau-Ponty og Løkken.

Både kroppslegheit og estetikk vert vidare utdjupa i teoridelen, men kort kan eg sei at den kroppslege opplevinga handlar om persepsjon av det me vert informert om, det me opplever gjennom sansane våre og den umiddelbare tolkinga som alltid føregår samstundes med slik sansing. Ei estetisk oppleving kan for det fyrste forståast som eit sanseleg inntrykk av eit estetisk uttrykk som påverkar oss gjennom kjenslene. For det andre kan ei estetisk oppleving forståast som ei sanseleg og kjensleprega oppleving som ein får gjennom å uttrykke seg. (Austring og Sørensen, 2006). I tillegg har eg i denne oppgåva også fokus på det relasjonelle mellom menneska og mellom menneska og materialar (Bourriaud, 2007).

Å oppleve er ”En prosess der alle sider ved individets personlighet blir involvert, men med hovedvekt på kroppen som utgangspunkt for opplevelsens karakter” (Lillemyr og Søbstad, 1985, s. 7). Det som skil den estetiske opplevinga frå den kroppslege opplevinga er at den estetiske opplevinga i større grad kjenneteiknast av nærleik, personleg engasjement, transcendens og at ein ”opnar seg for mogleiken til å bli treft av”. Fenomenologien tradisjonelt ser opplevinga som vårt einaste utgangspunkt (Vist, 2009), men eg stiller spørsmål ved om eg kan vite kva det enkelte barnet opplever, eller kva som er gøymt eller uvisst hjå den andre (Fennefoss og Jansen, 2008) når eg skal prøve å forstå kva barn opplever i møte med materialar. Eg må opna opp for fleire spørsmål enn svar, og retta meg mot barna og deira møter med materialane meir enn eg rettar meg mot meg sjølve (Alvesson og Skjöldberg, 2008). Dette utdjupar eg i kap. 3.

Barn i møte med materialar vert fyrst verkelege når kroppen min inngår i dialog med dei. Me kan ikkje oppleve noko utan å vera i relasjon til det, og difor har eg vendt meg til dei konkrete, sanselege og rike opplevingane i kvardagen der barna møter materialar for å få fram dette fokuset. Fenomenologien er deskriptiv og søker å skildra våre opplevingar slik dei vert erfart, men eg er i tvil om dette er mogleg utan fortolking. Eg støtter meg til Van Manen (1999) som seier at ein kan skildra verda slik den kjem til syne for oss gjennom hermeneutisk-fenomenologisk metode. Opplevinga er alltid meningsfullt erfart, og med det også fortolka. Den kroppslege og estetiske opplevinga til barna vil dermed handla om korleis eg tolkar den subjektive opplevinga toddlaren får i møte med dei ulike materiala, og korleis eg opplever at dei opplever og erkjenner materiala ved hjelp av sansar og form. Opplevinga oppstår i møte med materiala der toddlaren sin umiddelbare og sanselege veremåte kjem til syne. Av den grunn held eg meg til ei forståing om at ein kan få kroppslege og estetiske opplevingar i alt rundt seg, i naturen, i menneskeskapte ting og med mennesket sjølv, dermed også i barnehagen sin kvardagspraksis med barn om ein knyter opplevingane til den estetiske innstillinga ein har.

Toddlaren

Toddlaren kjenneteiknar dei yngste barna som er eitt og to år gamle, og tyder den som ”stabbar og går” (Løkken, 2004). Ordet toddlar skildrar ei spesiell rørsle og eit karakteristisk ganglag som igjen peiker på det kroppslege særpreget ved mennesket i denne alderen. Løkken (1996) ser barn i alderen 12-36 månadar som toddlar. Eg skil mellom tidleg og sein småbarns-alder ved å lena meg på Carollee Howes som skil mellom ”early toddler” (13-24 månader) og ”late toddler” (25-36 månadar) (Løkken, 1996). I tillegg til å vera inspirert av Merleau-Ponty og Løkken som omtalar toddlaren som kroppssubjekt, er eg også inspirert av ei meir post-strukturell tilnærming som gjev meg tru på barnet som ”rik på mogleikar, sterkt, mektig og kompetent”, fødd med evner og mogleikar, og som deltar aktivt i verda (Barsotti, 1998). Barnet er eit fritt subjekt med evne og vilje til å agera (Kolle, Larsen og Ulla, 2010) og har eit stort potensiale. Barnet er heilt frå livet byrjar medkonstruktør av kunnskap, kultur og sin eigen identitet. Malaguzzi hevda at eit barn har hundre språk, men at skulen og kulturen skil hovudet frå kroppen (Rinaldi, 2009, Jonstoj og Tolgraven, 2003). I staden for å vera eit objekt som kan bli redusert til enkelte og målbare storleikar når det kjem til det kognitive, sosiale og motoriske, og ved å isolera prosessar som er komplekse og interrelaterte, forstår eg barnet - også toddlaren - som eit unikt, komplekst og individuelt subjekt. Denne forståinga kan einast med Merleau-Ponty (1945) sin hovudtanke om at mennesket er eit subjekt.

I møte med materialar

Allereie som spedbarn rører me oss, leiker med lydar, ser rundt oss og søker via lukt og smak. Me vert kjend med oss sjølve og verda gjennom sansane våre (Steinkjær, 2005). Ein av dei fyrste tinga barn utforskar i eige liv er som regel sin eigen mat og drikke. Gjennom bruk av munnen erfarar dei nye smakar. Med hendene klappar dei grauten på bordet, kliner leverpostei og ristar på drikkekoppen sin. Seinare er det kanskje materialar som leire, sand, papir og ull som er interessant å utforska. Å la barn få utforska og å ha ei tilnærming til barn som er prega av aldersgruppa sin veremåte, skapar rom for opplevingar med materialar.

Toddlaren sine møter med materialar påverkar og inspirerer. I materialet ligg det forventingar, diskursar, haldningar og førestillingar. Materialet kommuniserer til dei yngste barna som gjer seg hen til samspelet med det som er innan rekkevidde. ”Alt snakker til deg” hevdar Jonstoj og Tolgraven (2003). Møter med materialar er språk - ein form for estetisk samtale som gjev samhandling mellom den som skapar, materialane det skapast med og dei som opplever det som er skapt (Waterhouse, 2013). Taguchi (2010) nyttar omgrepet intraaktivitet som bidrar til ein større nyanse av det som skjer i prosessane mellom menneske,

materiale, tid og rom. Intra overskrider grensene for kva relasjonar og dialogar kan vera og involverer dei eller det som er i relasjonen. ”Vi flytter søkelyset fra det interpersonlige - det som skjer mellom mennesker - til intraaksjonar mellom ulike organismer og materialer” (Taguchi, 2010, s. 91). Me vil kunne sjå at organismar og objekt vert omdanna i intraaksjon med barna og deira tenking når dei handterer og intraagerar med dei. Å tenka ut frå ein intraaktiv pedagogikk kan skjerpe vår evne til å identifisera ”stemmene” og ”språket” til eksempelvis papir og observera agentskapet det utøvar (Taguchi, 2010).

Altfor ofte går vårt forhold til tingene ut på at de ikke er i stand til å handle eller interagere. For barna er imidlertid tingene ikke bare gjenstander de håndterer, tingene interagerer med barna. Tingene blir subjekter i relasjon til barn. (Rinaldi i Nordin-Hultmann, 2004, s. 74)

Frå objekt til materialar

Eg har hatt mange rundar på kva det er barn leiker med, utforskar og sansar når dei er i kontakt med objekt som ikkje kan koma inn under kategorien ferdigproduserte eller strukturerte leikety. Det finnes objekt i ulike størrelser og fasongar overalt rundt oss i samfunnet. Objekta er ikkje statiske, fikserte og stillestående slik naturvitskapen har prøvd å avgrensa og isolera dei til. Alt står i ein årsaksstyrt relasjon til kvarandre (Nordin-Hultmann, 2004), og mi forståing i denne konteksten er at objekta har verdiar og mogleikar som gjev rom for subjektive oppfatningar og opplevingar når barn tar objekta i bruk. Objekta er sett saman av små partiklar og delar som gjer at dei materialiserar seg som eit materiale.

I barnehagesamanheng er omgrepet materialar nytta meir enn objekt, og vert ofte knytt til formingsmaterialar og gjenbruksmaterialar. Eg har av den grunn valt å gjere bruk av omgrepet materialar i prosjektet mitt. Materialane er grunnlag for kroppsleg sansing, utforsking, estetisk oppleving og har ei kraft til å vera med på å oppretthalda eller forsterka den estetiske dimensjonen i toddlaren sitt liv (Taguchi, 2010). Materialane stimulerer alle sansar; hørsel, syn, smak, det taktile og kroppslege og kan sjåast i relasjon til Merleau-Ponty sitt syn om at ein får kroppsleggjera sine erfaringar gjennom bruk av ulike materialar. Eg strekk meg langt når eg tenkjer kva som er gode materialar, men eg nemner papir, leire, kanner, flasker, såpebobler, bobleplast, kassar, boksar og papp- og plastrøyr.

For nokre år sidan kalla eg, utan å vera kritisk til bruk av omgrepet, desse materialane for ”nonleiker” (”ikkje-leiker”) (Halland og Tillung, 2000, Halland, 2011), nærare forklart som ”ikkje-førestillande leiker” (Tillung, 2012). Barn skulle få erfara, utforska og eksperimentera objekt tufta på ein tanke om å finna ut kva ulike objekt kunne nyttast til

(Alvestad, 1998). Dette har eg no gått vekk frå fordi eg relaterer omgrepet erfaring sterkare til læring enn oppleving. I opplevinga finnes ikkje mål og middel i same grad som i det å erfara for å finna ut kva objektet kan nyttast til.

Nicolaysen (2011) kallar desse materiala for udefinerbare materialar. Ho tenkjer seg at materiala vert udefinerbare i møte med ei anna tid, eit anna rom og menneske som tillet dei å ekspandera. Sjølv om barn omdefinerer gjenstandar og leiker dei har tilgjengeleg vil desse kome utanfor den ramma som ligg i omgrepet udefinerbare materialar. Ein plastkopp som vert nytta til konstruering, fylling og tømning, i staden for å drikke av, vil før eller seinare hamne tilbake i sin praktiske funksjon. Vår praktiske persepsjon av ein kopp stiller seg i vegen for at koppen kan tre fram som udefinerbart materiale (Nicolaysen, 2011). Sjølv om eg tenker at det finnes materialar som barn ikkje har erfaringar eller opplevingar med og som er tatt ut av sin praktiske funksjon og fungerer i eit her og no, vert eg utfordra på; Udefinerbare for kven?

Waterhouse (2013) vil kalla udefinerbare materialar for formingsmaterialar, og nemner gjenbruksmaterialar, men og kvardagsmaterialar, overskotsmaterialar, ombruksmaterialar, verdiløst materiale, gratismateriale, søppelmateriale og skrotmateriale. Ho hevdar at desse nemningane er uavhengig av materialane sine ibuande eigenskapar eller opphav, og knyt materialet til verdi og kontekst. Waterhouse (2013) vel sjølv å nytta omgrepet kreativitetsfremjande materialar eller innovative materialar. Ho hevdar at materiala skal fremje og styrke barn sin kreative kompetanse, og vert valt fordi materiala har kvalitetar. Om ikkje materiala har kvalitetar evner ein å gje barn søppel å leike med. Ho hevdar vidare at udefinerbare materialar, slik Nicolaysen definerer det, har store transformasjonsmogleikar og lar seg omskapa i intraaksjon med den som skapar gjennom ein kreativ prosess. Dette er materialar som kan sjåast som råstoff, i motsetnad til bilar, koppestell og puslespel som er formgjevne og gitt ein funksjon og styrt med mål om strukturerte handlingar. For dei fleste barna i eitt- og toårsalder er det mykje materiale som er ukjent og som kan gje barn kroppslege og estetiske opplevingar. Sjølv om materialet ikkje er udefinerbart på grunn av sin eigenskap, kvalitet og form vil det samstundes ikkje vera noko i eigenskapane til materiala som er sterkt førande for kva materiala skal nyttast til. Materialane vert definerte ut frå den samanhengen dei vert nytta i og av dei som nyttar dei gjennom å oppleve materiala.

1.3 Tidlegare forskning på området

Eg har nytta søkeverktøy som BibSys, Academic Search Premier Fulltekst, Eric og Idunn for å finna noko som på ein eller annan måte rører ved mitt arbeid. Høgskulen i Oslo har utarbeidd ein rapport som syner forskning knytt til barn i alderen 0-3 år i barnehagen, publisert i perioden

2000-2011. Rapporten presenterer norsk, nordisk og internasjonal forskning på høgt vitenskapelig nivå. I Noreg og Norden har det i perioden 2000-2011 blitt publisert 20 doktoravhandlingar om barn under tre år. Dei fleste av avhandlingane er kvalitative studiar frå kvardagslivet i barnehagen som omhandlar interaksjon mellom barn og mellom barn og vaksne, studiar relatert til læreplanar, planlegging og dokumentasjon, foreldresamarbeid, byrjande lesing og skriftspråk, matematikk og kjønsspørsmål (Bjørnstad og Samuelsson, 2012). Eg har ikkje lukkast i å finna forskning som er direkte kopla til dei yngste barna og materialar med ei fenomenologisk inspirert tilnærming.

Gunvor Løkken (2004) gjer derimot ein gjennomgang av nyare barnehageforskning med fundament i Merleau-Ponty sin kroppsfilosofi. Ho utfordrar vårt tradisjonelle syn på barn si utvikling og behov før barn er fylt tre år ved å omtala toddlaren og kroppssubjektet som noko meir enn at barna er spede og små. Ho ser på korleis små barn utviklar humor, leikerutinar, helsingseremoniar og på den kultiveringa som føregår mellom små barn, og korleis dei skapar og gjer relasjonane sine. Utover dette utfordrar ho oss, saman med Eva Johansson, til å arbeide med ein meir sensorisk småbarnspedagogikk som handlar om å møte og forstå barn gjennom sinn og sansar (Johansson og Løkken, 2013).

Det er også med stor interesse at eg finn doktorgradsstudiet til Biljana Fredriksen i 2013, omgjort til boka *Begripe med kroppen – barns erfaringer som grunnlag for all læring*, der ho prøver å forstå korleis barn forhandlar meningar og lærar gjennom leik med materialar. Ho gjer overraskande funn om kroppslege kompetansar der barna syner korleis dei gjer bruk av sine erfaringar til å forstå seg sjølve og omverda med kroppen.

Datamaterialet til Thorbergesen sin studie i Liane Barnehage synte at leikemateriala hadde fleire funksjonar i barna sin leik, men at for barn under 3 år var materialet avgjerande for kva sansemotoriske og sosiale erfaringar barna fekk (Krogstad, Hansen, Høyland og Moser, 2012). Dette kan og sjåast i relasjon til Trageton og Gullberg (1986) sitt arbeid med barn sin skapande leik. Gjennom tre år med utviklingspsykologisk gransking fann dei kva skapingsmedia som høver for konstruksjonsleik i sensomotorisk fase. Dei gjev ei forståing for barn si utvikling i 3-dimensjonal leik med leire, sand, byggjeklossar, konstruktivt faste/harde materialar og konstruktivt fleksible/bøyelege materialar. I 1995 kom Trageton ut med boka *Leik med materialar 1-7 år*. Boka dekkjer all konstruksjonsleik, som byggeleik, leik med sand, vatn, "verdilaust materiale" og formingsleik.

Artiklane til Halland og Tillung (2000) omhandlar bruk av materialar i leik. Artiklane hentar inspirasjon frå artiklar skrivne av Alvestad (1998) og Hultgren (2000), og bygger på ein tanke om at små barn har ei naturleg trong for å finna ut kva ulike objekt kan nyttast til, og

setje denne naturlege forskinga i system. Goldshmid og Jackson (2004) kallar det for ”Heuristic play”, direkte oversett til oppdagande leik (Alvestad, 1998 og Hultgren, 2000).

Mona Nicolaysen (2010) har skrivne artiklar om barn sitt møte med udefinierbare materialar og om udefinierbare materialar som motmakt til kjønnsstereotypier. Gjennom bruk av materialar som silkepapir, papirrullar, ull og bomull ville dei i barnehagen skapa intelligente og naturvitskapelege situasjonar som skulle utfordre barna på korleis materiala ter seg i høve vekt, tettleik, motstand og tyngdekraft. Vidare ville dei sjå på korleis materialane kunne skape ein arena for samspel i barnegruppa, og arbeide estetisk med tanke på barna sine kjensler for materialane sine ibuande estetiske eigenskapar.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget mitt, og bygger vidare på kap 1.2.2 der eg gjorde greie for og utvikla sentrale omgrep som har relevans i oppgåva mi. Eg har valt å ha ei barnehagepedagogisk tilnærming til fenomenologien, estetikken og ein intraaktiv pedagogikk som pregar mesteparten av teoridelen min. Eg vil samstundes ta med litt om utviklingspsykologien då eg finn at den har ein viss relevans. Eg har valt å henta Merleau-Ponty (1945, 2012) sin teori som fyrstehandskjelde. Utover det har eg valt kjente norske barnehagepedagogar som Løkken (1996, 2004, 2005, 2010, 2012, 2013) og Abrahamsen (2004) som i seg sjølve har tyngde som originale teoretikarar. Det har også Taguchi (2010) som introduserer ein intraaktiv pedagogikk basert på tankegods frå Karen Barad. Estetisk teori er prega av Austring og Sørensen (2006), Bourriaud (2007), Carlsen og Samuelsen (1988), Gadamar (2012), Gryte (2011, 2012), Paulsen (1994) og Waterhouse (2013). Masteroppgåva mi har lite omfang, og eg finn det forsvarleg å nytta andrehandskjelder i den grad at teorien er mindre sentral, men som samstundes bidrar til å heva refleksjonen og innhaldet i drøftingsdelen. Det gjeld Stolnitz, Buytendijk og Langeveld som eg finn i Röhle (2005) og Schachtel i Abrahamsen (2004).

Teorien si hensikt er å løfta fram sentrale aspekt ved dei yngste barna sin kroppslege og estetiske veremåte. Eg kan derimot ikkje stikka inn under ein stol at det synet på barn og barndom som har prega tida etter andre verdskrig vart henta frå sterke impulsar frå utviklingspsykologien. Denne teoretiske tilnærminga prega også mi førskulelærarutdanning seint på 80-talet, og eg har i takt med den vitskapelege og teoretiske forskyvinga som har funne stad også endra min teoretiske og praktiske ståstad i løpet av dei åra eg har arbeidd i barnehage. Telhaug (2010) hevdar at ein i åra før og etter tusenårsskiftet sette verdier som

individualisme og valfridom i fokus. Dette har ført til at positivismen og den naturvitskapelege forskinga til ein viss grad har kome i miskreditt til den meir postmoderne tanke, og nyare vitskap om at sanninga er bunde til konteksten og er subjektiv. Under masterutdanninga mi har eg oppdaga nye landskap og funne tilnærmingar som eg tidlegare ikkje har vore i kontakt med. Eg har latt meg inspirera av kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty og arbeidet til Løkken samstundes som eg har utvikla mi poststrukturalistiske forståing. Det er ein viss avstand mellom desse to tilnærmingane og til utviklingspsykologien, men til tross for at eg ser toddlaren i lys av ei fenomenologisk tilnærming må eg også anerkjenne at små barn utviklar seg. Om eg vil eller ikkje er det vanskeleg å førestila seg ein annan periode i eit menneske sitt liv der det føregår like store og betydingsfulle endringar som i toddlaraldaren. Å sjå forbi det faktum at barn utviklar seg i takt med alder og modning vert vanskeleg når det også kjem til syne i min empiri.

Eg har likevel latt meg gripa av tanken om at persepsjon handlar om det me opplever gjennom sansane våre og om den umiddelbare tolkinga som alltid føregår samstundes med slik sansing. Det er særleg i kroppen sin persepsjon den mest direkte og umiddelbare opplevinga skjer. Merleau-Ponty hevdar at den levde menneskekroppen er dømt til meining. Anten ein set ord på det eller ikkje er det genuint menneskeleg å legge meining og betyding til det å vera til stades i ei konkret verd, i det me gjer og i det som skjer medan det skjer (Merleau-Ponty, 1945). Eg ønskjer difor å ivareta ei fenomenologisk forståing av dei yngste barna sin estetiske kultur og veremåte. Det handlar om å forstå barn sine intensjonar, korleis dei skapar meining med sine handlingar og det dei opplever gjennom eit kroppsleg, lydleg og verbalt fokus. Dette vil også vera i tråd med Johansson og Løkken (2013) som hevdar kor viktig det er å møte og forstå barn gjennom sinn og sansar.

2.1 (Barne) kroppen sin fenomenologi

Maurice Merleau-Ponty er grunnleggaren av kroppsfenomenologien (Rendtorff, 2004), og han utvikla si oppfatting av erkjenninga som kroppsleg erfaring på bakgrunn av Husserls idé om at livsverda er grunnlaget for den umiddelbare erfaringa av verda. Merleau-Ponty (1945) hevdar at det er kroppen si sansing av verda som er det sentrale, at meininga vert skapt i samspelet mellom kroppen og verda, og at kroppen er nøkkelen til vårt perspektiv på det som er meiningsskapande i verda. Me lever i ein grunnleggande tillit til våre sanseoppfattingar. Merleau-Ponty (1945) hevdar også at det ikkje er mogleg å oppfatta at noko eksisterer før me opplever oss sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko. Dette kviler på persepsjonen som er kroppsleg og baserer seg på å oppleve gjennom å sansa. Det er med

kroppen me er til stades i verda og er i kontakt med ting, gjenstandar og livet sjølv. ”... at betragte en genstand er at komme til at bebo den og derfra gribe alle ting alt efter ...” (Merleau-Ponty, 1945, s. 3). Det er med kroppen me snakkar, erkjenner og vert til den sjela, som trur den er noko i seg sjølv (Merleau-Ponty, 1945).

I lys av Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi lar Løkken den levde kroppen ligge som ei plattform når ho seier at me opplever verda som meningsfull. ”One’s own body is in the world just as the heart is in the organism: it continuously breathes life into the visible spectacle, animates it and nourishes it from within and forms a system with it” (Merleau-Ponty, 2012, s. xxxi). I den naturlege ”livsverda”, ei verd som i følgje Merleau-Ponty (1945, 2012) alltid er der, er mennesket med si merksemd og gjennom sine evner til rørsle i gang med meningsfulle handlingar. Som menneskekroppar er me i meininga, og me søker kvarandre på ulike meningsfulle måtar. ”Fordi vi er i verden, er vi *dømt til mening* ...” (Løkken, 2005, s. 36). Med Merleau-Ponty sitt menneskesyn er det, i følgje Løkken, mogleg å forventa at toddlarane kan framstå som menneske med mange lag av meining; Som anonym eksistens og som ”værende-i-verden”, som uttrykk for eksistens, grunnleggande retta mot noko eller nokon, som kroppsleggjort intensjonalitet med kraft til meningsfull handling, og som kroppsleggjort ”overskridande” subjektivitet, som i dette synet er intersubjektivitet (Løkken, 2005).

Kroppssubjektet går ut over sin subjektivitet, og synet på kroppssubjektet sin tilstedeverelse kan vera det same som intersubjektivitet fordi me rettar merksemda vår utover mot verda. Me lever i denne verda gjennom å ta interaksjonen med den for gitt. ”Det er nett opp min kropp som er oppmerksom på den andres kropp og som oppdager i den andre kroppen en mirakuløs forlengelse av mine egne intensjoner, en kjent måte å forholde seg til verden på” (Merleau-Ponty, 1962, i Løkken, 2005, s. 34). Johansson og Løkken (2013) seier måten små barn lever sine liv, korleis dei er, sansande og kroppsleg til stades, krev nye måtar å møte barn på: “This kind of sensory pedagogy challenges teachers to understand and encounter children through their embodied mind and senses” (Johansson og Løkken, 2013, s. 1).

Mennesket er i verda eit kroppsleggjort subjekt, verdsleg gjennom å vera situert i verda, og framfor alt som aktør i verda (Merleau-Ponty, 1945). Som levde menneskekroppar er me oss bevisste kvarandre sin subjektivitet. Kroppen er nærverande gjennom alt me gjer. Kroppen ”... *bebor* rommet og tiden” (Merleau-Ponty, 1945, s. 93). Gjennom kroppen sin levde interaksjon og kommunikasjon med verda oppstår ei levd tid og eit levd rom. Det menneskelege kroppssubjektet har innlemma ein spontan viten om seg sjølve og andre menneskekroppar som likearta. Barn tar sin interaktive måte å vera tilstades på i verda for gitt.

Merleau-Ponty (2012) hevdar at barnet lever i ei verd som han utan å nøle opplever som tilgjengeleg for alle rundt ham.

Stern (2003) setter i sin teori intersubjektivitet som eit nøkkelomgrep for å konkretisera korleis fellesskap og individualitet gjensidig konstruerar kvarandre. Intersubjektivitet er ein form for dynamisk, kroppsleg og emosjonell interaksjon mellom menneske. Slik interaksjon føregår bevisst og ubevisst når menneske gjer noko saman, opplever noko, har felles merksemd eller deler tankar og kjensler. Eg ser gjerne dette i relasjon til toddlaren i møte med materialar. Barn har ei medfødd evne og eit ibuande sosialt motiv til å skapa og oppretthalda intersubjektivitet; eit driv til å dela kjensler og intensjon (Haugen, 2005). Løkken (2004, 2010) syner eksempelvis korleis toddlarane leiker rundt store leikeelement, i interaksjon med kvarandre med kroppen som barnet sin viktigaste "supportar": "... one- and two-year old children trying to arrive at an understanding of themselves and the world, in being perspective, expressive bodies og intentional motion and meaningful action, with a natural bond to other human beings and the world (Løkken, 2010, s. 532). Når toddlarane er saman i leik er dette meiningsskapande handlingar for dei. Dei tonar seg inn på kvarandre, kommuniserar med eit kroppsleg særpreg og forstår kva som skjer medan det skjer. Det er med kropp og kroppshandlingar at barna forstår kvarandre (Fredriksen, 2013).

2.2 Toddlarstil

Løkken (2004) ryddar og skapar orden basert på Merleau-Ponty som premissleverandør for å gjera bruk av omgrepet "toddlarstil". "Stil" i denne samanhengen er eit fenomenologisk omgrep som inneber eit forsøk på å prøva å gjer eksplisitt det ein opplever som typisk ved eit fenomen (Løkken, 2004). Løkken hevdar vidare at den karakteristiske stilen til toddlarane ikkje berre handlar om det dei gjer, korleis dei gjer det, men også om kva tema som er innebygde i handlingane deira. Handlingane utført med toddlarstil har eit innhald. Vesentleg i fenomenologisk analyse er difor spørsmålet om kva som er barna si oppleving av det dei gjer, og eit forsøk på å finna meningsfulle svar på dette. Når barna sjølv ikkje kan sette ord på det, må det "lesast" ut frå det barna gjer og måten dei gjer det på. I lys av dette handlar det om toddlarstilen som ein særprega veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn og korleis den ber i seg mål og meining. Typiske handlingar blant barnehage-toddlarar er konstruksjon av leikesekvensar som vert dyrka fram i deira jamaldringskultur, i relasjonane, venskapen og fellesskapet.

Løkken syner til Musatti og Panni som kalla leikesekvensane til toddlarane for meir kompleks leik, og på grunn av interaksjonssekvensane sin varigheit kalla dei leiken for "sosial

leik”, utfalda som ”grovmotorisk leik” (Løkken, 2004, s. 5). Denne forma for ”sosial leik” fann dei i hovudsak to variantar av: 1) Leik rundt store leikeelement ”... richness in toddler peer play is seen in particular in play around large play elements” (Løkken, 2010, s. 532) og 2) Heilskapleg kroppsleg aktivitet. Dei store leikeelementa som pappkassar, madrassar eller gjenstandar som barn spontant tar i bruk før dei vaksne har tenkt på at ting kan nyttast på den måten barn gjer inviterte til ”sosial leik”. Leiken var prega av etterlikningar, latter, blikkveksling og vokalisering. Dei var merksame på kvarandre. Leikeaktivitetane vart ofte gjentekne og det kunne verke som om det på førehand var skapt einigheit om leiken. Den andre hovudmåten for typisk toddlarleik med toddlarkroppen i sentrum er når barna syner spontant korleis dei kan nytte rommet og inventaret i rommet for å skapa struktur. Leikerutinar med toddlarkroppen i sentrum dreier seg om at toddlarkroppen er den viktigaste ”supporter” i leiken. Leiken er gjenkjenneleg, og det verkar som om barna med sin aktivitet fangar dei andre barna si interesse og merksemd slik at det vert fleire barn med i leiken.

Dei yngste barna er i rørsle store deler av dagen, og rørslene er ofte prega av eit ”hit og dit” utan mål og meining. Dei spring, hoppar, trampar, vrikkar eller vel å kasta seg ut i noko. Dette utløyser ofte fellesaugneblick av glede og latter barna seg imellom. Overdrivingar av kroppslege rørsler er ikkje uvanleg å sjå i leiken og gledesfylt gjentaking er ein svært viktig kvalitet og eit viktig særtrekk ved leiken, som gjev den meining. Gjentakninga er alltid ei overskriding og transcenderande ved at mennesket gjer noko retta utad mot verda og dermed utover seg sjølv (Løkken, 2004). Med Merleau-Ponty (1945) sine tankar om at det berre er i verda at mennesket kjenner seg sjølv, og at me alltid er retta mot denne verda som konkrete levde kroppar, kan me sei at her er det fenomenet gjentakningar som gjeld. Den enkle strukturen gjer måten å handla på og meininga med den klar for barna og dermed også lettare å etterlikna og gjenta. Etterlikningar og gjentakningar vert drive vidare av variasjonar og overraskingar over eit tema og er såleis aldri repetisjonar. For å halde på ei viss spenning krev leiken moment av variasjon og overraskingar for at den skal vera interessant nok til å vare ved. Gjentakningar kan også koplust til latteren. Latteren sit laust, er ofte overdriven og relatert til humoren som i følgje Søbstad (2005) er kulturelt tinga. Det er som om det kjem til syne ei gruppeglede når noko er morosamt, og barna verkar til å verdsetja den felles intensjonen som dei er i når dei ler. Verkemidla overdriving, gjentakningar og variasjon kallar fram latter i dei ulike situasjonane. Søbstad (2005) hevdar at humor er nært i slekt med leik og at toddlarane har evne til å invitera til humoristsike samspel, produsera dei og verdsetja dei. Løkken seier at ”I slik lek er barna ikke bare på høyde med seg selv i hva de kan få til; sammen ser det ut til at hvert barn her blir et hode høyere enn seg selv” (Løkken, 2004, s. 55).

2.3 Estetikk og estetisk innstilling

Omgrepet estetikk famnar om eit vidt felt og har tradisjonelt sett hatt stor plass i barnehagen. I pedagogisk samanheng vert omgrepet ofte nytta i høve praktiske estetiske aktivitetar eller fag som dreiar seg om forming, musikk, dans, diktning og drama. På tross av dette fann Østrem, et.al, (2009) i evalueringa av implementeringa av rammeplanen at fagområda "Kommunikasjon, språk og tekst" og "Tal, rom og form", fekk særleg stor merksemd, medan dei estetiske faga vart mindre vektlagde.

Sjølve ordet estetikk er avleia av det greske ordet aisthesis som kan oversetjast med "fornemming", "sans", "sanssepersepsjon" og "kjensler" (Paulsen, 1994). Omgrepet famnar også om å oppleve noko vakkert, noko som ikkje kan nåast gjennom ordinære ord og omgrep og skildrar teorien om det vakre og skjöne slik det vert sansa, og menneske i møte med kunsten (Paulsen, 1994). Dei gamle grekarane meinte at heile verda kan sansast på ein estetisk måte, men at det kjem an på om ein har innstilt seg på å opna sansane sine, ta imot inntrykka i eit her og no og oppleva inntrykka for sin eigen del (Paulsen, 1994). Austring og Sørensen (2006) har problematisert ulike estetikkforståingar og seier at "Æstetikk er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser" (Austring og Sørensen, 2006, s. 68).

Tydinga har slik endra seg frå å sei noko om læra om det vakre, læra om kunnskapen som kjem til oss gjennom sansane til å handla om heile mennesket. Gjennom sansane ser, høyrer, kjenner og oppfattar me som menneske objekt som me vert interesserte i på ein positiv måte utan å ha andre formål med objektet enn å oppleva det i eit her og no.

Estetisk karakteriserer ett sätt att förhålla sig till allt det som utgör material för mitt medvetande, såväl sinnesdata som tankar, känslor, fantasier ... att se hur något ser ut, att höra hur något hörs, att smaka hur något smakar, känna hur något känns osv. Dette anges här som ett estetisk betraktande. (Berefeldt, 1977, s. 10)

I denne forståinga av estetikk kan alt i verda, både menneskeskapte ting og naturen sansast, sjåast og opplevast estetisk om ein har ei estetisk innstilling. Estetisk innstilling kan forståast som korleis ein ser og har møter med verda rundt seg. Som nemnt under kap. 1.2.2 held eg meg til ei forståing om at eg kan få estetiske opplevingar i alt rundt meg, også med menneske og i barnehagen sin kvardagspraksis med barn om eg knyter opplevingane mine til mi estetiske innstilling.

Fenomenologien ser på den estetiske læringsmåte som kroppsleg, sanseleg og heilskapsorientert (Austring og Sørensen, 2006). Polanyi seier at "Fordi kroppen vår er

involvert i persepsjonen av gjenstandar, deltek den i vår kunnskap om alle ytre ting” (Vist, 2005, s. 81). Kroppen deltek i alle emosjonelle opplevingar, inklusiv i møte med og i opplevinga av materialar i bruk. Kroppen er utgangspunktet også ein føresetnad for at verda kan la seg sanse og forstå. Eigen kropp er i følgje Merleau-Ponty (1945) ein fortolkingsinstans som overskrider skillet mellom subjekt og objekt. Den overskrider og skillet mellom inntrykk og uttrykk. Kroppen er i følgje Merleau-Ponty alltid eit uttrykk. Kroppen er alltid ekspressiv og medverkar til å skapa meining (Vist, 2005). Barnet som kroppssubjekt bearbeidar sine kroppslege forankra inntrykk av verda og omskarar desse til kroppsleg forankra estetiske uttrykk, og kommuniserer om seg sjølve og verda i sine opplevingar. Dei uttrykkjer seg kroppsleg, og vert eit produkt av kroppsleg utfolding og sanselege uttrykksformer gjennom eit samspel av opplevingar der sansar og kjensler er aktivt involvert. Barn er sanseleg tilstades i møte med kvarandre og verda med kroppen som utgangspunkt for opplevinga med materialar. Barn er i mine auger estetisk innstilte. Med sin måte å vera i verda på, syner barn ei estetisk innstilling som all estetisk utvikling kan spinna vidare frå (Carlsen og Samuelsen, 1988).

Stolnitz hevdar at ei estetisk innstilling inneber ei avslappa og sympatisk merksemd ovanfor - og ei fordjuping i kva som helst objekt - for dets eiga skuld (Carlsen og Samuelsen, 1988). Det handlar om å “pay attention to a thing simply for the sake of enjoying the way it looks or sounds or feels” (Stolnitz i Waterhouse, 2013, s. 81). Sjølv om eg tenker at ein kan få estetiske erfaringar og opplevingar i alt rundt seg stiller eg meg likevel undrande til om ein alltid ser den estetiske verdien i det ein har rundt seg, og om ein alltid er like estetisk innstilt. Å ha ei estetisk innstilling handlar om at me aksepterer objektet på eigne premisser og hever oss sjølve over eventuelle haldningar, meiningar og forkunnskap som er knytte til objektet (Mæhlum, 2006). Eg er usikker på om ein alltid gjer det.

Waterhouse (2013) seier at gjenstandar skal betraktast utan å berre sjå objektet sitt ibuande potensiale og den estetiske verdien. Med Gibson sitt affordanseomgrep seier ho at ein skal vera opptatt av tingen sin affordanse. Med det meiner ho kva ting kan ”afford to us”, tilby oss (Waterhouse, 2013, s. 81). Affordanse er kombinasjonar av eigenskapar og handlingsmogleikar som materialar og omgjevnadar gjev oss. Gjenstandar vert opplevd og erfart ut frå gjenstandane sin funksjon og handlingsmogleik. Vestad (2013) på si side nyttar omgrepet for å utforska kva musikk tilbyr og innbyr lyttaren til i konkrete situasjonar. ”Objects `afford` actors certain things; a ball, for example, affords rolling, bouncing and kicking in a way that a cube of the same size, texture and weight would not” (Vestad, 2013, s. 117). Med materialar vil det vera på same måte. Barna får med kroppen oppleva kva materiala kan nyttast til og gjer bruk av heile seg når dei gjennom sin aktivitet undersøker materialet sin kvalitet. Gibson sitt

affordanseomgrep er altså knytt til handling medan Stolnitz, på si side, er oppteken av den estetiske innstillinga som i større grad handlar om vår måte å sjå verda på, subjektet si innstilling og persepsjon (Waterhouse, 2013).

Ut i frå dette oppfattar eg at Stolnitz teoretiserer korleis me med våre ulike utgangspunkt kan få estetiske opplevingar ved å nærme oss noko med ei "aesthetic attitude" og at det er ein forskjell på å tilnærme seg noko estetisk i motsetnad til ikkje å tilnærme seg det estetisk. Samuelsen (2003) utdjupar forskjellen frå ei "vanleg" innstilling mot Stolnitz sin estetiske innstilling og forklarar det slik:

... vanlig automatisk persepsjon vil også kunne erstattes av estetisk persepsjon. Denne innebærer villighet til å gå ut av "vaner", villighet til å utsette seg for å bruke egne sanser, og villighet til å være til stede i øyeblikket. Med andre ord åpenhet for å ville "se noe som noe" (Samuelsen, 2003, s. 41).

Ei estetisk innstilling gjev oss, slik eg ser det, høve til å sjå ting sin affordanse, bruksmåtar og mogleikar i skapande samanhenger. Den estetiske innstillinga må pregast av ein openheit eller vilje til å bli treft av.

2.4 Estetisk oppleving og erkjenning

Eg har allereie i kap. 1.2.2 definert estetisk oppleving som eit sanseleg inntrykk av eit estetisk uttrykk som påverkar oss gjennom kjenslene, men også som ei sanseleg og kjensleprega oppleving som ein kan få gjennom å uttrykke seg (Austring og Sørensen, 2006). Det er prosessar som omfattar inntrykk gjennom sansing og kjensler, oppfatningar, fornemming, tankar og meiningar som kjem til uttrykk (Carlsen og Samuelsen, 1988). Dette setter opplevinga og det estetiske i slekt med kvarandre. Gadamer (2012) presenterer den estetiske opplevinga som noko som ikkje kan einast med andre opplevingar. "En estetisk opplevelse rommer alltid erfaringen av en uendelig helhet. Den estetiske opplevelsen har en uendelig betydning nettopp fordi den ikke forenes med andre opplevelser til en åpen og enhetlig erfaringsprosess, men derimot representerer helheten på en umiddelbar måte" (Gadamer, 2012, s. 99). På denne måten tar opplevinga aldri slutt. Kvar gong den vert gjenkalla utviklar den seg vidare.

Løkken (2005) og Austring og Sørensen (2006) setter også opplevinga i slekt med estetikken. Bare barnet kan oppleve den subjektive prosessen innanfrå. Ved å sjå, smake, høyre, lukte og kjenne og aktivt utforske våre omgjevnader får me ei oppleving av både dei enkelte fenomena og den samanhengen som dei inngår i. Den viten me får er kroppsleg forankra og består av sanselege, kjensleprega og refleksive erfaringar, som ofte vert lagra som

taus viten (Austring og Sørensen, 2006). Det er opplevinga som held verda saman og gjer den meiningsfull for oss. Schachtel skildrar korleis små barn gjer seg heilt hen til augneblinken, til sine sanseopplevingar og det dei held på med. Barna har ikkje ei kjensle av at dei skulle ha gjort noko anna. Dei lever fullt og heilt til stades i det noverande (Abrahamsen, 2004).

Opplevinga overskrider på ein måte kva me kan sei om den. Mennesket er via sin eksistens kroppsleg involvert i verda, og verda er berre til stades som menneskeleg opplevd og erfart. Opplevinga av verda kan, i følgje Merleau-Ponty (1945), ikkje forståast som ei subjektiv oppleving, utelukkande av det menneske som opplever. Merleau-Ponty hevdar at ein alltid opplever noko, og opplevinga vert slik eit produkt av både menneske og det som vert opplevd. Dette heng saman med korleis mennesket persiperer, sansar og opplever, og korleis fenomena trer fram for mennesket. Høhr (2005) seier at opplevinga ikkje er direkte knytta til den konkrete røynda, men kan gripe ut over og overskride vår verkelege oppfatning. Opplevinga er transcenderande. Jørgensen (2008) taler om den immanente transcendens som kan forklarast med det ibuande, det som finnes i menneske og det overskridande, grense-sprengande eller oversanslege. Det er det noko ”meir” som setter våre kvardagslege erfaringar i perspektiv. Gryte (2012) knyt transcendensen til vår fantasi, kreativitet og evne til å førestilla oss. Ho seier at mennesket har noko i seg som søker ut over grensene for sansinga som skapar meining, forståing og innsikt. ”Estetisk erfaring er transcenderende på den måten at den åpner verden og lar alt tre fram i et nytt lys enn det ellers gjør” (Gryte, 2011, s. 7).

2.5 Relasjonell estetikk

Merleau-Ponty skildrar sitt syn på kunst som ein prosess der syn og rørsler flettar seg saman til ei heilskapleg oppleving. Denne heilskaplege opplevinga inneber at både tankar, kjensler og handlingar smeltar saman (Steinkjær, 2005). Dette kan relaterast til Bourriaud (2007), ein relasjonell estetikk og ein praksis der kunstverka er gjort til ein mellommenneskeleg kvardagssituasjon (Tandberg, 2009). ”Den relasjonelle estetiske teori består av å bedømme kunstverkene i funksjon av den mellommenneskelege relasjonen de forestiller, produserer og fremkaller” (Bourriaud, 2007, s. 165). Å ha ei relasjonsestetisk tilnærming til kunst tyder å vurdera eit kunstverk ut frå dei mellommenneskelege relasjonane og korleis kroppssubjekta verkar saman.

Vecchi (2012) engasjerer seg også i kunsten og hevdar at estetikken fremmer relasjonar, tilknytning, sensibilitet, rikdom og ekspressivitet. Reggio Emilia sine arbeidsmåtar og didaktiske strukturar har vakse fram av ein prosess med utveksling, nærleik og slektskap til kunstverda. ”... lytteprosessen støttes nok en gang av den estetiske spenningen med sin

særegne empati, leting etter relasjoner og ”mønster som forbinder”, men også ynde, ironi, provokasjon og åpenhet” (Vecchi, 2012, s. 38). Kunsten og dei mellommenneskelege relasjonane er for meg her den estetiske aktiviteten med barna i barnehagen, barna i relasjon med kvarandre og materialane. Desse møta handlar alltid om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulser i samværet, nærværet og om korleis ein bebur verda saman. ”... an artform where the substrate is formed by intersubjectivity and which takes being-together as a central theme” (Bourriaud, 2007, s. 15).

Mauro Ceruti advarer mot at kunst ikkje må ”forvises til en ramme i et museum” (Vecchi, 2012, s. 38). Kunsten er der barn er i relasjon og i møte med kvarandre og materialane. Det er, som nemnt, møter som alltid handlar om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulser i samværet, nærværet og om korleis ein bebur verda saman. Det er altså ei slags sosial utveksling som foregår, meir enn representasjon eller uttrykk, men samstundes grunnlag for å sei at dei mellommenneskelege relasjonane er estetiske. Ut frå eit slikt perspektiv er me alle utøvarar og byr opp til samhandling. Relasjonell estetikk ser samhandling og intersubjektivitet som ein del av det estetiske materialet (mediet). ”Hvis et verk er vellykket sikter det utover sin egen eksistens i rommet, det åpner seg for dialog ..., en temporær prosess som utspiller seg her og nå” (Bourriaud, 2007, s. 57). Interaktivitet vert eit viktig stikkord her. Ein vert med eigen kropp ein del av kunstverket (Fredriksen, 2013). Barna har agentskap i relasjonen til kvarandre og til materiala dei opplever og er i møte med.

2.6 Intraaktiv pedagogikk

Taguchi (2010) ser intraaktivitetsperspektivet i relasjon til materialet si tyding og peikar på at me må sjå bakom tinga for å forstå korleis materiala påverkar oss. Me er ikkje performative agenser som har kraft kvar for oss. Krafta oppstår i samspelet, i samhandlinga mellom oss i prosessar som kan definerast som intraaktive (Taguchi, 2010). Det er ikkje berre menneska som har agentskap, men og det materielle. Barnet som subjekt og materialar som objekt oppstår i interaksjon og eksisterer i det Taguchi (2010) vil sei er i ein tilstand av ”tilblivelse-med-hverandre”. Subjekt og objekt er ikkje fast definerte eksistensar/kroppar, men avhengige, i endring og i ein gjensidig og samanvevd ”tilblivestilstand”. Om me ”høyrer” betre etter vil me kunne høyre og sjå at andre organismar og objekt ”snakkar” til oss (Taguchi, 2010).

Den intraaktive pedagogikken opnar altså opp for at alle materialar er sterke performative agensar som inngår i ein intraaktivitet med andre materialar og menneske. Agentskap opptre mellom ulike materialitetar og kan ikkje sjåast som kjenneteikn ved noko,

men meir som ei pågåande re-arrangering av verda. Barad hevdar: "Agency is not an attribute but the ongoing reconfigurings of the world" (2008, s. 135). Det er som om deler av verda møtes og gjer seg forstått på ulike måtar i ulike samanhengar. Taguchi (2010) vil sei at alt er i gjensidig samanvikling og i stadig endring. Materialane har eige agentskap og tyder noko i møte med omgjevnadane. Materialane er medskaparar av det meiningsskapande.

Løkken (2012) ser også på performativitet og materialdiskurs. Ho hevdar at vår tilgang til ting er kroppen si rørsle i verda og vår kroppsleggjorte bevisstheit. Det er ein "dialog" mellom meg som kroppssubjekt og dei kvalitetane ein legg i objektet, slik at dette på si side "snakkar" til oss. Den samanfletta interaksjonen mellom sans og kropp og mellom kropp og verd gjer menneskekroppen til grunnleggande og deltakande i verda. Merleau-Ponty hevdar også at ein ikkje kan skilje ting frå korleis dei syner seg for oss (Løkken, 2012). Verda reflekterer "the flesh of my body" ved at min kropp gjer inngrep i verden, og at verden gjer inngrep i min kropp" (Merleau-Ponty i Løkken, 2012, s. 27). Begge låner frå den andre, tar frå eller grip inn i den andre. "Tingene rører ved meg slik jeg rører ved dem og ved meg selv" (Løkken, 2012, s. 27). Løkken (2012) hevdar med dette at Barad og Merleau-Ponty gjev eksemplar på materialdiskursiv performativitet.

Denne tanken og materielle vendinga er basert på lingvistikken, men trekker også inn det materielle som ein aktiv agens i diskursen og danninga av røynda. Taguchi (2010) vender søkelyset frå intrapersonlege og interpersonlege relasjonar til ein intraaktiv relasjon mellom alle levande organismar, fysiske omgjevnadar, artefakt, rom og stader som me oppheld oss i. Ho hevdar at det ikkje berre er mennesket som har agentskap, men og at fysiske gjenstandar og artefakter kan forståast som ein del av ein performativ produksjon av makt og endring som står i ein gjensidig, intraaktiv relasjon til andre fysiske gjenstandar og menneske. Fysiske gjenstandar vert dynamiske materialar eller transmateralar som kan endre form og intraagera med andre fysiske gjenstandar og organismar i felles omdanningsprosessar (Taguchi, 2010). Taguchi baserer si tenking på at vår tilstedeverelse og eksistens i verda må forståast som ein sameksistens med resten av verda. Ut frå ei slik tenking vil det ikkje vera ein hierarkisk relasjon mellom ulike organismar og den materielle verda me er omgitt. Ho meiner at me inngår i gjensidige bindingar med kvarandre som menneskelege og ikkje-menneskelege agensar, og slik eg forstår dette vil alt bli påverka av alt. I desse prosessane vil det liggje eit viktig element av uføreseielege, kreative og nyskapande endringar i den gjensidige bindinga mellom materialar og organismar med ulikt potensiale. Alle materialar og organismar har agentskap og påverkar kvarandre i ein gjensidig straum av kraft og intensitet. Det som skjer her og no er like mykje eit resultat av organismane og materialane si gjentakande,

vanedannande og sjølvorganiserte åtfærd som av utslag av kreativitet og nyskaping som oppstår i intraaktiviteten mellom alle ting og organismar som er involvert.

Om det materielle har agentskap på lik linje med menneske er ein ikkje låst i ei anten- eller-tenking, heller ikkje i ei både-og-tenking. Avhengigheten og det samanvevde tilhøvet mellom diskursar, ting, materialar og organismar vert immanent, ibuande, og ein del av det materielle. Dette vil sei at dei er gjensidig avhengige av kvarandre. Ut frå eit intraaktivt perspektiv vil det ikkje vera klare grenser mellom diskursar, gjenstandar, materiale og organismar fordi dei alltid er intraaktive og agerer med kvarandre. Som Barad seier det:

The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment. Neither discursive practices nor material phenomena are ontologically or epistemologically prior. Neither can be explained in terms of the other. Neither is reducible to the other. Neither has privileged status in determining the other. Neither is articulated or articulable in the absence of the other; matter and meaning are mutually articulated. (2007, s. 152)

2.7 Utviklingspsykologien

Ein kan ikkje stikke under ein stol at kvardagsobservasjonar fortel oss at barn utviklar seg og modnast etter kvart som dei vert eldre. Swanwick og Tillman (1986) forklarar barn si musikalske utvikling i lys av å bevega seg oppover i ein spiral, og etter kvart som barn utviklar seg, modnast og vert eldre vil barnet bevega seg oppover i spiralen. Dei plasserer dei yngste barna frå 0-3 år i utviklingssekvensen "Sensory" medan Piaget vil sei at sensomotorisk fase er for barn mellom 0-2 år (Evenshaug og Hallen, 1981). I denne fasen førekjem barnet sine erkjenningar gjennom sansing og rørsler. Å vera til stades i verda innebar for Piaget konstante sanslege impulsar, kor erfaringar, gjennom adaptasjonsprosessar, dannar indre skjema, som representerar den enkelte sin kunnskap om verda (Austriug og Sørensen, 2006).

Piaget har nokre uunngåelege og klart definerte utviklingsstadier (James, Jenks og Prout, 1999), men den utviklingspsykologiske diskursen som har vore sentral i barnehagepedagogikken er blitt kritisert for å fungera objektiverande og reduksjonistisk (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, Hultmann, 2004). Nyare studie set spørsmålsteikn ved "barnet" som ein symbolsk einskapskategori og undersøkingane avdekkjer eit meir nyansert bilete av barnehagebarn sin subjektivitet enn det ein tidlegare har vore van med (James, Jenks og Prout, 1999). "Utviklingspsykologien lukrerer, kanskje ikke elegant, men i hvert fald effektivt, på to hverdagsantagelser: for det første, at barn er naturlig snarere enn sociale fænomener; og for det andet at en del af denne naturlighed omfatter deres uundgåelige modningsproces" (James, Jenks og Prout, 1999, s. 28).

Nordin-Hultmann (2004) konkluderer mellom anna med at når den utviklingspsykologiske diskursen vert sterk normerande for korleis ein ser på barn vert det vanskeleg å sjå barnet som subjekt. Bae (2007) understrekar betydninga av å møta den andre som subjekt. Ho hevdar at dette inneber å møta barnet som eit individ som kan forhalde seg til seg sjølv, med rettigheit i høve egne tankar og kjensler, og ikkje som eit objekt som skal påverkast og formast. Ut frå ein fenomenologisk ståstad bryt også Løkken (1996) med psykologien når ho seier at barnet er eit aktivt subjekt, til stades i verda, dømt til meningsfull dialog med medmenneske og omverda (Løkken, 2005).

3.0 Metode

“Research methodology is about how researchers do research. It is not just about what methods they will use” (Redding-Jones, 2005, s. 67). Eg relaterer mitt forskingsarbeid til Løkken (2012) som igjen lener seg på persepsjonen sin fenomenologi utvikla av Merleau-Ponty. Ho relaterer hans bidrag til vår postmoderne tid sin vitskap og erkjenning ved å markera persepsjon, performativitet, materialdiskurs, differensiering, alteritet og fortolking som teoretiske omdreingspunkt. Levd observasjon på basis av kroppen sin fenomenologi, syner til det forskaren undersøker gjennom observasjon som forskingsmetode, og til forskaren si merksemd på seg sjølv i alle fasar av forskingsprosjektet. Det handlar med andre ord om korleis erkjenning og kunnskap vert til gjennom forskaren sin hyperrefleksjon og forskaren sin interaksjon med det som skjer undervegs i heile forskingsprosessen (Løkken, 2012).

3.1 Vitskapsteoretisk tilnærming

Mitt forskingsarbeid er eit kvalitativt studie med ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, påverka av dei siste tiåra si postmoderne tenking. Å forska kvalitativt inneber å prøve å forstå deltakarane sitt perspektiv. Ein kvalitativ forskar rettar blikket mot menneske sine handlingar i sin naturlege kontekst (Postholm, 2010). For meg handlar dette om å skildra den mening eg som forskar opplever at dei yngste barna i ei småbarnsgruppe får i møte med materialar slik dei vert erfarte mest mogleg direkte.

Med Merleau-Ponty (1945) sin kroppsfenomenologi som mitt teoretiske utgangspunkt, freistar eg å sjå, fortolka, analysa og forstå meninga i toddlarane sin kroppslege omgang med kvarandre og materialet. Eg har ein ambisjon om å sei noko om ”barns liv och göra barns röster hörda” (Johansson, 2003, s. 43). For at eg som forskar skal kunne fortolka og skapa mening i det dei yngste barna opplever skildrar eg verda slik den kjem til syne for meg ved hjelp av hermeneutisk-fenomenologisk metode. Slik kan eg prøve å forstå toddlarane sine

opplevingar og møter med materialar, den estetiske kultur og toddlaren sin veremåte, og forstå noko på grunnlag av visse føresetnadar. Meiningsfulle fenomen er forståelege berre i den kontekst dei førekjem i. Det er samanhengen som gjev ei bestemt meining og bringer fram dei nøklane eg treng for å kunne forstå (Gilje og Grimen, 1993). Eg må som forskar plassera barna og aktiviteten inn i ein samanheng for å kunne lesa meining i det som skjer ut i frå den forforståinga eg har. Hermeneutikken peikar på bindinga mellom det eg skal fortolke, konteksten og forforståinga mi. Eg må forstå dette som ei rørsle mellom det eg opplever i møte med barna som ein heilskap, det eg vel som ein del av konteksten og det eg vel å fortolka (Gilje og Grimen, 1993).

Mitt studie høyrer heime innanfor feltet barnehagepedagogisk forskning, meir presist: Forsking knytt til dei yngste barna i barnehagen. Som nemnt kviler mi vitskapelege tilknytning og kunnskapsinteresse på filosofen Merleau-Ponty og inspirasjon henta frå hans kroppslege fenomenologi. Eg er også inspirert av Løkken (2004) som har tolka sitt toddlerstudie inn i den ramma som Merleau-Ponty stod for. Som pedagog har eg undervegs i arbeidet mitt blitt opptatt av om det finnes samanhengar mellom Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi og vår meir postmoderne tid og utøving av praksis. Eg vart av den grunn glad for å finna at Løkken (2012) og Johansson og Løkken (2013) løfter fram den debatt som har oppstått i nyare tid og som omhandlar i kva grad Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi har nærleik eller distanse til poststrukturalismen. Diskusjonen vedkjem korleis me persiperer, produserer og forstår det me observerer, og kan slik sjåast som ei vidare utdjuping av det materialdiskursive som framhevar dei materielle føresetnadane for menneske-verden-interaksjonen (Løkken, 2012) og samanflettinga av embodiment og alterity (Johansson og Løkken, 2013). Eg oppfattar i mi lesing av Løkken (2012) at Merleau-Ponty sin fenomenologi ikkje framstår som utdatert, eller som eit anten eller, i postmoderne tider, men tvert imot er ein forløpar for poststrukturalistiske posisjonar.

Eg er også tidvis prega av det postmoderne paradigmet, men meir i ein poststrukturell retning. Poststrukturalismen er kjenneteikna av dekonstruksjon, kritisk tenking og perspektivering, og utfordringa ligg ikkje i å produsera nye "sanningar", men å prøve å forskyva og utfordra dei gamle slik at det vert utvikla ny kunnskap (Taguchi, 2010). Den poststrukturelle tenkinga nærmar seg til tider ei noko meir posthuman tilnærming til vitskapen og forskinga (Taguchi, 2010). Ei poststrukturell og posthuman tenking er ikkje to åtskilte måtar å vera i verda på, men det som skil det posthumane frå det poststrukturelle er at mennesket ikkje lenger vert sett i eit hierarkisk tilhøve til resten av verda, men vert likestilt med alt anna i

verda (Barad, 2007). Det er såleis viktig for meg å presisera at dette ikkje er eit poststrukturelt eller posthumant prosjekt, men eit prosjekt som utforskar barn si kroppslege og estetiske oppleving med materialar gjennom eit hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv. Samstundes vil det vera naudsynt for meg å nemna omgrep dei posthumane teoriane bringer med seg og som kan verke i dette masterprosjektet. Omgrepa inter og intra, performativitet, materialitet, materialar og agentskap er interessante posthumane omgrep som kan kaste lys over barn sine kroppslege og estetiske møter med ulike materialar.

3.1.1 Fenomenologisk metode og tilnærming

Fenomenologien famnar om livet og den umiddelbare skapinga av mening som heile tida skjer i menneske si individuelle og sosiale erfaringsverd (Postholm, 2010). Eg har valt å lena meg på filosofen Merleau-Ponty når eg utforskar korleis toddlaren i aktivitet med materialar bevisst utviklar mening i opplevinga av materialar. Det er dette eg kjenner eg brenn for. Utgangspunktet for fenomenologisk forskning handlar om å identifisera kva som interesserer oss og identifisera denne interessa som eit fenomen, som opplevingar og levde erfaringar i menneske (Van Manen, 1990). Van Manen meiner det kan vera viktig å nytta forskaren sine eigne opplevingar og skildringar som eit utgangspunkt, ha eit sterkt fokus på det som interesserer oss djupt då det er det me skal halde oss til, hengi oss til, utforske, skildre og tolke.

Å leva er å vera aktivt til stades i verda, både med kropp og kjensler. Vår refleksive bevisstheit som fenomenologiske forskarar er konstant mata av denne ikkje-refleksive dimensjonen (Vist, 2009). Det har derfor vore viktig for meg å gjer min forskningsprosess og mi interesse reflektiv og verbal (Jf. forord). For meg tydar det av den grunn mykje at eg har vore til stades i opplevinga av materialar, i møte med barna og materiala, som utøvar og observatør, som den som anerkjenner, lyttar, ser og forstår i den grad at eg leitar etter mening og intensjonar. Fenomenologien er ein vitskap som må gripa fatt i livet og gje det eit reflektert uttrykk (Vist, 2009). Det krev at ein må vera til stades i sitt arbeid som forskar. "Lived experience cannot be captured in conceptual abstractions" (Van Manen, 1990, s. 79). Opplevinga må gjenkallast slik at dei essensielle aspekta i opplevinga vert brakt tilbake slik at me alle kan gjenkjenna skildringane som ei mogleg oppleving. Vist (2009) seier at me må re-læra å sjå verda ved å gjenvekka den grunnleggande opplevinga av verda.

3.1.2 Hermeneutikken

Ein grunntanke i hermeneutikken er at me alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnadar. Eg vil aldri kunne møta verda utan føresetnadar (Gilje og Grimen, 1993). Det er

føresetnadane eg har som avgjer kva som er forståeleg og ikkje forståeleg. Gadamer (2012) kallar slike føresetnadar for forforståing eller fordommar og hevdar at forforståinga er eit naudsynt vilkår for at forståinga skal vera mogleg. Eg møter ikkje verda naken utan gitte føresetnadar. Forforståing og fortolking er eit vilkår for den menneskelege eksistens. Når eg som menneske, pedagog og forskar skal fortolke eit fenomen, startar eg med visse idear om kva det er eg skal sjå etter. Om eg ikkje har eit utgangspunkt for kva eg skal sjå etter vil heller ikkje arbeidet mitt ha retning. Oppnåinga av forståinga eg får avgrensar seg difor ikkje til metodiske teknikkar eller reiskapar, men ligg i at forståinga er det vi menneske er. Gadamer (2012) var oppteken av mennesket sitt verande, og omgrepet forståing er slik eg forstår han, kjenneteikna ved ein måte å vera til på.

Gadamer ontologiserar omgrepet forståing og hevdar at strukturen av forståinga ikkje er fri for historie eller kontekst. Forståing er i følge Gadamer (2012) ei rekkje komponentar som til saman konstituerer måten mennesket er i verda og konstituerer korleis mennesket kan erkjenne verda på. Han hevda at mennesket er eit fortolkande vesen, eit historisk, endeleg og språkleg vesen som heile tida er i den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel er kjenneteikna av at det ein iakttar verken har ein start eller slutt, men er ein uendeleg prosess. Den utgjer strukturen for den måte me kan forstå og fortolke verda på. Det dreiar seg om at ”foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut frå helheten, på sin side også bestemmer helheten” (Gadamer, 2012, s. 329).

3.1.3 Hermeneutisk-fenomenologisk og poststrukturell tilnærming

Gjennom eit hermeneutisk-fenomenologisk forskarblikk forankrar eg mesteparten av arbeidet mitt i kroppen sin fenomenologi som argumenterer for ein menneskeleg kropp som gjennom aktiv, meiningssøkande handling eller rørsle veit og forstår (Løkken, 2004). Gjennom dette forskarblikket har eg freista å fanga deltakarane sine opplevingar med materialar i ein mest mogleg naturleg kontekst. Van Manen (1990) hevdar at forskning innan profesjonsutdanningar er meir klar over viktigheita av å forstå menneska, og bli kjent med korleis me opplever verda, og bli kjent med verda slik den vert opplevd. I det ligg og å sjølv oppleve verda, og å vera meir intenst til stades i den. Å bli klar over egne opplevingar kan bidra til at forskaren lettare orienterar seg i andre sine opplevingar. ”It is to the extent that my experiences could be our experiences that the phenomenologist wants to be reflectively aware of certain experiential meanings” (Van Manen, 1990, s. 57).

Hermeneutisk-fenomenologi tar omsyn til både det deskriptive frå fenomenologien, og det meir fortolkande frå hermeneutikken. Hermeneutikken fokuserar på korleis ting kjem til

syne og snakkar for seg sjølve, medan fenomenologien meiner at det ikkje finnes noko fenomen som ikkje er fortolka (Vist, 2009). Den fenomenologiske metode syner seg, slik eg ser det, i spenningsfeltet mellom eksistensfilosofien og hermeneutisk fortolking av menneske si livsverd. Å skildra barn sitt møte med materialar relaterer eg til den fenomenologiske tenking basert på ideen om å fanga livsverda av tydinga og sansinga i det umiddelbare og det som skapar meaning i det menneskelege erfaringsfeltet. Som vitskapsteori skapar hermeneutikken rom for å kunne fortolke meiningsfulle fenomen, og står sentralt opp i mot arbeidet mitt som rettar seg mot dei yngste barna. Dei kan ikkje gje verbale utsegn i høve eigne opplevingar, og det vert mi oppleving og korleis eg som forskar opplever at dette skapar meaning hjå dei yngste barna i ein barnehage som vert fokus og moglege veg inn i barna sine opplevingar.

Højberg (2004) hevdar at viten om forståinga er viten basert på erfaringar som oppstår i kollektivt samvere. Det er viten som bygger på forståinga av andre menneske. Ved å knyta fenomenologien til hermeneutikken fortolkar eg og prøver å forstå ved å gje ei skildring av barna sine opplevingar slik dei er og slik dei vert erfart i verda slik den vert levd. Fenomenologien sitt fokus er menneskekroppen sine opplevingar her og no, og ei verd som alltid "er der" (Løkken, 2005). Merleau-Ponty fokuserer på korleis ein kan forstå menneske som kroppssubjekt, men hevdar at ein aldri kan forstå den andre heilt ut. Det vil alltid vera noko som er gøymt eller uvisst, både hjå den andre, og hjå oss sjølve (Fennefoss og Jansen, 2008). Levinas hevder at eg aldri kan forstå den andre, og at ein heller må motta uttrykk frå den andre som ei gåve (Johannesen, 2012). På denne måten må eg opne opp for fleire spørsmål enn svar. Schachtel hevdar (i Abrahamsen, 2004) at ein som vaksen stort sett ikkje er i stand til å oppleve kva eit lite barn opplever, og at ein heller ikkje kan sette seg inn i barn sine opplevingar. Som vaksen har ein endra seg for mykje. Interessene og behova våre, evna til å oppleve og kjenna er ugjenkjennelege, prega av eit hukommelsestap som hindrar oss i å kunne ta barneperspektivet. Det er berre systematiske observasjonar av barn, og vår evne til fantasi og innleving, som til ein viss grad kan bøte på dette (Abrahamsen, 2004).

Relasjonen mellom subjekt og objekt, mellom det sjåande og det sette, synssansen som ein del av den levde kroppen, gjer fenomenet observasjon til noko grunnleggande, ikkje berre interaktivt, men også performativt. Den samanfletta interaksjonen mellom sans og kropp og mellom kropp og verd gjer menneskekroppen til grunnleggande og kontinuerlig deltakande i verda. Anten ein talar om subjektivitet eller objektivitet i observasjonsforskning er begge deler prega og påverka av den som observerar og det som vert observert. Det er fletta inn i kvarandre i persepsjonen. Materialdiskursen framhever dei materielle føresetnadane for "menneske-verden-interaksjonen". Om ein observerar eller skriv, er ein gjennom kroppen sin

persepsjon uansett deltakande og medskapande i det som skjer og det ein gjer i den aktuelle konteksten. Det observerte objektet kan ikkje separerast frå observasjonen si handling. Dette kan også sjåast i relasjon til Taguchi (2010) og den interaktive pedagogikken ho skildrar. Det skjer noko mellom menneske, fenomena og komponenta som bind dei saman gjennom sansande iakttaking, aktiv persepsjon og observasjon fletta saman med umiddelbar fortolking.

Virkeligheten trer inn i menneskelig praksis gjennom de kategorier og beskrivelser som inngår i praksis. Verden er ikkje ferdigkategorisert av Gud eller naturen på en måte vi alle må akseptere. Den konstitueres på en eller annen måte når menneskene snakker om den, skriver om den og argumenterer for den (Nordin-Hultmann, 2004, s. 45).

Nordin-Hultmann (2004) hevdar at det er i ei slik meining at eit postmoderne perspektiv er konstruksjonistisk. Med ein grunnleggande tillit til mine sanseoppfatningar betraktar eg sansane mine som ein rapport av røynda, men eg erkjenner at det eg oppfattar at eg ser, høyrer og kjenner ikkje er meir sant enn det mine førestillingar om kva eg oppfattar, ser og høyrer er.

Den verda eller den røynda ein lever i er sin eigen røyndom. Kva eg ser og skildrar er avhengig av dei reiskapa eg har for å hjelpe meg til å sjå, tenka og handla. Mi forforståing og mitt språk er ein del av den reiskapen som eg tar i bruk i mitt forskingsprosjekt. Reiskapane mine gjev meg ikkje tilgang til verda på verda sine vilkår. Eg må skapa og konstruera det eg vil andre skal oppfatta som verkeleg. På denne måten knyter eg det hermeneutisk-fenomenologisk forskarblikket til det poststrukturalistiske, og ilegg fenomenet eg studerer betydning og ei ny og forståing som ber med seg eit utvida språk. Poststrukturalismen får meg til å sjå verda og fenomenet gjennom språk, teoriar og praksis, og eg skil ikkje mellom subjektet som skapar kunnskap og objektet det vert samla inn kunnskap om.

3.2 Observasjon som forskingsmetode

Det har vore frukost i barnehagen når eg kjem til barnehagen fyrste gongen for å observera. Barn og vaksne er meir eller mindre i ein overgangssituasjon når eg kjem inn i rommet. Matboksar skal pakkast vekk, melkeglas skal på tralla for å køyrast inn på kjøkkenet, bordet skal vaskast og golvet kostast. Nokre av barna skal ha ny bleie og eg er midt oppi alt. Barnegruppa vert delt og det er fire barn att på rommet saman med pedagogisk leiar på gruppa og meg. Pedagogen kjem inn i rommet med ein stabel av nye skoer som me skal få leike med. Eg finn meg ein plass å sitje, tar fram skrivesakene mine, og eg byrjar å skrive medan pedagogen saman med barna byrjar å undersøkje eskene. Eg opplever fort at skrivearbeidet kjem mellom meg og barna. Det tek fokus, og eg legg vekk skrivesakene og glir ned på golvet til barna med heile meg, og tar del i det som skjer. (Utdrag frå N2)

Eg kjenner meg så til stades i verda, her og no, med barna, i latteren og gleda, fullt og heilt. Det gjev meining å vera i opplevinga saman med barna i staden for å sjå dei i frå perspektivet i frå utsida og inn. Eg måtte vera i det, dela augneblinken. Kanskje fordi materialane fenga meg eller fordi barna i møte med materiala rørte ved meg, ikkje veit eg, men ein fenomenologisk tankegang vil kunne hevda at eg veit kva det er å oppleva ulike materialar fordi eg sjølve har opplevd det. I følgje Van Manen (1990) er eg både deltakande og observerande på same tid og søker slik det meiningsfulle i det som skjer når det skjer. Med min levde kropp vil eg læra ”på nytt å sjå verda” ved å delta i den, sjå, høyra og kjenna den. Eg trør inn i barna si verd, deltar i den og gjer barna sine opplevingar til gjenstand for forskning og refleksjon.

Observasjon er eitt av fleire reiskap som forskaren kan gjere bruk av for å samle inn data. Eg forstår observasjon som noko som skjer gjennom eit verdsleg forskarsubjekt, som med sin levde menneskekropp er interaktivt situert i tid og rom (Løkken, 2012). Observasjon føregår på fleire nivå og rommar merksam tilstedeverelse, merksam iakttaking, merksam fortolking og analyse, kort sagt merksam interaksjon, heile forskingsprosessen gjennom (Løkken, 2012). Kroppssubjektet ”legges ut” i kommunikasjon med verda som merksam iakttaking og deltaking i det som skjer på ein bestemt stad og involverer synssansen, men og høyrselssansen og dei øvrige sansane. Med andre ord er observatøren til stades i form av ein levd kropp og ein observerer gjennom denne kroppen. Fortolkinga av det ein ser, høyrer og reflekterer over gjennom persepsjon og observasjon skjer i relasjonen mellom den som observerer og det som vert observert. Observasjonen lever gjennom forskarkroppen sine fortolkande handlingar i det den gjer, nedteiknar, analyserar og re-presenterar observasjonane i ein eller anna form. Forskaren tar i bruk alle sansar som kan vera med på å påverka opplevinga og dermed observasjonen (Postholm, 2010). På denne måten får ein kunnskap om dei fenomena som vert studert. Abrahamsen (2004) vektlegg også sansane si tyding i observasjonsarbeidet, men er oppteken av at observatøren skal opptre som ein beskjeden gjest som ikkje skal notera noko under observasjonen. Observatøren si evne til å ta inn det som skjer er av vesentleg betydning for å skapa eit større indre rom for refleksjon og tenking.

Eg vart altså på eit teoretisk grunnlag, tidleg og heilt i startfasen av forskinga, nøydd til å bryte med mine gamle kunnskapar om observasjon som forskingsmetode og stille meg spørsmål som: Kva er det å observere? Kva er relasjonen mellom den som ser og det som er synleg? Det me sansar og legg merke til vert skapt i samanvevde relasjonar mellom den som iakttar og det som vert iaktatt. Den sansa tingen eller hendinga er staden der det usynlege er fanga i det synlege. Løkken (2012) seier at det me ser er berre ein del av det me kan erkjenne gjennom observasjon. Observasjon handlar ikkje berre om refleksjon over det me ser, men om

ein form for hyperrefleksjon, der refleksjonen tar seg sjølv, og endringane den skapar, i betraktning. Som observatør er ein ikkje berre tilskodar, men eit erfaringsfelt. Det er dette Merleau-Ponty omtalar som ein kiasme, som ei overlapping og ein samanvevd reversibilitet mellom den sjåande og det sette. I ”kiasmen” av synlegheit og usynlegheit flettar den levde kroppen seg saman med verda og omvendt. På denne måten er tanken og erkjenninga kroppslig forankra i verda, som me lærar å kjenne med alle sansar.

For den som forstår å se med øyet, om han er fenomenolog eller maler eller en vanlig dødelig, er det ytre ikkje atskilt frå det indre, den synlige verden ligger ikke helt utenfor ham som en materialitet og utstrekning, og heller ikkje inne i ham som forestilling; hans kropp tilhører det synlige, og det synlige åpenbarer en væren som han selv er en del av (Tin i Løkken, 2012, s. 18).

I følge Abrahamsen (2004) skal den som observerar ikkje handla eller intervjera i høve barnet eller dei samspela som vert utspilt under observasjonen. Aktiviteten skal liggje på det mentale planet. Observatøren skal fyrst og fremst utvikla ei emosjonell merksemd slik at ein kan ta inn opplevingane og signala i samspela som ein observerar. Eg følgjer Abrahamsen langt på veg, og eg finn teoretisk støtte for at eg kunne legge frå meg blokk og blyant som eg opplevde som eit stort hinder for meg i observasjonsarbeidet mitt. Først i etterkant skal ein i følge Abrahamsen (2004) skriva ein ikkje-fortolkande rapport, men eg stiller spørsmål ved om det ein har sett, høyrte og sansa ikkje allereie er fortolka. Eg tenkjer at ein som forskarsubjekt er medskapar i situasjonen og at ein ikkje opptretr nøytralt. Observasjonane lever gjennom forskarkroppen sine fortolkande handlingar. Det å vera til stades og observera gjennom å bruka auga, øyrene, kjenslene og tankane mine utan å skrive handla for meg meir om ei fenomenologisk tilnærming enn det relasjonsperspektivet Abrahamsen vektlegg i sine samspelsobservasjonar. Eg vil kunne våge å påstå at begge tilnærmingane understrekar betydninga av å observera ytre hendingar samstundes som ein meistarar å ha ein distanse for å klare å reflektera over meininga med dei handlingane som vert observert. Den største skilnaden ligg i observatøren sin aktivitet når ein observerar, altså om ein er aktiv og deltakande eller om at ein er ein beskjeden gjest, taus og tilbaketrukket til stades.

Abrahamsen (2004) hevdar at det å vera aktiv og handlande kan forstyrre eller forringa observatøren si evne til å ta inn barna sine kjensler og opplevingar. Handlinga kan føre til at ein vert for oppteken av praktiske ting og at observatøren si inntoning vert svekka. Handlinga forstyrrar heilskapsopplevinga av samspellet og situasjonen rundt barnet. For meg var det unaturleg å ta denne gjesterolla, eg kjende meg berre uroleg og utilpass. Det kan skuldast at

barna kjende meg frå før og at det allereie ligg ein etablert relasjon her, men det kan og tenkast at min kompetanse og kunnskap om observasjon ligg nærare det å delta og vera i situasjonane med barna, og at mi erfaring bygger på det eg har lært gjennom utdanninga mi og mange år ute i feltet. Det er for meg naturleg å vera nær barna, vera til stades, aktiv og deltakande, medan den beskjedne gjesten skal vera ein passiv tilskodar.

I følgje Merleau-Ponty er ein til stades sjølv om ein ikkje er deltakande og aktiv. Hans kroppsfenomenologiske perspektiv inneber at også når observatøren ytre sette er passiv tilskodar er observatøren på fleire måtar interaktiv gjennom sin å vera kroppsleg tilstades i rommet. Med Merleau-Ponty formast det me ser og sansar mellom den som ser og sansar og det som vert sett og sansa, også når det er førehandsdefinert kva ein skal observera og korleis (Løkken, 2012). Det kan såleis stillast spørsmål ved om ikkje Abrahamsen sine samspelsobservasjonar til ein viss grad er prega av ei fenomenologisk tilnærming og at ein som observatør, anten om ein observerar eller skriv, gjennom kroppen sin persepsjon uansett er deltakande og medskapande i det som skjer og det ein gjer i den aktuelle konteksten. Gjennom sansande iakttaking, aktiv persepsjon og observasjon fletta saman med umiddelbar fortolkning, er observatøren i høg grad interaktiv. Sjølv om den som observerar er ”passivt” til stades, men tilbaketrukket, er kroppen likevel i rommet og ikkje-verbal deltakande. Mellom rolla som fullt observatør og fullt deltakar, er rolla som observatør som deltar eller deltakar som observerar. Observasjonane mine er skriftlege, omgjort til narrativ nærare omtalt i kapittel 4.0. Videokamera er heilt utelata. Eg ønskte ikkje at det skulle kome mellom meg og barna i arbeidet. Det var eit val å vera fullt og heilt til stades i eit her og no.

Eg deltok totalt inn i barnehagen i ein periode over 5-6 veker. Først deltok eg i ein periode over to veker. Eg hadde eit opphald før eg på ny valte å koma tilbake i ein periode over fjorten dagar. Eg var til stades i barnehagen 2-3 gonger per veke og i 1-2 timar pr gong. Dette gav meg meir enn nok materiale. Eg valde å ha ein avsluttande periode over ei veke og to der eg kom og gjekk etter som eg hadde behov. Det var stort sett i tida etter frukost, og tida mellom 09.00 og 11.00 at eg deltok inn med observasjonsarbeid for å oppleva barna i møte med materialar. Ei god tid med tanke på overskot, rutinar og sovetid for barna. Barnehagen hadde gjort nokre val med tanke på kva materiale dei hadde i fokus på månad for månad, og av den grunn vart det mykje pappesker i den fyrste tida eg var i barnehagen. For meg var det spennande å kome att for å oppleva barna i møte med andre materialar og ikkje berre esker. Det har skapt variasjonar i barna sine møter med materialane, og krydra mitt arbeid.

3.3 Studien sin validitet

I fenomenologiske studie er kvaliteten på studiet sett på som ein følgje av forskaren si evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010), og studiet vil slik vera sikra eller skada gjennom mine perspektiv, fortolkingar og meiningar. Moustakas hevda at det er mennesket sin individuelle persepsjon som er den mest vesentlege faktoren i søken etter røynda (Postholm, 2010). Eg må som kvalitativ forskar innsjå at forskinga vert påverka av meg og mine subjektive, individuelle teoriar og i så måte kan ikkje forskingsarbeidet generaliserast. Dei resultat eg har kome fram til vil vanskeleg la seg reprodusera og gjenta. Det er mi oppleving og tolking av observasjonane som gjeld og som står i fokus for forskinga mi. Slik eg ser det kan ikkje arbeidet mitt sjåast på som ei sanning eller som feil, sjølv om andre personar har hatt eller får andre opplevingar i høve same fenomen.

Validiteten dreiar seg om metoden eg har nytta i arbeidet mitt undersøker det eg seier at eg har intensjonar med å undersøke, om fortolkinga er rimeleg dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010). Eg har freista å sikra validiteten gjennom ei kritisk utforming og utvikling av problemstillinga mi, teorivalet mitt og gjennom mine fortolkingar. Det er det som har gjeve arbeidet mitt retning. Ut over dette kjem det an på om resultat og funn på empirien svarar på problemstillinga mi og gjer det mogleg å vurdere validiteten (Postholm, 2010). Gjennom mitt hermeneutiske-fenomenologiske arbeid tenkjer eg at eg må forhalde meg til deltakarane si oppleving. Eg får som forskar då ikkje mogleik til å sjekke om dette stemmer med det som faktisk hende i ein gjeven kontekst der fenomenet vart opplevd, men eg har prøvd å bringa fram truverdig kunnskap og vonar at lesaren har kunne følgje meg i mitt arbeid og i forskingsprosessen.

Eg skriv om mi metodiske tilnærming, om observasjon som metode for innsamling av empiri og analyse av mine narrativ. Løkken (2012) seier at observasjonar skjer gjennom forskaren som eit verdsleg forskarsubjekt som med sin levde menneskekropp er interaktiv situert i tid og rom. Eg har observert og analysert, persipert, erfart og fortolka situasjonar, og ved seinare høve hatt refleksive gjensyn med notatar og loggar som er skrivne i ettertid av observasjonane. Gjennom analyseprosess og skriving av masteroppgåva har eg fortolka og opplevd narrativa mine fleire gonger. Eg har konstruert tankar, analysert og reflektert for å sjå samanhenger. Mine refleksjonar kviler på ei ureflektert erfaring i den verda som er der forut for min kunnskap. Den observasjonspraksis eg har gjort kan difor sjåast som sentrert i eit materialisert forskarsubjekt og som desentrert i den interaksjonen som føregår mellom forskarkroppen og det som er observert. Slik desentrert interaksjon føregår i det observasjonen vert gjort, og i det den vert reflektert og konstruert på alle etterfølgjande trinn i

analyseprosessen. Refleksjon føregår over noko som er gitt, og dermed også som produktiv performativ konstruksjon (Løkken, 2012).

3.4 Forskingsarbeidet

Eg har observert dei yngste barna i barnehagen, og mi oppgåve som forskar er å prøva å synleggjer dei yngste barna sin eigenproduserte kroppslege og estetiske veremåte som oppstår og kjem til syne i opplevinga med ulike materialar. Eg vil gjennom dette arbeidet prøve å synleggjer den sanninga som viser seg for meg og som ligg forankra i meg som forskar og hjå barna eg er i interaksjon med. Eg er ikkje nøytral i arbeidet med barn og materialar og heller ei på mitt forskingsområde. Eg har deltatt i utviklinga av organisasjonen som eg har observert i og gjennomført mitt forskingsarbeid i. Eg har deltatt i refleksjon og undring saman med personalet og leia prosessar knytt opp mot arbeidet med materialar.

Gjennom forskinga mi har eg fått høve til å møte materiala, oppleva materiala og delta i interaksjonane med barna gjennom å vera til stades med dei. Eg har fått oppleva og sansa samstundes som eg har tolka. Dette har gjeve meg som forskar ei ny erfaring eg ikkje kunne skilte med tidlegare, ei erfaring og ei oppleving som eg no ser har gjeve meg ny innsikt og forståing for det barna opplever i møte med materialane. På den andre sida var dei ei utfordring for meg at barnehagefeltet er så kjent for meg. Det vart difor viktig for meg å sjå på mi eiga rolle i feltet. Eg forstod så godt det eg observerte gjennom mine subjektive, individuelle blick og teoriar og sist, men ikkje minst, vart utfordringa mi at eg var farga av mine tidlegare erfaringar og opplevingar, mi forforståing. Eg måtte som forskar gjer grep og anerkjenna levd observasjon som eit gangbart omgrep på veg til erkjenning og kunnskap. Løkken (2012) hevdar at kunnskapen og viten vert til i møtet med det som vert studert og det som skal forskast på. Eg måtte vera der slik at eg ikkje berre observerte, men erfarte, heilt direkte, at det barna gjorde korresponderte med det dei kommuniserte slik at eg som forskar kan prøva å synleggjera dei yngste barna sine eigenproduserte kroppslege og estetiske opplevingar med ulike materialar. Eg måtte opna opp for å sjå ulike handlingsmønster og oppleva det uventa lika mykje som det eg forventa. Tilliten til barna vart sentral og rolla mi vart variert, frå det Glesne skildrar å vera mest observerande til å vera mest deltakande (Løkken, 2012).

3.4.1 Barnehagen og barnegruppa

Mitt masterarbeid har utspelt seg i ein barnehage som eg kjenner godt til, men som eg ikkje under forskingsperioden har arbeidd i. Det var heilt avgjerande å velje ein barnehage som eg visste arbeidar med ulike materialar for å kunne gjennomføre datainnsamlinga. Den alders-

homogene barnegruppa bestod av barn født i 2011, men på grunn av organiseringa mellom dei to småbarnsbasane møtte eg barn heilt ned i 1,3 år. Eg var mest på gruppa med barn i alderen 1,8 – 2,6 år. Desse barna har eg best kjennskap til og dei til meg. Flest gutar prega denne barnegruppa på 12 barn. Barna på den eldste småbarnsgruppa er svært vane med å omgåast materialar, og dei har gode erfaringar med ulikt utval av varierte materialar.

3.4.2 Ethiske utfordringar

For å gjer denne studien var eg avhengig av å få godkjenning av forskingsprosjektet, frå barnehagen og frå informantane. Fyrste post var å lage ei projektskildring for så å fylle inn ein søknad til Norsk Samfunnsfaglig Datateneste (NSD) (Jf. vedlegg 1). I denne søknaden gjorde eg greie for forskingsmessige val som metode, alder på barn, problemstilling, fokusområde, anonymisering og brev til foreldre med samtykkeerklæring (Jf. vedlegg 2). Det vil alltid vera etiske dilemma i forskingsarbeid (Larsen, 2007). Det er viktig at alle involverte partar vert informert om forskingsarbeidet mitt og om rolla mi som forskar. Eg tenker då på barn, føresette og personale. Korleis eg som forskar nyttar materialet mitt, korleis eg kontinuerleg sikrar anonymitet og korleis notatane mine og observasjonsmaterialet vert oppbevart har vore viktig for meg. Ein av dei mest sentrale og viktigaste punkta er informasjonen om anonymisering. For å verne barnehagen, tilsette og barna, vert alle namn og data anonymisert. Eg gjer bruk av fiktive namn på barna (Jf. kap. 4). Barnehagen sitt namn vert ikkje nemnd i teksten.

Også den vaksne som deltok inn i forkinga mi vert nemnt med fiktivt namn (Jf. kap. 5). Eg skulle gjerne ha løfta fram pedagogen som eg fekk samarbeide med under mitt opphald ute i feltet med namn, men eg gjer det ikkje for å verna om anonymiteten hennar. Eg skulle likevel ønske at eg fekk verdsetja ho og gje ho kreditt for det fantastiske arbeidet ho gjer med barna. Det er eit dilemma å koma i når ein så gjerne ønskjer å løfte nokon fram, men ikkje kan gjera det i full tekst. Det er og eit etisk dilemma at eg har så god kjennskap til barnehagen. Folk som les oppgåva mi kan kjenne seg att, og relatera arbeidet mitt til ein gitt barnehage, men samstundes kan barna på ingen måte gjenkjennast ut frå det som er skildra i narrativa.

Mitt møte som forskar med dei yngste barna er utfordrande, nettopp fordi dei yngste barna uttrykker seg på andre måtar enn vaksne. Faren for at kroppslege rørsler, mimikk, peiking, gestar, lydar og verbale uttrykk vert oversett er stor. Eg støttar meg på Lov om barnehagar (KD, 2010) og Rammeplanen for barnehagar som legg til grunn ei tenking om barnet som subjekt – eit tenkande, handlande individ som skapar meining (KD, 2011). Å sjå barn som subjekt er ei etisk haldning som inneberer ein likeverdig posisjon mellom barn og

vaksne, og mellom barna og meg som observatør. Det å ha fokus på barn som eit kroppsleg subjekt får følgjer for forskerrolla. Småbarnspedagogikken dreier seg om små barn, og eg kan ikkje lene meg på deira verbale utsegn og rapportar av deira fenomenologiske opplevingar. Dei yngste barna uttrykker seg til meg gjennom det dei gjer og lar det vera opp til meg som forskar å fortolka og sette ord på handlingane deira. Eg må difor tolke dei yngste barna sine kroppslege uttrykk og handlingar samstundes som det er viktig å vera forsiktig med dette då ein lett kan feiltolka eller overtolka barn sin kommunikasjon. Den som tolkar barnet sin veremåte vert påverka av eigne førestillingar om barn, og konteksten som samspelet utfoldar seg i får betydning for korleis ein forstår (Fennefoss og Jansen, 2008).

3.5 Analysemetode

Gjennom nedskrivne observasjonar som narrativ (Jf. kap. 4) vil eg analysa ved ”å lete etter mønstre, se etter sammenhenger ..., men også å se etter uregelmessigheter og tilfeldigheter” (Johannesen, 2002, s. 54). Det vert viktig for meg å sjå, tolka og reflektera rundt det som kjem til syne for meg i mitt møte med barna og deira opplevingar i møte med materialar. Det er ei utfordring då eg ikkje kan sette ord på det som rører seg i hovudet på barna. Eg vil freista å synleggjere barna og deira livsverd ved å la opplevinga som fenomen tre fram for gransking, og prøve å gjer dette synleg i analyseprosessen ved å tolke det som kjem til syne. Fenomenet her er opplevinga til barna slik eg opplever at den trer fram for meg i forteljinga.

Mine analytiske skildringar av barna sine kroppslege og estetiske opplevingar med materialar vert gjort gjennom narrativ form og funksjon. Det handlar om å finne forskingsprosjektet si forteljing (Løkken, 2012), og eg har av den grunn utvikla observasjonane mine til narrativ. Det kan vera vanskeleg å definera omgrepet praksisforteljing og skilja det frå narrativ. Narrativ vert gitt ulike funksjonar og tydingar, både som forskingsmetode, resultat og som eit fenomen eller ein måte å forklara tydinga av menneskelivet på (Fennefoss og Jansen, 2008). Eg forstår praksisforteljing og narrativ synonymt, og nyttar narrativ inspirert av ein skjønnlitterær framstillingsmåte (Todres, 2007). Praksisforteljing reflekterer ei hending i praksis og bygger på mine eigne erfaringar og opplevingar av situasjonen. Eg gjengjer deler av livet og formidlar det eg har tatt del i. Det vert på grunnlag av dette ikkje ei sann eller objektiv framstilling av røynda, men slik eg som forteljar opplever røynda og gjengjev den (Fennefoss og Jansen, 2004).

Eg har arbeidd mykje med forteljingane etter at hendingane fann stad. Etter at hendingane er blitt filtrerte gjennom ulike blikk og fokus, er dei blitt konfigurert til dei narrativa som her vert presentert. Skrivninga gjer form til mine kategoriserte og organiserte

data og bind saman tankar som eg har utvikla og produsert i prosjektet. Samstundes stimulerer det å skrive nye tankar og nye forbindingar, og skrivinga ender til slutt opp med eit produkt som dokumenterer mi forteljing. Glesne hevdar at forskinga si forteljing ikkje kan separerast frå den som fortel (Løkken, 2012).

Inspirert av ein poststrukturalistisk ståstad vonar eg å gje lesaren innblikk i kreativ skriving gjennom å transformera transkripsjonen min av datamaterialet til meir prosaprega og dermed estetiske narrativ. Slik vil mitt kvalitative forskingsarbeid også handla om språket mitt og korleis eg nyttar det for å freista og la tekstane mine bera preg av estetiske skildringar for å gje oppgåva ein estetisk dimensjon. Todres (2007) ber bodskap om at tekstane ein skriv må vera så skildrande at det er mogleg for lesaren å leva seg inn i situasjonen, og nærast kan kjenne med eigen kropp at ein er i situasjonen. Det er ønskeleg å invitera lesaren inn i teksten min, og la lesaren ta del i mine opplevingar og refleksjonar basert på fortolkingar i termen av den hermeneutiske tradisjon, og eg håpar at mine narrativ, slik dei er skrive, vil få lesaren til å engasjera seg i teksten. Det er lesaren som til slutt med si deltaking og engasjement i og for teksten som kan sikre mogleiken for ei rik og estetisk forståing av teksten (Todres, 2007), og som kan sjå om fortolkinga mi er rimeleg dokumentert for å sikra validiteten.

Aesthetic awareness involves presence through the senses, and the senses do not stop at the nose, eyes, or skin as if we were non-participant spectators. The senses penetrate the fluids of our bodies, and we go through an experience; we are moved, and a particular form of the world finds a home through our accommodating stance (Todres, 2007, s. 12).

Kvaliteten i tekstane mine vil heile tida ligge i det fenomenologiske perspektivet som vil vera nært knytt til barnet som livsverd, veren, meining, intensjon og oppleving, samt at barnet som subjekt tileignar seg og skapar kultur saman med andre (Haugen, 2005).

3.5.1 Min analyseprosess

Vidare i analyseprosessen ligg det ”elementer som tolkning, refleksjon, beskrivelser og fortellinger” (Johannesen, 2002, s. 54) gjennom fleire lag av fortolking. Eg har freista å gjera ein fenomenologisk analyse, inspirert av Løkken (2012), der eg prøver å klarlegge meininga, strukturen og essensen av det erfarte og opplevde fenomenet. Med lang erfaring frå barnehagefeltet, med barn og materialar, tenkte eg det ville vera enkelt og gå inn å observera og forska på emnet, men det vart derimot langt meir vanskeleg enn forventa. Teorien eg har tileigna meg har fungert som briller og har passa bra saman med mine erfaringar og opplevingar når eg observerte og analyserte mitt materiale. Analysen byrja straks eg var i

feltet, og den har vedvart heile forskingsprosessen, men samstundes er det viktig å påpeike at eg også har utvikla ny teorikunnskap undervegs i arbeidet mitt. Teorien vert ei viktig ramme for å forstå, forklara og føresei fenomen (Løkken, 2012). Den hermeneutiske spiralen (Alvesson og Sköldbberg, 2008) utgjer kjernen i analyseprosessen og fungerer som ein interaksjonen mellom forforståinga og forståinga mi. I gjentekne møter med narrativa mine har forforståinga mi endra og utvikla seg til ei ny forståing.

Eg ser gjerne i ettertid at eg kunne latt rekkjefølgja på kategoriane mine vore annleis og at kategoriane interaksjon og kroppslegheit på mange måtar famnar om alle kategoriane, og er noko meir overordna enn dei tre fyrste. Eg ser også at eg gjerne kunne ha brutt dei to siste kategoriane meir ned til noko konkret som eksempelvis flokkmentalitet og leik rundt store leikeelement som no kanskje kjem i skuggen av interaksjon og kroppslegheit. Særskild er sistnemnde kategori noko meir overordna enn dei andre fire. Samstundes er det viktig å ta med seg at toddlarleiken med kroppen i fokus handlar om toddlaren sin særprega veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn. Stilen er distinkt og særeigen på grunn av sin kroppslegheit og korleis den ber i seg mål og meining (Løkken, 2004). Det vert også ein styrke at dei 5 kategoriane kjem til syne i dei fleste av narrativa mine og at samtlege kategoriar fremmer det tette tilhøve mellom toddlar og materialar. Det er alltid vanskeleg å vete når det eine sluttar og det andre byrjar. Når byrjar toddlaren og når sluttar materialet? Når byrjar interaksjonen og når sluttar toddlaren? Både ting og menneske set i gong handlingar, skapar effektar og endrar situasjonar (Odegard, 2010, Nyhus, 2013). Konsekvensen vert at eg ikkje kan sjå nokre situasjonar utan i relasjon til det materielle (Odegard, 2010). Materiala og materialiteten, dei tinga eg omgjev meg med, har ei rolle i alt, og er av stor betydning for den pedagogiske praksis med dei yngste barna i barnehagen (Nyhus, 2013). Dette kan eventuelt vera eit arbeid å ta med seg vidare.

Eg nyttar ikkje alle narrativa mine i analysen. Eg nyttar narrativ 1 og 2 (N1 og N2) innleiingsvis og i metodedel som illustrerande eksemplar. N6 og N10 nyttar eg berre utdragsvis i analysen. Dei vert også nytta som illustrerande eksemplar i sin heilskap i drøftingsdelen. Narrativ nummer 11 (N11) presenterer eg berre i drøftingsdelen for å syne mogleg vidare forskning.

Analyseprosessen min steg for steg:

Dei episodane eg observerte, vart skrive ned og gjort om til narrativ i ein første innleiande analyserunde. Gjennom dette arbeidet var det fem kjenneteikn som trådte fram veldig klart og naturleg. Eg valgte difor desse fem kjenneteikna som mine fem hovudkategoriar tidleg i

analyseprosessen. Dei seinare analyserundane hadde difor fokus på å gå i djupna på desse fem kjenneteikna. Min analyseprosess kan sjåast steg for steg:

1. Observasjonane vart persipert, erfart og fortolka i det eg utførte observasjonane i barnehagen. Seinare, same dag, skreiv eg og gjenopplevde observasjonane mine i ein skriveprosess. Eg levde observasjonane på nytt gjennom analytisk transkripsjon der observasjonane mine vart til små og større tekstar, loggar og kommentarar som kunne vera viktige for meg i mitt vidare arbeid. Det vart mykje tekst. Samstundes som eg skriv, leser eg gjennom datamaterialet mitt fleire gonger og finn kva behov eg ville ha for metodelitteratur, kva estetisk og pedagogisk teori eg kunne byrje å lese på.
2. Eg gjorde utval av elleve interessante episodar som eg studerte og relaterte til relevant teori. Episodane tar vare på kompleksitet, detaljrikdom og mangfald (Vist, 2009), og vert til nedskrivne utdrag frå narrativ som er numrerte og merka med N(x).
3. Eg studerer og leser dei utvalde episodane, finn ny relevant teori og utviklar teorien min. Eg skriv ned nye refleksjonar i høve ny teori.
4. Eg startar arbeidet med å skriva inn dei elleve narrativa (Jf. kap. 4.0) mine i teksten og byrja å skriva ut tankar og kritiske refleksjonar, heile tida med ein tanke om å sjå dette i høve empiri og teori om kroppsfenomenologien, estetikken og tidvis inspirert av det poststrukturelle når eg drar inn element av ein intraaktiv pedagogikk.
5. Arbeidet med analysen går trott. Eg startar fyrst med å analysera kategori nummer 1 som fyrst bar nemninga sanseopplevingar her og no (seinare gjort om til tilstedeverelse). Når eg sender inn forslaget til analyse får eg det i retur med melding om at eg må jobbe meir med analysen. Det er vanskeleg. Eg er usikker på kva det er å analysera, men eg skal få oppleve at det løyser seg etter kvart.
6. Eg byrjar å tre teori på empirien min, leiter etter meir og relevant litteratur i høve refleksjonane mine. Eg arbeider kontinuerleg med teoriutvikling, endringar og utviding av analysen. Eg vekslar mellom å lesa og skriva fram dei endelege funna.
7. Arbeidet med analysen går betre og betre og eg byrjar å få tak på det å analysera. Eg kjem såleis mykje nærare problemstillinga mi, empirien og kategoriane mine. Eg ryddar i narrativa mine, og skil i denne fasen noko empiri frå analysen. Den empiri som ikkje kjem nær nok problemstillinga mi lagar eg drøftingstema av.
8. Då eg avslutta arbeidet med analysen fann eg grunnlag for å revurdera kategoriene mine. Eg byrja å sjå på dei med eit kritisk blikk (Jf. 3.5.1). Eg endra namn på dei slik

at dei betre retta seg mot innhaldet, og samstundes fekk eg dei fire fyrste kategoriane på samme nivå. Den siste kategorien fungerer enno litt meir overordna (Jf. 3.5.1).

9. Til slutt finn eg det som er mest framtrudande i arbeidet mitt og samanfattar funna mine.

4.0 Presentasjon av materialet og funn

For å ha ein klar struktur på arbeidet mitt er det funna som gjentar seg i mitt forskingsarbeid som vert dei avgjerande overskriftene i dette kapitlet. Kategoriane eg har valt ut er ikkje nye, ei heller ukjende, og kan sjåast i tråd med funn frå Løkken si forskning. Løkken (2004) hevdar at toddlarkulturen si omgangsform har kroppslegheit som eit felles kjenneteikn, og at store leikegjenstandar appellerer til samleik. Mi forskning stadfestar den toddlarstil og den kultur toddlarane byggjer og som Løkken (2004) gjer kjent gjennom sitt arbeid, men gjev og nye tankar om kva barnehagen kan vera, og kva me kan tilby barn i barnehagen i ei tid der barna har stor tilgang på kommersialiserte leiker og læremiddel med ein gitt og praktisk funksjon.

Problemstillinga mi er: *Kva kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddlaren i møte med materialar?* Med dette som rettesnor har eg valt å kategorisera toddlaren si kroppslege og estetiske oppleving i møte med materialane gjennom kategoriane;

1. *Tilstedeverelse*
2. *Gjentakingar*
3. *Begeistring*
4. *Interaksjon*
5. *Kroppslegheit*

4.1 Tilstedeverelse

Eit av kjenneteikna på toddlaren si opplevinga av å vera i møte med materialar var tilstedeværelse. Dette vart ein av dei fem hovudkategoriane. Når eg i den vidare analysen går i djupna på kva som kjenneteiknar tilstedeverelse i toddlaren sine møter med ulike materialar, vil eg med Merleau-Ponty sitt fokus på menneskekroppen sine opplevingar her og no, prøva å gje ei skildring av våre opplevingar slik dei *er* og slik dei vert erfart i verda slik den vert levd (Merleau-Ponty, 1945). Som nemnt i kap. 2.1 hevda Merleau-Ponty at det ikkje er mogleg å oppfatta at noko eksisterer før me opplever oss sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko. Dette kviler på persepsjonen som er kroppsleg og baserer seg på å oppleva gjennom å sansa. Kroppen vert nytta til å sansa og manipulera ting, og vert eit reiskap for å

utforska verda. Schachtel hevdar at små barn gjer seg heilt hen til opplevinga, og det dei held på med i augneblikket gjennom sine sanseopplevingar. Dei yngste barna har ingen kjensle av at dei skulle ha gjort noko anna, dei lever til ei kvar tid fullt og heilt til stades i det noverande (Abrahamsen, 2004). Eg vil no studera min empiri i lys av ei slikt perspektiv.

Bobleplasten ligg på golvet. Noko av den ligg laus, men mesteparten av den er festa fast i golvet med brei og solid tape. Eg er i rommet saman med barna, og barna legg fort merke til at det er lagt noko på golvet, noko som må undersøkast. Barna nærmar seg fort bobleplasten. Dei ser ned på materialet, dei ser på kvarandre. Dei er saman om ei ny oppleving på golvet, her og no. Olea 1,6 år trykker ein finger ned i plasten. Ho tar så heile handa ned på plasten, ho kjenner på den. Ho legg øyra ned på bobleplasten – lyttar til den. Handa vert til to hender som legg seg flate over plasten. To nakne føter kjem til. Ein kropp legg seg ned, rullar litt og latteren breiar seg ut i rommet. Dei andre to følgjer Olea med spente auge. Når latteren fyller rommet kjem det fleire barn til, og barna samlar seg rundt materialet. Dei riv laus og løfter litt på – er det noko under her som knitrar så rart? Er det nokon som har gøymt seg der? Nei.... Interesse er der. Barna peiker ivrig, ser på kvarandre, kommuniserer med heile seg om lydane i plasten, og kva dei skal bruke den til. Gestane og peikinga fortsetter. Det er og lydar og ord. Barna byrjar å dansa, hoppa, kjenne og sansa med heile seg som små kroppssubjekt i aktiv og intensjonal handling. Dei er på plasten, som smeller og knitrar under hendene, under beina og under dei små kroppane – her og no. Akkurat no nyt dei bobleplasten. (Utdrag frå N3)

For dei fleste barn i toddlaralder er bobleplast eit ukjent materiale, men eg opplevde at barna fort tok materialet i bruk. Spontant utnyttar barna situasjonen, og rommet dei er i ved å gjer det om til måtar å uttrykke seg på. Slik bebud barna rommet med kroppen sin og gjer situasjonen om til ein måte å uttrykke seg på (Løkken, 2005). Barna byrja først å utforska og eksperimentera med materialet gjennom det Røthle (2005) kallar for ein utforsningsfase kjenneteikna ved at barn kjenner, snur og vendar på materialet før dei finn ein måte å bruka materialet på. Barna nyttar aktivt sansane sine i utforskinga av materialet. Barna gjer seg heilt hen til opplevinga, og det dei held på med. Når ”Olea 1,6 år trykker ein finger ned i plasten. Ho tar så heile handa ned på plasten ...” (Jf. N3), såg eg korleis ho nærma seg materialet ved å kjenna på det, først med ein finger, så heile handa før føtene og heile kroppen får ta del når ho opplever seg sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko.

Det var særleg interessant at personalet på førehand hadde tatt av strømpene til barna slik at beina kunne takast i bruk og vera ein del av prosessen som ein naturleg del av kroppen. Å sansa med beina er mindre vanleg tenkjer eg enn å kjenne med fingrar og hender. Først var dei litt forsiktige, så noko tøffare og hardare. Kroppen vert nytta til å sansa og manipulera ting, og her vert kroppen eit tydeleg reiskap for å utforska verda. Barna går frå førstehandserfaringar og sanselege opplevingar til den eine overraskinga etter den andre.

Buytendijk hevdar at barn har ei patisk innstilling som er kjenneteikna av eit kjensleprega engasjement som er permanent til stades. Av den grunn nyttar barn sansane sine, hendene og føtene til å koma i kontakt med menneske og ting rundt seg (Röthle, 2005). Ibuande eit menneske er det ei kraft som gjer ein open for å la seg overraske, vera oppteken av verda og dei andre. Ei kraft som gjer at me oppdagar, vert fenga, vert opptatt med noko og som gjer oss merksame på ein involvert måte (Austring og Sørensen, 2006). Det er slik eg opplever toddlarane når dei brukar bobleplasten.

Eit barn oppdagar, utforskar, vert fenga og drar dei andre med seg inn i interaksjonen med ei kraft og ei glede så lystfull at det er ei fryd å sjå på. *”Ein kropp legg seg ned, rullar litt og latteren breiar seg ut i rommet ... Når latteren fyller rommet kjem det fleire barn til, og barna samlar seg rundt materialet”* (Jf. N3). Barna søker her ut over grensene for sansinga, overskrider dei og skapar ny mening, ei ny forståing og innsikt når dei lar alt tre fram i eit nytt lys enn det elles gjer (Gryte, 2011). Det transcendent har noko oversanseleg i seg midt i det sanslege, som noko ibuande og noko overraksande anna (Jørgensen, 2008, Gryte, 2012). Eg får ei kjensla av at barna er i flow, og i følgje Csikszentmihalyi er flow ein optimal harmonitilstand eller oppleving over tid der aktiviteten er løna i seg sjølve, kor mål og middel er i balanse (Austring og Sørensen, 2006).

Når eg opplever dei yngste barna i sansinga, i interaksjonen og korleis dei saman skapar mening, opplever eg at dei møter kvarandre gjennom ei estetisk verksemd. I følgje tradisjonell utviklingspsykologi er barn i sensomotorisk fase avhengig av sanseopplevingar og rørsler (Bruun, 1985, Evenshaug og Hallen, 1981). Swanwick og Tillman (1986) hevdar vidare at aktivitetane til barn i denne alderen er av uføreseieleg karakter og prega av eksperimentering. Barna kan konsekvensfritt eksperimentera med og tilegna seg ei forståing av verda. *”Dei riv laus og løfter litt på ... Interesse er der”* (Jf. N3). Til tross for at bobleplasten er blank må barna sjå under, undersøkje med heile seg. Det vert som eit element av titt-tei-leik eller gøymeleik om ein vil kalle det for det. Dei lar seg fanga av at det er noko under plasten, dei sjekkar det ut, men nei... Dei høyrar nye lydar i plasten, sjekkar på ny ved å løfte i plasten og ser under. Om dei er på jakt etter ein årsakssamanheng for å fatte korleis ting heng saman eller om dei på sett og vis leiker ein slags leik som handlar om å sjå under for sjølv å kome fram att er eg usikker på, men gleda over å sjå kvarandre att etter å ha sett under plasten er stor. Kroppane til barna stadfester ein sterk tilstedeverelse og eit stort engasjement. Det er tydeleg at det ikkje er mogleg å oppfatta at noko eksisterer før me opplever oss sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko (Merleau-Ponty, 1945). Barna er kropplege og sansande i møtet med bobleplasten. Heile stunda er prega av magi og spenning.

Det er også magisk å dvele ved eit stykke papir, sanse det og oppleva det:

Charlotte 1,11 år tar tak i nokre esker. Nokre av dei lar seg lett opne. Ho kikar inn i ei av eskene. Inni eska finn ho tynne papir som følgjer med nye og innpakka sko. Ho tar papiret ut, stråler mot meg. Ho tar det fram forbi auga sine som om ho prøver å gøyme seg eller å sjå gjennom det. Ho tittar fram og gøymer seg att eit par gonger. Papiret lagar lyd og i ein fei har ho krølla papiret saman. Ho finn meir papir, krøller og krøller papiret til det liksom ikkje er meir att av det. Ho opnar det krølla papiret att, og byrjar å rive papiret i strimler. Ho riv strimle etter strimle, og lar dei falle på golvet ...

Rivelyden, fingrane i papiret, betane som daler lett rundt ho... Når det er tomt for papir dansar ho lett og trør i betane som ligg ved beina hennar. Ho opnar ei ny eske og finn meir papir – ho gjentek alt på nytt, - ein gong til. Når alt papiret er rive opp finn ho ein boks for så å fylle opp boksen med revet papir. Ho fyller og fyller og lyden av papir som knitrar lett mellom fingrane i dei små hendene hennar fyller øyrene våre. (Utdrag frå N4)

Det heile byrjar som ein titt-tei-leik, ein leik der det å ”forsvinna og bli sett” skapar spenning (Röthle, 2005). Charlotte forsvinn bak papiret for så å kome fram og bli sett att. Röthle (2005) seier at titt-tei-leiken vekslar mellom å sjå og bli sett, og at små barn etablerer kontakt gjennom blikket. Barnet vil bli sett og sjå sjølv, erfare seg sjølv her og no. Gjennom det å bli sett, kan barnet fornemma betydninga av sin tilstedeverelse. I denne korte sekvensen har Charlotte både skjult seg, kome fram att og til syne for meg. På denne måten får ho i følge Röthle (2005) ei utvida erfaring med seg sjølve. Ho er blitt synleg og med det stadfestar ho sin tilstedeverelse, og slik oppfattar ho at noko eksisterer før ho opplever seg sjølve som eksisterande i den handlinga det er å oppfatta noko.

Ut over denne titt-tei-leiken opplever Charlotte også papiret. Ho opplever det med heile seg. Ho er direkte og handlar spontant sanseleg der ho møter papiret som eit materiale med ei leikande haldning. I følge Samuelsen (2003) er dei yngste barna i barnehagen naturleg til stades her og no, sanseleg retta mot materialet. Trageton og Gullberg (1986), Swanwick og Tillman (1986) og Goldschmied, og Jackson (2004) er meir opptekne av kva dei yngste barna kan lære og meistre, oppdage og kunne enn den sanseopplevinga eg ønskjer å løfte fram. Swanwick og Tillman (1986) hevdar også at barn har ei naturleg trong til å undersøke og eksperimentera, og at barnet etter kvart som det vert eldre vil bevega seg vidare oppover i ein utviklingsspiral. Materialar vil ved ein slik tanke bli eit middel for læringa. Som me såg i N4 utforskar Charlotte papiret og mogleikane ho har med det. Ho ser ut til å glede seg over møtet med dette materialet når ho smiler og ler, gøymer seg bak papiret og tittar fram. Ho er i eit direkte sanseleg møte med materialet, papiret som fenomen og i kroppsleg interaksjon (Waterhouse, 2013). Ho opplever papiret med eit spekter av sansar, både den visuelle,

auditive og taktile sansen er i sving. Gjennom huda si, ved å ta og kjenne på, krølle og rive utforskar, sansar og mottar ho ulike impulsar frå papiret. ”*Ho riv strimle etter strimle, og lar dei falle på golvet... Rivelyden, fingrane i papiret, betane som daler lett rundt ho...*” (Jf. N4).

Om eg skal kunne forstå Charlotte, som eit sansande vesen, kroppsleg til stades i verda her og no, og som gjennom sine kroppslege handlingar opplever og erfarar verda i relasjon til sine omgjevnadar, vil eg også betrakte papiret med sitt mangfald. Merleau-Ponty (1945) hevdar at kroppen er forbundet med verda og aktiv i den. Vår tilstedeverelse kan slik forståast som ein sameksistens med resten av verda (Taguchi, 2010). Det er kroppen som verkar i desse møta saman med materiala. Sett ut i frå den interaktive pedagogikken (Taguchi, 2010), ville ikkje barnet kunne sansa, kjent og høyrte materiala om møta med desse materiala ikkje fann stad. Utan at Charlotte får prøve mogleikane papiret gjev, ville papiret aldri kunne kalla på merksemda hennar slik det får her.

Kroppen deltek i alle opplevingar, inklusiv i opplevinga med papiret. Kroppen er utgangspunktet og ein føresetnad for at verda kan la seg sanse og forstå. Eigen kropp er i følge Merleau-Ponty (1945) ein fortolkingsinstans som overskrider skilet mellom subjekt og objekt. Kroppen overskrider skilet mellom inntrykk og uttrykk. ”... *Ho tar papiret ut, stråler mot meg, tar det fram forbi auga sine som om ho prøver å gøyme seg eller å sjå gjennom det ...*” (Jf N5). Kroppen er i følge Merleau-Ponty alltid eit uttrykk fordi inntrykket involverer vår ekspressive kropp. Kroppen er alltid ekspressiv og medverkar til å skapa meining i aktivitetane (Vist, 2005). Taguchi (2010) hevdar også at ulike materialitetar verkar på kvarandre, og at det ikkje er ein hierarkisk relasjon mellom barna og materiala. Det som skjer her og no er like mykje eit resultat av organismane og materialane si gjentakande, vanedannande, sjølvorganiserte åtferd som utslag av kreativitet og nyskaping som oppstår i intraaktiviteten (Taguchi, 2010).

Den estetiske aktiviteten med bobleplasten (Jf. N3) og papiret (Jf. N4) er i følge Merleau-Ponty ei heilskapleg oppleving (Steinkjær, 2005) der barna er i relasjon og i møte med materialane. Det handlar om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulsane i samværet, nærværet og om korleis barna bebur verda saman. Aktiviteten handlar om intraaktivitet som eg igjen relaterar til den relasjonelle estetikken som ”... an artform where the substrate is formed by intersubjectivity and which takes being-together as a central theme” (Bourriaud, 2007, s. 15). Samhandlinga, intersubjektiviteten og materiala utgjer det estetiske materialet. ”... en temporær prosess som utspiller seg her og nå” (Bourriaud, 2007, s. 57).

Konklusjon

Tilstedeverelse i møte med materialar er kjenneteikna ved at barnet er her og no, sanseleg til stades i opplevinga og måten barnet gjev seg hen på når dei får undersøka verda ved å sansa og manipulera ting. Kroppen er eit reiskap for å utforska verda, og dei fyrste sanseopplevingane barna gjer seg er med kroppen. Kroppsfenomenologien gjer det mogleg for meg å fokusere på toddlaren i aktivitet med bobleplast og papir som ei estetisk og heilskapleg oppleving der kroppen er involvert, sanseleg til stades her og no (Merleau-Ponty, 1945). Kroppen er utgangspunktet for våre opplevingar, også sanseopplevingar relatert til ulike og varierte materialar. Barna gjer seg heilt hen til opplevinga gjennom sanseopplevinga og materiala som appellerar sterkt til barna. Det estetiske som kroppsleg, sanseleg og heilskapsorientert kviler på kroppen sin persepsjon som handlar om mennesket sitt sansande og fortolkande måte å vera til stades på i verda. Den kroppslege og estetiske opplevinga til toddlarane syner seg her i møte med bobleplast og papir i sanseopplevinga her og no.

4.2 Gjentakningar

Den andre hovudkategorien min er gjentakning. Eg stilte spørsmål ved kva som kjenneteiknar toddlaren si oppleving av gjentakningar i møte med ulike materialar fordi gjentakningar var ein av dei tinga som ofte dukka opp då eg var ute i feltet for å observera. Gjentakningar er det også spor av i utdrag frå N4 når Charlotte finn papir, riv det opp og dansar i det for så å gjenta alt på ny att når det er tomt for papir. Utviklingspsykologien vektlegg gjentakning som imitasjon på den måte at barn i sin parallelle leik held på med det same (Bruun, 1985). Løkken (2004) hevdar derimot at gjentakning gjev leiken meining, og at den stadfester eit inntrykk av at barn gler seg over å vera saman med kvarandre, og at dei konstruerar kultur. Eg vel å forstå omgrepet gjentakning som ulike lag av etterlikning, imitasjon og herming (Løkken, 1996). Løkken (1996) legg også parodiering til imitasjonen. Når barn etterliknar, imiterer og hermar etter kvarandre fører det til at barna gjentek kvarandre. Gjentakninga er ein viktig kvalitet og eit særtrekk ved leiken til toddlarane.

Eg byrjar å stable skoer – høgare og høgare vert tårnet av skoer i variable storleikar. Marius 2,2 år kjem bort til meg – me smiler til kvarandre – og brått dyttar han til eskene slik at dei fell over ende. Me ler! Han ser på meg med eit spørjande blick som om han spør... ein gong til?... Han hentar ei eske og legg den framfor meg, og eg legg ei ny oppå den, og sakte, men sikkert veks det opp ein ny stabel av esker i variert storleik, breidde og lengde. Alt går for seg i tur og orden – fyrst han, så meg. Marius strekker seg høgt på tå for å stable eskene. Når det er høgt nok rasar han det ned att. Me byrjar på ny ... og på ny ... Emil 2,0 år kjem bort til oss. Han skubbar fort og brått til eskene slik at dei rasar rundt beina på oss. Det vert stille eit sekund og to.

Me ser på kvarandre, alle tre, og byrja å le. Ein skrekkblanda fryd.... Begeistringa og gleda er stor, og dei legg seg ned på golvet og badar kroppane sine i eskene. Me ler enda meir. Dei reiser seg opp, og me byrjar på nytt. (Utdrag frå N5)

Gjennom mi lading av eskene ved at eg startar å bygge med eskene, får eg kontakt med Marius. Noko er i rørsle og det lokkar til leik. Buytendijk hevdar at leikegjenstandane ikkje treng å vera eit bestemt objekt, men at det ein skal leike med er avhengig av korleis det lokkar til leik (Röthle, 2010). Det vert gjentakning gjennom herming og turtaking. Det er gjentakning i kvar einaste eske, fleire gonger. Det eg gjer, gjer Marius. Det han gjer, gjer eg. Han hermar etter meg, eg hermar etter han og saman legg me eske på eske annakvar gong, i tur og orden. Som eit brot på det me held på med raser han eskene, noko overdrive, for så å byrje på ny. Her ligg det fleire lag av gjentakning. Løkken (2004) hevdar at overdrivingar av kroppslege rørsler ikkje er uvanleg å sjå i leiken og at gledesfylt gjentakning er ein svært viktig kvalitet og eit særtrekk ved leiken som gjev den mening.

Slik eg tolkar det er dette augeblikket noko meir enn oss og eskene. Det er begeistring i invitasjonen "... Han ser på meg med eit spørjande blikk som om han spør ... ein gong til? ..." (Jf. N5), og denne invitasjonen innbyr til gjentakning. Gryte (2012) seier at fantasien gjev oss mogleik for å la oss begeistre over ting i verda slik dei trer fram i menneske si umiddelbare oppleving. Vår stemthet, estetiske innstilling og korleis nysgjerrigheita, openheita og tilstedeverelsen ladar denne situasjonen som ei kvardagsleg oppleving gjennom invitasjonen til å gjenta ved å rase og bygge opp att, gjer det ein tilsynelatande ser og opplever til mykje meir enn det er (Gryte, 2012). Gleda og humoren som skjuler seg i dette er i følge Gryte (2012) variasjon av estetisk erfaring. Det handlar om at humor og forundring gjer noko lite til litt større og med våre konkrete levde kroppar retta mot verda, kan me her sei at det er fenomenet gjentakning som gjeld (Merleau-Ponty, 1945). Gjentakninga skapte det noko meir. Gjentakninga er alltid ei overskriding og transcenderande ved at mennesket gjer noko retta utad mot verda og dermed utover seg sjølve (Løkken, 2004). Dei ulike laga av etterlikningar og gjentakningar vert drive vidare av variasjonane og overraskingane og kan ikkje sjåast på som repetisjonar. Dei er unike frå gong til gong.

Gjentakinga vert avbroten av Emil som kjem bort til oss, men Marius vert ikkje sint når han rasar ned byggverket vårt. I følge Bruun (1985) vil barn som møter motstand i denne alderen syna sterke og kroppslege reaksjonar, og konflikhtar oppstår lett i parallell-leik og i leik der barna imiterar kvarandre. Bae (2007) hevdar derimot at i leiken får barn til å uttrykke seg som subjekt og at barn i leikande samspel med andre barn får mogleik til å kjenne på at det er si opplevingsverd som gjeld, og gjennom denne dela den med andre. Emil gjekk inn i leiken

med heile seg, og det vart latterutbrot i staden for tårer og kroppslege reaksjonar. Om det handlar om eit møte og ein dialog eg ikkje fekk med meg i form av toddlaren si evne til: å vera i kroppsleg kommunikasjon, sekundet der alt stod stille, latterutbrotet eller den estetiske stemtheten som situasjonen var prega av og som utgjorde dette utfallet, er uvisst. Kanskje tilførte Emil leiken spenning og variasjon, eller syner barna oss her kor viktig det er å følgje mønster av gjentaking? Er toddlarleiken allereie avtalt og forstått eller handlar det om at Marius sjølv hadde rast tårnet gjentekne gonger og difor godtar Emil sine handlingar? Løkken (1996) vil sei at imitasjon kan tolkast som uttrykk for einigheit og venskap medan Merleau-Ponty (1945) hevdar at barn er kroppslege i sin kommunikasjon og at kroppen utan vidare forstår andre sine kroppslege uttrykk.

Gjentakingane kan også koplust til latteren. Denne gledesfylte gjentakinga gjev Marius og Emil ein driv til å halde og halde på. Leiken varer og varer. Sjølv om Marius og Emil ikkje setter ord på sine opplevingar er det ingen tvil om at det dei held på med gjev mening. Dei stadfestar kvarandre gjennom kroppane og eg oppfattar at dei ”tonar” seg inn på kvarandre gjennom latteren. Situasjonen er prega av ei god kjensle og veran prega av å ha det moro saman. Som toddlarkropp med kroppsleggjort persepsjon og med ei naturleg trong til å røre på seg og gjenta sine handlingar, er Marius og Emil her i gang med meningsfulle handlingar i verda; handlingar som heile tida er fletta saman med verda. Den konkrete livsverda er også for dei yngste barna umiddelbar og betydingsfull, utan at ein treng å setje ord på det. Som menneskekroppar er vi i meininga, anten vi er store eller små. Fordi me alltid er retta mot verda som konkrete levde kroppar, kan me sei at det er fenomenet gjentaking som gjeld (Merleau-Ponty, 1945).

Engasjementet og leikelysten vart ikkje mindre når det i tillegg oppstod variasjonar og overraskingar som var med på å forsterke gjentakingane. Marius og Emil hadde sine individuelle vriar på leiken sin. Av og til var det om å gjer å nærast stå på ein stol eller å gje eskene til meg for å få eskene høgast mogleg opp mot taket, neste gong ville dei rase dei med ein gong. Måten dei konstruerte på var ulik frå gong til gong og slik inneber fenomenet gjentaking i denne samanhengen alltid noko nytt, og er aldri ein blåkopi eller ein repetisjon (Løkken, 2004). Det estetiske prinsippet vert at barna skapar noko nytt innanfor si tematiske ramme. Dei utviklar leiken gjennom sine gjentakingar, og dette føyer seg inn i rekkja av at me alltid er retta mot noko i denne verda som konkrete levde kroppar (Merleau-Ponty, 1945).

Hohr (2005) hevdar at toddlarleiken er form og at den er betydingsfull fordi den handlar om noko. Gjentakingane er ein slags improvisasjon som syner korleis barna sin formidè oppstår med klare motiv i leiken. Opplevinga av spenning, som kjem til syne i

gjentakningane, som ei kroppsleg og estetisk oppleving, rommar meir enn eg kan sjå. Spenninga som oppstår her og no er umiddelbar, immanent og ibuande (Gryte, 2012). Når barna gjentar kvarandre og er i denne spenninga søker dei ut over grensene for sansinga, skapar ny meining, forståing og innsikt. Spenninga bygger seg opp og kjem til syne gjennom ei forventing om at noko skal skje og gjennom å stable og rase om att og om att. Barna verka meir opptekne av å rasa enn å byggje, og eg oppfatta at barna opplevde dei vaiande og ustabile eskene som mest spennande og at dei skapte ei oppleving av noko dei kunne fryda seg over. *”Når det er høgt nok rasar han det ned att. Me byrjar på ny ... og på ny ...”* (Jf. N5). Dei fryda og gledde seg like mykje kvar gong eskene datt i golvet. Det kunne verke som om dei feira at dette skjedde, at forventinga vart innfridd, når dei sjølv heiv seg ned på golvet saman med eskene. *”Ein skrekkblanda fryd.... Begeistringa og gleda er stor, og dei legg seg ned på golvet og badar kroppane sine i eskene”* (Jf. N5). Om det er opplevinga av å falle sjølv som gjer at dei hiv seg inn i eskene eller om dei sjølv ville oppleve korleis det er å falle slik eskene faller, er uklart, men uansett kjem det til syne nokre strukturelle moment som er av særleg betydning og som gjer at eg definerer leiken som estetisk.

Den relasjonelle estetikken ser samhandlinga og intersubjektiviteten som ein del av det estetiske materialet (Vist, 2013). Marius og Emil er i ein estetisk relasjon med kvarandre og materialet der samhandlinga med materiala er kjernen i den estetiske opplevinga. Barna er ikkje berre betraktarar, men også utførarar (Bourriaud, 2007). Kroppane si leikande rørsle er mediert av dei store leikegjenstandane og oppstår i interaksjon med gjenstandane. Barna uttrykker seg gjennom materialet og det oppstår ein form for estetisk samtale som gjev samhandling mellom barnet og materialane (Waterhouse, 2013). Materialane har eigenskapar og kvalitetar som setter i gang prosessar mellom materialet og barnet. Taguchi (2010) nyttar omgrepet intraaktivitet i det som skjer i prosessane mellom menneske, materiale, tid og rom.

Eit anna eksempel på dette er N6, som i tillegg syner kor ulikt eitt- og toåringen gjer sine gjentakningar. Dette kjem eg tilbake til i drøftingskapitlet, men det er tydeleg korleis eittåringen gjentek seg sjølv i sine handlingar medan toåringane verkar meir opptekne av å herma etter kvarandre.

Vegard 1,4 år sitter med boksane. Det er boksar i metall, tre, papir og plast. Boksane vert fylt, tømt og stabla, putta oppi kvarandre, rista på og dunka mot kvarandre. Han fyller ein boks med gardinringar. Han ser oppi boksen som om han sjekkar at dei er der for så å tømme dei ut att gong på gong. Han strålar mot meg, og byrjar på ny – berre nokre få ringar får plass denne gongen. Han ristar på boksen og jammen lagar den lyd. Han ler og tømmer boksen att slik at ringane dett ut av boksen. Vegard grip om ein større boks og sit no med ein boks i kvar hand og prøver å sette dei to boksane

oppi kvarandre, men lukkast ikkje. Han slår boksane mot kvarandre og fortsetter om litt å plukke opp gardinringane som ligg strødd rundt seg og legg dei i boksen... (Utdrag frå N6).

Når Vegard leiker dreier det seg ikkje om ei sensomotorisk trening, men om ei høgt mediert samhandling med materialane. Han kommuniserer estetisk med materialane. Boksane vil på lik linje med eskene ha eit agentskap og får betydning for barna, for samspelet og for spenninga som vert utløyst og drive framover. Materialane er medskaparar og meiningsskapande på den måte at den estetiske dimensjonen vert styrka i leiken og samspelet (Taguchi, 2010). Spenninga vert stadfesta gjennom materialane sin affordanse. Boksane, som eskene, innbyr til gjentaking i form av å bygga og konstruera horisontalt og vertikalt, fylle og tømme, stable og rase. Her er det oppleving av rom, storleik og volum. Materiala innbyr til å putte noko oppi, for så å finne igjen, trekke fram eller tømme det dei har putta oppi (Röthle, 2005). Denne fascinasjonen kombinert med gjentakningar kan også ha samanheng med at materiala ikkje er føreseielege, men har eit skjær av overrasking i seg: ”Kan gardinringane forsvinna oppi boksen? Er dei der når eg ser oppi boksen?” Leikegjenstanden er i følgje Buytendijk ikkje eit intellektuelt bestemt objekt (eit kva), men eit korleis det lokkar prega av fleksibilitet og overraskingar (Röthle, 2005). Dette kjem til syne når Vegard fyller, tømmer og stablar, puttar oppi kvarandre, ristar og dunkar mot kvarandre.

Konklusjon

Gjentakingar som formskaping, variasjon og improvisasjon, overrasking og spenning er ein svært viktig kvalitet og eit særtrekk ved leiken til toddlarane. Den enkle strukturen i leiken og meininga med den er klar for barna, og leiken vert av den grunn lettare å etterlikna og gjenta. I lys av Merleau-Ponty (1945) sin tanke om at det berre er i verda me menneske kjenner oss sjølve, og at me alltid er retta mot denne verda som konkrete levde kroppar, kan me her sei at det er fenomenet gjentaking som gjeld. Toddlarane gjentar handlingar for å skapa variasjon, utvikla innhaldet i leiken og skapa noko nytt. Dei ulike laga av gjentakningar gjev leiken meining og stadfester eit inntrykk av at barna gler seg over opplevinga og over å vera saman med kvarandre. Det handlar om det relasjonelle, det emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulsar i samværet og nærværet og om korleis barna bebur verda saman (Vist, 2013). Eitt- og toåringen gjer sine gjentakningar på ulike måtar. Eittåringen gjentar seg sjølve i sine handlingar, medan toåringane verkar meir opptekne av kvarandre. Dei hermar etter kvarandre og overdriv sine handlingar.

4.3 Begeistring

Min tredje kategori er begeistring. Toddleren set ikkje ord på sine opplevingar, men det er ikkje vanskeleg å sjå at det livet dei har er meiningsfulle levde liv, og at det ofte er prega av smil, latter og det Løkken (2004) vil kalla for flirekonsertar. Ut frå dette går eg her i djupna på kva som kjenneteiknar toddleren si oppleving av begeistring i møte med ulike materialar. Med sin eigen toddlerstil (Jf. kap.2.2) bebur barna verda og kjenner på verda som ei forlenging av seg sjølv. Kroppslegheita til barna ber med seg meining, og den kroppslege leiken fører ofte med seg glede og fornøyelse (Løkken, 2004). Eg vil her ta det litt lenger og sei at denne kroppslege leiken fører med seg smil, latter, glede og begeistring og eg vil prøve å få fram dette særpreget i barnet sin leik og væren som noko kroppsleg og estetisk (Jf. N3, N4 og N5). Som sagt i teorikapittel 2.4 vil barnet som kroppssubjekt omskapa sine kroppslege forankra inntrykk av verda til kroppsleg forankra estetiske uttrykk. Dei kommuniserer om seg sjølv og verda i sine opplevingar og vert eit produkt av kroppsleg utfalding og sanslege uttrykksformer, gjennom eit samspel av opplevingar der sansar og kjensler er aktivt involvert.

Tobias 2.2 år finn eit par plastflasker. Flaskene glitrar. Dei er fylte med svakt farga glitter med blå farge. Han snur og vender på flaskene, ser under dei ,vender dei opp ned og ristar på dei. Eg sit på golvet med ei flaske og i det eg får kontakt med han triller eg flaska til Tobias. Den rullar glitrande og skinande mot han. Han grip om flaska, ser på meg, smiler og ler. Han triller flaska tilbake til meg. Det gjentar seg – eg trillar den tilbake til Tobias og han til meg – me ler igjen. Flaska vandrar mellom oss, fram og tilbake. Eg triller to flasker og han ser forundra på flaskene som går til kvar sin kant. Han reiser seg opp for å henta dei, ei etter ei plukkar han dei opp. Han oppdagar ei eske, opnar eska og legg fyrst den eine flaska nedi eska, så den andre. Tobias ser rundt seg og oppdagar enda ei flaske som han hentar og legg i eska. Lokket vil no ikkje heilt på. Han tar ut den siste flaska han la nedi og er nøgd når lokket no går heilt igjen. Han gjev meg eska, og eg opnar den med spenning i blikket. Han ler og frydar seg når eg begeistra opnar ”pakken” og ser kva som ligg oppi. Han gjentar ”pakkeleiken med flaskene” med like stor begeistring og forventning i blikket kvar gong. Heile rommet fylles med smil og latter, glede og fryd. (Utdrag frå N7)

Leiken startar her akkurat som i N3 der Olea oppdagar og nærmar seg eit nytt materiale gjennom å utforska materialet ved å snu og vende, kjenne og klemme, trykke og slå. Barna nyttar aktivt sansane sine her og no i utforskinga av materialet. Kroppen er eit reiskap til å manipulera ting for å utforska verda. Vidare dukka gjentakningane opp som eit viktig element i leiken slik me også ser i N5 og N6. ”Han triller flaska tilbake til meg. Det gjentar seg – eg trillar den tilbake” (Jf. N7). Me held lenge på med dette. Leiken går fram og tilbake, att og fram. Røthle (2005) hevdar at veksling mellom spenning og forløyning er kjenneteikn

på all leik. I det eg lar flaska rulle tilbake til Tobias fører det til ei ny spenning som tilfører element av begeistring. Leiken dør om spenningsfeltet vert for lite, og når eg med viten om det trillar to flasker til Tobias i staden for ei, vert leiken utsett for ei ny spenning, og det Röhle (2005) vil kalla for ei hindring i det flaskene rullar i kvar sin retning. Det vert vanskeleg for Tobias å ta imot to flasker på ein gong. Dette kom uventa på han, men med sitt leikande gjensvar ”gjer” også han noko uventa. Leiken med flaskene slutta av og vert til ein ny leik - ein ”pakkeleik”. Leiken som oppstår får element av overraskingar, og augeblikket mellom oss, slik eg tolkar det, utviklar seg, på lik linje som med gjentakane i N5, til noko meir enn oss og flaskene. Det vert ei estetisk og god oppleving. ”Hvis et verk er vellykket sikter det utover sin egen eksistens i rommet, det åpner seg for dialog ... en temporær prosess som utspiller seg her og nå” (Bourriaud, 2007, s. 57). Leiken er verket som er vellukka og som sikter utover sin eigen eksistens i rommet som opnar for denne kommunikasjonen og prosessen som utspeler seg her og no. Det overskrider alt anna (Gryte, 2012).

”... *Heile rommet fylles med smil og latter, glede og fryd*” (N7). Begeistringa og gleda er denne stemtheten og den estetiske innstillinga som pregar situasjonen. Gleda er relasjonell. Nysgjerrigheita, openheita og tilstedeverelsen ladar situasjonen som ei kvardagsleg oppleving gjennom pakkeleiken og gjer det eg tilsynelatande opplever som mykje meir enn det er (Gryte, 2012). Gleda, begeistringa og humoren, om ein vil, som skjuler seg i dette er i følge Gryte variasjon av estetisk erfaring. Igjen handlar det om at glede, humor og forundring gjer noko lite til litt større. Gjentakane og overraskinga skapte noko meir. Det forventningsfulle blikket til Tobias, dei tindrande auga og munnen hans som eksploderer i latter i det eg opnar eska og lar meg begeistre og overraska gong på gong. Eg opplever denne ibuande krafta som gjer meg open for å bli overraska og begeistra. Eg opplever krafta som gjer at eg oppdagar, vert fenga, vert opptatt med og som gjer meg merksam her og no på ein involvert måte, og dette pregar samværet vårt. I mine auge vert det ei sterk estetisk oppleving prega av nærleik, personleg engasjement og med ei kjensle om at eg ”opnar meg for mogleiken til å bli treft av” (Carlsen og Samuelsen, 1988) (Jf. kap. 2.4).

Leiken vert gjennom smila, latteren, gleda og begeistringa som kjem til syne prega av ein open kommunikasjon i ei freistande og smittande verd. Dette seier noko om den kroppslege og estetiske opplevinga til Tobias og korleis han bearbeidar sine kroppslege forankra inntrykk av verda og omskapar desse til kroppsleg forankra estetiske uttrykk. Han kommuniserer om seg sjølv og verda i sine opplevingar. Han uttrykkjer seg kroppsleg, og vert eit produkt av kroppsleg utfolding og sanslege uttrykksformer gjennom eit samspel av opplevingar der sansane og kjenslene er aktivt involvert. I tillegg seier han noko om at det

viktigaste innhaldet her og no er den relasjonelle interaksjonen som me har og kanskje er den viktigare enn innhaldet i leiken. Han klarar å ta vare på interaksjonen me har gjennom å kommunisera ei freistande og smittande verd gjennom å dela smil og latter. Eg lar meg smitta av hans nærvær og engasjement. Me har det gøy, og opplevinga me deler gjer at me gong på gong gjentar ”pakkeleiken”.

”Flaskeleiken” me starta med fekk ny giv og form gjennom spenninga og brotet som oppstod. Eg trur det kanskje ville blitt keisamt om me berre skulle halda fram med å trilla flasker. Fredriksen (2013) hevdar om alt berre vert rutinar og det ikkje er noko å undre seg over, ingen overraskingar eller spenning, vert livet i barnehagen og også møte med materialar, fort keisamt. Ein må rydde plass for det uventa. Flaskene som trillar i kvar sin retning gjer at Mathias finn noko nytt på vegen som opptar han og som fører til ein ny lek – ”pakkeleiken”. Heile tida er denne gleda og begeistringa til stades i det som skjer med oss i leiken. Også i utdrag frå N5 ser me korleis Mathias får endra leiken sin gjennom ei hindring eller tilførsel av ny spenning når Emil inviterer seg inn i leiken ved å rase ned alle eskene som er stabla opp samstundes som smila, latteren, gleda og begeistringa kjem til uttrykk gjennom leiken.

Det er to barn i rommet. Eg har med meg ei stor pappeske inn i rommet. Barna vert straks merksame på meg og kjem bort til meg. Eg sett meg ned på golvet saman med barna, og barna ivrar etter å ta på, kjenne og sjå oppi den store pappkassen som eg har tatt med meg. Er det noko oppi mon tru? Philip 1,9 er rask, og brettar fort til side kantane på toppen av den store eska. Han ser nedi, ser på meg og smiler. Kassen er tom. Kari 1,6 gjer også krav på plass og vil sjå nedi kassen. Med tre hovud kikar me alle tre ned i kassen for så å møtast i blikket att. Philip som er den eldste av dei to barna, vippar litt på kassen, men han vegrar seg litt og set den opp att. Då er det som om Kari vil gjer det same og vips så veltar kassen over på sida. Dei tar tak og rettar den opp att. Philip tar initiativ til å legge foten sin oppi, men tar den raskt tilbake. Når Kari gjer det same, og syner at ho vil heilt oppi kassen hjelper eg ho oppi. Ho ler, heile fjeset er eit stort smil, eg smiler tilbake. Filip vert invitert oppi til ho. Eg hjelper han oppi og Kari lagar plass til han. Der sit dei to då, smiler til kvarandre, ler, kjenner på veggene inne i kassen, kjenner på golvet, kjensla av rom og kvarandre. Eg gyngar dei litt frå side til side, syng til dei i det eg drar dei litt over golvet. Dei ler, gleder og frydar seg. Eg ler med dei. (Utdrag frå N8)

Litt usikker i byrjinga. ”Kva er dette? Dette må me sjå nærare på”. Materialet er ikkje kjent, men etter kvart som barna har fått utforska pappeska (Jf. N1, N3, N4 og N6) vert også denne situasjonen eit uttrykk for glede og fryd. ”Munterheita” hevar fram barna sin iver, deira livlege og lausslepte veremåte som igjen gjev dei yngste barna sitt leikelune særpreg (Løkken, 2004). Små barn vil ha det artig. Leiken er nært i slekt med humoren gjennom at den er lystbetont og prega av spenning. Dette tilfører igjen element av smil, latter, glede og

begeistring. Løkken (1996) kallar det for "flirekonsertar" når norske barnehagebarn gjev uttrykk for gruppeglede. Dei synlege og høyrbare ingrediensane seier ho er intens fysisk aktivitet. Smil, latter og gledesrop som kjem til uttrykk som eit spontant fellesutbrot, eller vert dyrka fram til eit felles uttrykk gjennom "smittande" aktivitet og kommunikasjon. Ho drar vidare fram den paratelske tilstanden som lett gjenkjenneleg og utbreitt blant leikande små barn (Løkken, 2004). Det er aktivitet for aktiviteten og for moro skuld som vert tydeleg her. Å tulle og tøyse er morosamt, men og ein måte å utforske omgjevnadane og kroppen på. Søbstad (2005) hevder at dei kroppslege humorreaksjonane våre påverkar vår oppleving, og den totale humoropplevinga kan i sin tur påverke kroppsreaksjonane våre. Han hevder vidare at barna gjennom humoristiske opplevingar kjenner på sin eigen og andre sin kropp at noko er artig, men at det er i opplevinga av eigen kropp som gjev ei djup og inderleg kroppsoppleving av det morosame. Fredriksen (2013) nemner og at barn sine kroppslege metaforar ofte vert uttrykt gjennom ein kombinasjon av ulike uttrykk.

Gleda som svært ofte kjem til syne i toddlarleiken (Jf. N3, N5 og N7), kan her forståast som at det barn gjer gjev meining, og at meininga og intensjonen med det dei gjer er å ha det moro. Latteren kjem ofte i høve gjentakning (Jf. N5, N6 og N7) og variasjon (Jf. N5 og N7) som viktige verkemiddel. Løkken (2004) hevdar at når ein ser på det toddlaren gjer saman så inneber dette mogleikar for å oppdaga humorprosessar. Ein anna ting er å sjå latteren, gleda, fryden og begeistringa i lys av ei kroppsleg og estetisk oppleving og korleis det kjem til uttrykk. For meg er det grenseoverskridande når eg opplever at begeistringa kjem til syne som eit estetisk uttrykk.

Konklusjon:

Begeistringa eg opplever kjem til syne er prega av smil, latter, glede og fryd, humor og gjerne gjennom det Løkken vil kalla for flirekonsertar. Begeistringa er ofte prega av at det er overraskingar, variasjonar, spenning og eit stort engasjement til stades i leiken. Kroppslegheita til barna ber med seg hensikt og meining, og den kroppslege leiken fører ofte med seg glede og fornøyelse (Løkken, 2004). Barna omskapar sine kroppslege forankra inntrykk av verda til kroppsleg forankra estetiske uttrykk. På denne måten er kroppen alltid eit uttrykk (Merleau-Ponty, 1945). Når begeistringa kjem til uttrykk gjennom glede og fryd, smil og latter er det for meg eit kroppsleg og estetisk uttrykk. Det rører ved meg, og eg opplever eit kjensleprega engasjement. Humoren barn opplever i sosial omgang og i interaksjon med kvarandre og materialar er nært i slekt med leiken. Leiken er i seg sjølv ein vesentleg del av barnet si livsverd og gjev barnet estetiske opplevingar (Hohr, 2005).

4.4 Interaksjon

Løkken (2004) hevdar at typiske handlingar blant barnehagetoddlarar er byggesteinar i deira konstruksjon av leikesekvensar, rutinar og ritualar, der det vert dyrka fram ein jamaldringskultur, barnereelasjonar, venskap og fellesskap. All omgang mellom menneskelege kroppssubjekt har i seg både meining og intensjon, anten det vert uttrykt med ord eller ikkje (Merleau-Ponty, 1945, 2012). Levande vesen har i følge Buytendijk ein særleg appell for det unge barnet, og dette "lokkande" eller "patiske" element dannar grunnlaget for barnet sin leik (Röthle, 2005). Når fleire barn leiker saman oppstår det ofte langvarig leik gjennom "hit-og-dit-bevegelse", gjentakning, spenning, variasjon og overrasking. Merleau-Ponty (1945) hevda at barnet lever i ei verd der barnet utan å nøla opplever som tilgjengeleg for alle rundt seg. Dette perspektivet opnar opp for interessante tolkingar av betydinga av eit av særtrekka som kjenneteiknar dei jamaldra sine interaksjonar der toddlarar møter kvarandre jamleg i barnehagen, og der dei tar del i felles leik og aktivitetar. Interaksjon tyder vekselverknad, gjensidig påverknad, samspel og gjensidig sosial åtferd i ein gruppesituasjon der gruppe-medlemmane si åtferd gjensidig verkar som stimulus for dei andre si åtferd (Kunnskapsforlaget, 1984). Kva kjenneteiknar så toddlaren sin interaksjon i møte med ulike materialar?

Tone gjev barna ein rull med aluminiumsfolie. Barna kjem straks saman, flokkar seg, vil halde i og hjelpe til når rullen skal opnast. Mathias 2,6 år tar styringa, og finn fort ut korleis han skal løyse folien frå rullen, og når han får tak ... vips er rullen utløyst, og han står å held ei lang remse folie framfor dei andre. Barna ler, og Mathias byrjar å gå, nærast springa med aluminiumsfolien i hendene. Den vert lengre og lengre etter kvart som folien vert dratt ut over. Folien svøyper seg ned på golvet. Dei andre barna følgjar etter, held i hovudrullen, men går etter Mathias som beveger seg "hit og dit" og "her og der". Mathias går rundt bordet, ut att på golvet, rundt nokre stolar og rullen med glatt og blank folie krøllar seg, knitar og bøyer seg i takt med rørslene til barna som opplever materialet som endrar seg i takt med tempo og rørsler. Til slutt er heile rullen rulla ut, og barna oppdagar at dei står att med eit tomt papprøyr. Mathias vil ha røyret. Dei tre andre gutane ser på all folien som ligg på golvet og byrjar å ta på den, trø på den, sparke i den, utforske den, vende og vri på den og til slutt rive den frå kvarandre. Med store kroppslege rørsler riv barna folien i store beter. Lyden av folien fyller rommet. Eg beveger meg inn i leiken, fangar beter av folie og krøllar den saman. Eg trillar ei samankrølla kule av folie til Jakob. Han plukkar den opp og legg den i ei eske. Han gjev meg meir folie og eg lagar ei ny kule som eg legg i eska. Snart vert eska full av blenkande sølvfarga kuler. (Utdrag frå N9)

Alle kategoriane mine inneber barn som er i interaksjon med kvarandre på ein eller annan måte. Interaksjonen er som Bourriaud (2007) hevdar ein temporær prosess som utspeler seg her og no. Interaksjonen mellom barna vart veldig synleg for meg i mitt observasjonsarbeid ute i feltet, og kom også veldig til syne i leiken med aluminiumsfolien.

Det var morosamt å oppleva korleis barna var i rørsle, ”hit og dit” med Mathias i føringa, tydeleg stolt og prega av ein viss fryd. Han er eldst på gruppa med sine 2,6 år, dei tre andre gutane er 2,2 år, 2,3 og 2,4 år. Rørslene er som eit springande ”hit og dit” (Röthle, 2005), og denne mangelen på retning er eit særpreg på toddlaren sin veremåte (Jf. kap. 2.2). Det er elles vanskeleg å sette ord på og skildra den vitaliteten og engasjementet som utspinner seg i denne leiken. Röthle (2005) vil kalla det for ”overflod”. Barna signaliserar klart til kvarandre at ”dette er leik”. Utan å sei eit ord, skapar barna sitt ritual som gjev leiken form. For meg ser det ut som om glede ligg i at dei leikar saman, og at leiken på mange måtar er bestemt på førehand (Løkken, 2004). Aluminiumsfolien bidrar til spenning slik eg opplevde eskene gjorde i N5 og pakkeleiken med flaskene i N7. Folien rører på seg i takt med barna. Det er som om barna vert dratt inn i aktiviteten av ei drivkraft som om materialet ropar på barna ”Kom, kom og kjenn på meg! Leik med meg!”. Aluminiumsfolien er uregelmessig og dristig, fenger med sin blanke farge. Lyden er spennande og materialet i seg sjølve er fleksibelt og formar seg lett i takt med barna sine rørsler. På meg verkar det som om aluminiumsfolien lokkar barna til rørsler og eit leikande gjensvar. Gjennom sansane ser, høyrer og kjenner barna aluminiumsfolien. Dei opplever i eit her og no, er tilstedeverande og sanseleg til stades i verda (Jf. også N1, N3, N4 og N6).

Kunsten vert skapt i galleriet, og er i følgje Bourriaud (2007) ein møtetilstand. Den kollektive produksjonen ein ser i barna si utveksling som utspeler seg her og no i rommet, syner at kvart av barna gjennom sitt arbeid held seg til den relasjonelle estetikken, og har eit eige univers av former, problemstillingar og retningar; ingen stil, tematikk eller ikonografi bind dei saman. Det dei deler er i følgje Bourriaud langt meir avgjerande. Barna veit korleis dei skal operere i den teoretiske sfæren av mellommenneskelege relasjonar. Verket deira setter dei sosiale utvekslingsformene deira på spel. Samhandlinga med kvarandre står i kjerna av den estetiske opplevinga dei tilbyr, og kommunikasjonsprosessen fungerer, i si konkrete form, som reiskap for å knyte saman individa og gruppa.

Barna boltrar seg i materialet, men eg opplever dei litt meir hardhendte enn slik dei litt yngre barna opplevde bobleplasten (Jf. N4). Eg gjer meg såleis tankar om og stiller spørsmål ved om dei eldre barna leiker meir robust og er meir aktive i sine kroppslege rørsler enn dei yngre barna som eg opplever er meir sansande, konsentrerte, tankemessig aktive og i ro. Eg stiller også spørsmål ved om det er noko med dei store og små leikegjenstandane som fremmer og hemmer interaksjon blant barnehagetoddlarar her? Aluminiumsfolien er å tolke som ein stor leikegjenstand der barna kan samlast rundt slik som i N10, men i det rullen ligg på golvet, og den vert delt i mindre deler vert folien til mindre leikegjenstandar og leiken

endrar seg. Medan Bruun (1985) hevdar at barn sine relasjonar er svært så avgrensa, hevdar Løkken (2004) at kva barna leiker, og med kva, er avgjerande for kor vellukka leiken vert, sosialt sett. Med vellukka meiner Løkken her at leiken ved sida av å vedvare og omfatta mange barn, også syner at barna forstår kvarandre sine intensjonar.

Gleda og fryden er på plass. Interaksjonen er prega av smil og latter som skapar eit felles uttrykk og noko meir som eg opplever som estetisk. På same måte som i N5 og N7 kom begeistringa sterkt til syne. Det er som om barna er på ein scene. Barna er aktørane og skodespelarane som improviserar. Kroppssubjektet er verdsleg gjennom å vera situert i verda og framfor alt som aktør i verda og med kroppen bebur me rommet og tida (Merleau-Ponty, 1945). Barna i rørsle med aluminiumsfolien er "eitt". Barna inngår i det Taguchi (2010) omtalar som gjensidige bindingar med kvarandre. Menneskelege og ikkje-menneskelege agensar (Her: barna og aluminiumsfolien) påverkar kvarandre i ein gjensidig straum av kraft og intensitet. Det ligg element av uføreseielege, kreative og nyskapande endringar i dette møtet.

All utøvende kunst handler om å være til stede i nuet. Det nytter ikke å gå inn på en scene og gjøre det man gjorde i går. Kunstformidling til små barn handler om å være til stede her og nå og kommunisere med dem som sitter "i salen i dag". (Hernes, Os, Selmer-Olsen, 2011, s. 17)

Barna gjer seg heilt hen i leiken. Den er lystfull, sterk og intens og barna grip situasjonen og materialet. Eg opplever ei stor samkjensle og ei gruppekjensle der barna stadfester kvarandre gjennom kroppane sine. Dei er i samspel og kommunikasjon saman om noko. Interaksjonen med kvarandre er påfallande. Merleau-Ponty (1945, 2012) utfordrar oss til å anerkjenna det usynlege bandet som er mellom subjektet og andre menneske. Kroppen er nærverande gjennom alt me gjer gjennom heile livet, og som levde menneskekroppar er me oss bevisste kvarandre sin subjektivitet. Andre sine handlingar må forståast gjennom eigne handlingar. Me er i følgje Merleau-Ponty (2012) samarbeidspartnarar for kvarandre i "fullendt gjensidighet". Våre perspektiv smeltar saman og me eksisterar i ei felles verd. Det individuelle og det sosiale er to sider av same sak. Andre menneske eksisterer for meg.

At barna er kroppslege samarbeidspartnarar for kvarandre i "fullendt gjensidighet", at våre perspektiv smeltar saman og at me eksisterar i ei felles verd, vel eg å tolka som det som skjer når barna samlar seg ved rullen med folien og når dei er einige, spring og rører seg i rommet. Det er ein enkel struktur i leiken, dyrka fram av barna sjølve, og den førekjem heilt utan konflikhtar. Berre latteren og lyden av folien høyrer, og ein ser korleis barna spring og rører på seg med folien mellom seg. Barna handlar gjennom relasjonane sine til dei andre

gjennom kroppsleg, tumlande og sosial omgang samstundes som dei får utforske og eksperimentera eit materiale saman med kvarandre. Merleau-Ponty (2012) var tydeleg på at det lille mennesket, utan å nøla, er i og open for verda og andre menneske. Toddleren sin openheit mot verda er slåande tilstades, særleg i barn sin måte å vera i verda på med ein levande og "inkontinent" sosial interesse for verda (Løkken, 2004). Ein kan i N9 sjå korleis barna stråler ut ei interesse for kvarandre. Dei påkallar og gjer kvarandre svar på dette ved å flokka seg rundt rullen og følgje etter kvarandre. Løkken (2005) omtalar denne flokkmentaliteten som ei toddlargaruppe som utfaldar seg og opplever eit gruppefelleskap. Dette er tydeleg også her. Det overraskar meg likevel at det er ei så tydeleg og aktiv posisjonering. Ein ser korleis Mathias, som er eldst, får ta føringa og korleis dei andre barna koplar seg på og lar Mathias leie leiken. Meininga i det dei gjer ser ut til å vera at dei har det kjekt saman, men og at det er moment av spenning, som i N5 og N7, til stades.

Dei er saman om utforskinga. Eksplisitt tenker eg her at barna setter ord på eit VI. Denne VI-interaksjonen kjem sterkt til syne og står i kontrast til eit tradisjonelt og utviklingspsykologisk syn om at toddlarelasjonar er kortvarige og sjeldne (Løkken, 2004). Piaget vil seie at barnet er egosentrisk og leikar parallell funksjonsleik (Bruun, 1985). Merleau-Ponty (1945) hevdar at intersubjektivitet mellom små barn handlar om små kroppssubjekt som med felles merksemd om felles intensjonar og meining aktivt søker og samhandlar med kvarandre. Barna si åtferd verkar som gjensidig stimulus for dei andre si åtferd. Som fødd inn i verda er det sosiale livet gitt, og barn opnar seg spontant mot dette. Det er også slik eg opplever barna med aluminiumsfolien. Barna tar verda for gitt. Dei er tilgjengeleg for kvarandre her og no, spontant tilstedevarande.

I teoridelen, kap. 2.1, nemner eg intersubjektivitet som eit nøkkelord og det Stern (2003) vil sei er ein form for dynamisk, kroppsleg og emosjonell interaksjon mellom menneske. Innanfor ramma av ein "relasjonistisk" kunstteori, representerar intersubjektiviteten den sosiale ramma rundt den kunstnariske praksis (Bourriaud, 2007). Slik interaksjon føregår bevisst og ubevisst når menneske gjer noko saman, opplever noko, har felles merksemd eller deler tankar og kjensler. Eg ser gjerne dette i relasjon til toddleren i møte med aluminiumsfolien, og eg opplever også at barna har eit ibuande sosialt motiv til å skapa og oppretthalda intersubjektivitet; eit driv til å dela kjensler og intensjon (Haugen, 2005). Barna har merksemda si retta mot kvarandre og samarbeider aktivt med aluminiumsfolien. Dei forstår kva som skjer medan det skjer, dei tonar seg inn på kvarandre og kommuniserar non-verbalt med eit kroppsleg særpreg. Når barna kommuniserer er dei i stand til å sansa og tolka kvarandre sine rørsler, tale, pust, blick, gestar og kroppshandlingar

(Fredriksen, 2013). Den estetiske opplevinga med aluminiumsfolien knyter toddlargruppa saman. Dei er i gang med meiningsfulle handlingar, og det Bourriaud (2007) vil kalla for kollektiv meiningsproduksjon. Barna i dialog med materialane er kunsten. ”Kunsten er et spill mellom alle mennesker til alle tider” (Duchamp, i Bourriaud, 2007, s. 24), og i følgje Merleau-Ponty ei oppleving som flettar seg saman som ei heilskapleg oppleving (Steinkjær, 2005). Som kroppslege samarbeidspartnarar i ei felles verd, flettar perspektiva seg inn i kvarandre og smeltar saman (Løkken, 2004).

Konklusjon:

Interaksjonen til toddlarane er kjenneteikna gjennom samspel, fellesskap, kropp og gestar, flokkmentalitet og improvisasjon. For meg er det tydeleg at barn dyrkar fram eigen jamaldringskultur og gruppefellesskap. Dei er i påfallande interaksjon med kvarandre rundt denne ”store leika” som til slutt vert til mange små ustruktureerte leiker. Løkken (2004) hevdar at leik rundt store leikeelement gjer barn merksame på kvarandre. Ho understrekar at merksemda er retta vedvarande mot kvarandre og at den tilhøyrande meininga i barna sin leik kan vera at leiken rundt store leikegjenstandar er noko ”ein kan leike saman om” medan mindre leikegjenstandar kan ”eg leike aleine med”. Barna posisjonerar seg gjennom kropp og gestar, koplær seg på kvarandre, følgjer kvarandre og klarar å gjer sine intensjonar felles. Dei skapar meining ved å ha det gøy saman. Barn lever utan å nøla og dei opplever at alle er tilgjengelig for dei. Med ei slik innstilling til verda oppstår det samspel og interaksjonar. Løkken (2004) hevdar at barna ”pløyer” og ”sår” noko som etter kvart spirer og gror. Der toddlarar tar del i felles leik påverkar dei kvarandre gjennom gjensidige stimulus som verkar på kvarandre si åtferd. Flokkmentalitet, gjentakingar og felles merksemd mot store leikegjenstandar, gjer barna til kroppslege samarbeidspartnarar for kvarandre gjennom interaksjonar der dei er saman om noko. Det er spanande å leike med materialar ein kan vera fleire om, og når barn leiker saman oppstår det ofte langvarig leik som skapar variasjon, spenning og overraskingar. Når leiken med aluminiumsfolien sluttar løyser leiken seg opp og det vert dei mindre betane av folie som vert att. Interaksjonen vert mindre og barna vert meir aleine.

4.5 Kroppslegheit

Mi siste delproblemstilling er kva som kjenneteiknar toddlaren sin kroppslegheit i møte med ulike materialar. Med utgangspunkt i at Løkken (2004) hevdar at toddlarkulturen si omgangsform har kroppslegheit som eit felles kjenneteikn og at store leikegjenstandar appellerer til samleik, og at toddlarkroppen er barnet sin viktigaste ”supportar” i leiken (Løkken, 2004).

Slik kunne N10 like gjerne vore plassert under kap. 4.1, 4.2, 4.3 og 4.4. Eg har likevel valt å plassere det her under eigen kategori, kroppslegheit. Maisonet har rapportert barn som leiker ”smittande” scenarier basert på kroppslege aktivitetar som springing, hopping, tramping, vrikking og det å kaste seg ned på ein madrass (Løkken, 2004). Kroppen er synleg arbeidande, men samstundes som det kroppslege arbeidet er synleg tar eg også med meg i tankane at kroppen er forankra i verda og at kroppen er ein heilskap av tankar, kjensler, sansar, motorikk og fysiologi, og er slik integrert med og i verda (Løkken, 2005). Malaguzzi hevdar også at ein ikkje kan skilje hovudet frå kroppen (Jonstoj og Tolgraven, 2003). Kroppssubjektet er den aktivt levande og handlande menneskekroppen (Merleau-Ponty, 1945, Løkken, 2005).

Esker, røyr og boksar ligg i ein stor haug på golvet. Elles i rommet finnes det esker og røyr som vert opna og lukka, stabla og rast, forkasta og gjenbrukt. Barna setter seg i eskene og oppå eskene. Dei balanserar på eskene, trør på dei, flytter på dei, ser kva som passar i eskene, fyller dei og tømmer innhaldet over seg eller kvarandre. Nokre av eskene er harde, andre mjuke. Ola 2,4 år tar ei eske og plasserer den på hovudet sitt før han byrjar å frakte ei anna eske bort til haugen. Han legg eska i haugen og hentar ein boks som han også legg i haugen. Jesper 2,3 år legg merke til det og kjem til med fleire esker og nokre røyr som han legg i haugen. Haugen veks og veks og ligg der som ein rar stabel av ulike materialar. Plutseleg hiv Ola seg inn i haugen, og Jesper 2,3 med. Dei rullar seg i haugen med materialar. Dei badar i eskene og materialet fordelar seg utover golvet. Der ligg dei to då midt oppi det heile og ler. Dei kikar på kvarandre, ler og ropar. Eg høyrar: ”Meir?” Dei startar med å lage ein ny haug. Med store og grove rørsler tar dei fatt på jobben det er å lage ein ny haug. Lars 2,5 år har henta seg eit langt røyr, mala med blå farge... (Utdrag frå N10)

Denne leiken vert starta av Ola. Han får med sin kroppslege aktivitet Jesper si merksemd slik at Jesper vert med i leiken. Eg oppfattar at Jesper gjer med kroppen sin det Ola gjer med sin kropp, og slik etablerar dei kontakt ved å gjenta (kap. 4.2) kvarandre. Dei inngår i det eg vil kalla for eit felles kroppsleg leikeprosjekt. Dei fraktar materialar i form av esker, boksar, lange og tynne, små og korte, tjukke og store papprøyr og stablar materialane i ein stor haug midt på golvet. Trevarthen vil sei at det førekjem ein sekundær intersubjektivitet når to eller fleire personar har merksemda retta mot det same, eit felles objekt eller tema (Løkken, 2004). Gjennom ei relasjonestetisk tilnærming til kunst kan eg vurdere dette som eit kunstverk ut frå dei mellommenneskelige relasjonane som er til stades her. Her er det Ola og Jesper i relasjon, saman om materialane, mot dette felles objektet og temaet. Det er barna som er aktørane og utøvarane i relasjon med kvarandre og i direkte møte med materialane. Ein kan sjå korleis dette møtet handlar om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulsane i samværet, nærværet og korleis barna bebur verda saman. ”Plutseleg hiv Ola seg inn i haugen, og Jesper 2,3 med. Dei rullar seg i haugen med

materialar, badar i eskene og Der ligg dei to då midt oppi det heile og ler” (Jf. N10). Med sine kroppar og sin kroppslegheit vert Ola og Jens ein del av kunstverket (Fredriksen, 2013).

Gutane strevar. Dei løfter, drar og ber med seg materialane, nokre tyngre enn andre. Haugen veks seg større og større. Når haugen er markert stor nok er det som om dei feirar og hiv seg inn i haugen. Eg tolkar haugen som leik rundt ein stor leikegjenstand (Jf. 4.3) sjølv om haugen er sett saman av mange mindre gjenstandar. På meg verkar det som om barna lagar ein stor haug som dei vil hoppe inn i. Det kunne like gjerne vore leik rundt ein stor og mjuk madrass slik Løkken (2004) omtalar leik rundt store leikegjenstandar som ei madrassforeining. Barna badar seg i materialane, boltrar seg ved å rulle, le og fryde seg over hendinga. I leiken sin dynamikk ligg det eit ”vågestykke” eller ”innfall” Røthle (2005).

Vidare tenker eg at det handlar om toddlaren sin distinkte og særprega veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn (Løkken, 2004), omtala i kap. 2.2. Typiske handlingar blant barnehagetoddlarar er byggesteinar i deira konstruksjon av leikesekvensar, rutinar og ritualar som vert dyrka fram i deira jamaldringskultur, i relasjonane, venskapen og fellesskapet. Som nemnt i kap. 2.2 syner Løkken (2004) til Musatti og Panni som kalla leikesekvensane for ”sosial leik” i to variantar: 1) Leik rundt store leikeelement og 2) Heilskapleg kroppsleg aktivitet. I N10 finn eg den sosiale leiken gjennom leik med materialar som store leikeelement og heilskapleg kroppsleg aktivitet. Dei store og litt mindre eskene innbyr til leik og barna syner korleis dei leiker sin toddlarleik med toddlarkroppen i sentrum. Barna syner spontant korleis dei nyttar rommet og inventaret i rommet for å skapa struktur. Leikerutinane med toddlarkroppen i sentrum dreier seg om at toddlarkroppen er den viktigaste ”supportar” i leiken. Med sin toddlarstil, omtala i kap. 2.2, er dei merksame kvarandre. Dei kommuniserer med kroppen gjennom å le, veksla blick og vokalisera til kvarandre. Leikeaktiviteten vart gjentatt (Jf. kap. 4.2) og det var stadig snev av spenning og overraskingar i leiken som gjorde at den varte og varte. Det kunne verke som om dei på førehand hadde skapt einigheit om leiken.

”Dei kikar på kvarandre, dei ler og ropar ... Dei startar med å lage ein ny haug. Med store og grove rørsler tar dei fatt på jobben det er å lage ein ny haug” (Jf. N10). Igjen kjem begeistringa til uttrykk (Jf. kap. 4.3). Leiken vert supplert med, eller nærare sagt akkompagnert av latteren. Lyden og gjenklangen av fryd og begeistring ved at leiken kulminerte i stor ”materialforeining” på golvet er høg. Denne badinga i materialane er overraskande, skapar spenning og variasjon (Jf. N5 og N10). Materialet kommuniserer til barna som gjer seg hen til samspelet. Det vert her tydeleg at barnet som subjekt og materialar som objekt oppstår i interaksjon og eksisterer i det Taguchi (2010) vil sei er i ein tilstand av

”tilblivelse-med-hverandre”. Når eg ”hører” betre etter høyrer eg at materialane, og her esker, boksar og røyr, ”snakkar med” barna. Det er som, i N9, der barna er i leik med aluminiumsfolien og der eg skildrar det som skjer som om barna vert dratt inn i aktiviteten av ei drivkraft og som om materialet ropar på barna: ”Kom, kom og kjenn på meg! Leik med meg!”. Dette utfordrar meg til å tenka ut frå ein intraaktiv pedagogikk som skjerper evna til å identifisera ”stemmene” og ”språket” til materiala og observera agentskapet i denne prosessen (Taguchi, 2010). Eg tenkjer at materialane har eit aktivt agentskap og at dei får betydning i møte med barna (Barad, 2008). Materiala vert medskaparar av det meningsskapande (Taguchi, 2010), og eg opplever at desse materialane har kraft til å vera med på å oppretthalde eller forsterka den estetiske dimensjonen i barna sine liv.

Eskene lokkar toddlarkroppane til leik med sine uendelege mogleiker for variasjon. I følge Buytendijk er det heilt ukjente like ueigna til leik som det fullstendig kjente og leikegjenstandane må ligge i skjæringspunktet her (Röthle, 2005). Barna får gjennom kroppane sine oppleve kva materiala kan nyttast til. ”... *setter seg i eskene, oppå eskene. Dei balanserar på eskene, trør på dei, flytter på dei ... fyller dei og tømmer ...*” (N10). Ola og Jens gjer bruk av alle sansane sine og heile kroppen når dei gjennom sin fysiske aktivitet undersøker materialet sin kvalitet. Materialet sin affordanse (Jf. 2.4) er av stor betydning for korleis barna møter materialane og korleis barna skapar mening med materialane. Dei ustrukturerte leikesakene kan i følgje Fredriksen (2013) skapast om til det barn treng til sin eigen måte å leike på. N10 er eit eksempel på det. Toddlarkroppen går i gang, interagerar med materiala og dei skapar mening. Dette er også i tråd med Trageton (1995) som seier at ustrukturerte leiker stimulerer fleire sansar og kan manipulerast på mange ulike måtar fordi dei ikkje innehar forventningar om korleis leikene skal utfalde seg. Nordin-Hultman (2004) hevdar at ustrukturerte materialar gjev fleire mogleikar, varierte opplevingar og erfaringar, fantasifull tenking, problemløysing og personlege uttrykk.

Eskene, boksane og røyra er ikkje knytt opp til den praktiske persepsjonen slik dei meir strukturerte leikene er, og slik tenkjer eg at den estetiske dimensjonen eksisterer og kjem sterkt til syne gjennom denne kroppslege leiken med toddlarkroppen i sentrum. Eg tenker at barna får vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom si oppleving av materiala. Materialane innehar verdiar som gjev rom for ei subjektiv oppleving, noko som kjem kroppsleg og estetisk til uttrykk. Barna styrer sin eigen leik. Den er heilt og halden deira eigen, dyrka fram av dei sjølve. Barna nyttar materialane på sin måte ut i frå sine subjektive oppfatningar og opplevingar (Nordin-Hultmann, 2004). Eg tenkjer at materialane vert estetiske når dei er i bruk og vert gjenstand for kroppsleg og estetisk oppleving. Materialane gjev barna

opplevingar definert av Lillemyr og Søbstad (1985) som ein prosess der alle sider ved individet sin personlegdom vert involvert, men med hovudvekt på kroppen som utgangspunkt for opplevinga sin karakter.

Barn i leik med eigne kroppar kan ut frå dette sjåast som estetiske uttrykk. Merleau-Ponty (1945) meiner at eigen kropp, som fortolkingsinstans, som i N3 og N4, overskrider skilet mellom subjekt og objekt, mellom inntrykk og uttrykk. Den levde kroppen sin transcendens er kroppen si tilhøyrse i verda (Løkken, 2012): ”*Dei rullar seg i haugen med materialar, badar i eskene ...*” (Jf. N10). Kroppen vert eit uttrykk i form av at den er ekspressiv og medverkar til å skapa mening. Barna som kroppssubjekt, i møte med materialane, bearbeidar sine kroppslege forankra inntrykk av verda, omskapar desse til kroppslege og estetiske uttrykk og kommuniserer om seg sjølve og verda i sine opplevingar. Dei uttrykker seg kroppsleg, og vert eit produkt av kroppsleg utfolding og sanslege uttrykksformer gjennom samspelet. Sansane og kjenslene er aktivt involvert. Dei er utan tvil sanseleg i møte med kvarandre og materialet med kroppen som utgangspunkt.

Det sosiale samspelet mellom Marius og Emil vert konsentrert om å oppleve eskene saman, og dei gledar seg over gjentakinga (4.2) og kvarandre (4.4). Dei er merksame kvarandre, og som Merleau-Ponty (2012) hevda er kroppen merksam på den andre sin kropp, og oppdager i den andre kroppen ein kjend måte å forhalde seg til verda på. Denne vellukka leiken kan også ha med materialet å gjera. Løkken (2004) refererer til ein studie utført av Mueller og Vandell som seier at det var mest konflikhtar i leik med små leiketøy enn leik rundt store gjenstandar og i leik der barna ikkje hadde leikety. Dei to siste leikeformene var prega av positive kjensler, og kan relaterast til leik med materialar. I N10 vert fleire gjenstandar i ulik storleik til eit stort leikeelement, ein haug, og haugen kan definerast som eit stort leikety.

Konklusjon:

Løkken (2004) hevdar, at toddlarkulturen si omgangsform har kroppslegheit som eit felles kjenneteikn. Alle kategoriane mine ser ut til å kome fram under kategori 5; *kroppslegheit*. Ein ser tilstedeverelse, gjentakingar, begeistring og interaksjon. Vidare relaterer eg toddlarleiken, med kroppen i fokus, til tidlegare forskning som handlar om toddlaren sin særprega veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn. Stilen er distinkt og særeigen på grunn av sin kroppslegheit og korleis den ber i seg mål og mening (Løkken, 2004). Leikesekvensane rundt store leikeelement og som heilskapleg kroppsleg aktivitet er tydeleg i leik med store og små esker, papprøyr i ulik lengde og boksar som vert sett saman til ein haug. Materialane innbyr til leik og barna syner korleis dei leiker sin toddlarleik med

toddlarkroppen i sentrum. Leikerutinane med toddlarkroppen i sentrum dreier seg om at toddlarkroppen er den viktigaste "supporter" i leiken.

5.0 Drøfting av funn

Problemstillinga mi er: *Kva kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddlaren i møte med materialar?* Eg har svart på kva som kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane toddlaren får i møte med materialar gjennom mine fem kategoriar (Jf. kap. 4.0). I den vidare drøftinga vil eg ta for meg det tette tilhøvet mellom materialar og toddlaren. Eg har valt å ha fokus på barna i møte med materialar, toddlaren i eit alders og utviklingsperspektiv, pedagogen si lading av materialar og til slutt verdien av møta med materialane i drøftingsdelen min.

5.1 Barn i møte med materialar

Barn vert tidleg introdusert for innretningar som er praktiske for dei i dagleglivet. Dette gjeld heime og i barnehagen. Det er strukturar, rutinar, diskursar, stadar, inventar og materialar som kjem barnet i møte, og barnet vil skapast og skape seg sjølv i møte med sine omgjevnader (Nordin-Hultmann, 2004). Dei vaksne si praktiske merksemd overfor barn og leikety kan forme dialogen og forsterke den praktiske persepsjonen. Ein barnehage med praktisk haldning vil kunne vera sterk leiande i danninga av praktiske barn (Nicolaysen, 2010). Ein kjøkkenkrok med koppar og kar i barnestørrelse vil kommunisera at her kan det kokast og serverast. Ein familiekrok med dokker og små senger vil kommunisera at her kan det stellast og utøvast omsorg. Barna og materialane sin veren rettast inn mot det praktiske med mål om at barna gjennom rolleleik skal lære seg noko som er nyttig i samfunnet. Om eg lener meg til Stolnitz sine tankar rundt praktisk persepsjon, vil den estetiske opplevinga gradvis forsvinne frå den arenaen av eit barn sitt liv når barna kjenner innhaldet og leiken på ein slik måte at det ikkje lenger er mystisk og utfordrar sansane i særleg stor grad (Nicolaysen, 2010). Det vert difor viktig å ta med seg inn i ein diskusjon om det praktiske skal vera styrande eller om det estetiske skal få større plass i barnehagen, og om materialar med eit anna agentskap enn dei reint praktiske kan yte motstand til den praktiske persepsjonen.

Materialar som esker, boksar og røyr er ikkje knytt opp til den praktiske funksjonen slik dei strukturerte leiketya er, og slik tenkjer eg at den estetiske dimensjonen eksisterer og kjem til syne gjennom den kroppslege og estetiske leiken med materialar. Eg tenkjer også at barna i denne leiken får vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom si oppleving med materiala. Materialane har kvalitetar som gjev rom for ei subjektiv opp-

leving som kjem kroppsleg og estetisk til syne slik me har sett i empirien. Leiken er heilt og halden barna sin eigen, dyrka fram av dei sjølve. Barna nyttar materiala på sin måte ut i frå sine subjektive oppfatningar og opplevingar (Nordin-Hultmann, 2004). Slik får bruken av materiala ei ny tyding. Materialane gjev barna opplevingar definert av Lillemyr og Søbstad (1985) som ein prosess der alle sider ved individet sin personlegdom vert involvert, men med hovudvekt på kroppen som utgangspunkt for opplevinga sin karakter. Relasjonane som oppstår mellom barna og materialane vert den estetiske aktiviteten og kunstverket (Fredriksen, 2013). Møta handlar om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulser i samværet, nærværet og om korleis barna bebur verda saman. Det er ei sosial utveksling som føregår, men samstundes grunnlag for å sei at barna sine relasjonar er estetiske. Barna har agentskap i relasjonen til kvarandre og til materiala og dei er utøvarar og byr opp til samhandling. Samhandlinga og intersubjektiviteten vert ein del det estetiske materialet. ”Hvis et verk er vellykket sikter det utover sin egen eksistens i rommet, det åpner seg for dialog ... en temporær prosess som utspiller seg her og nå” (Bourriaud, 2007, s. 57).

Analysen min syner at toddlarane er prega av eit sterkt engasjement og tilstedeverelse der dei nyttar alle sansane sine og heile kroppen sin når dei opplever materialane. Toddlarane vil sjå og ta på ting, kjenne, undersøke og utforske materiala ved å venda og snu på materiala, fylle og tømme, dunka og slå. Materiala som barna får tilgang til eignar seg godt i kroppsleg samhandling og leik, og innbyr til at barna får leike på sin kroppslege måte gjennom å vera i rørsle ved å krype oppi store kassar, bere og frakte, gå og springe, hoppe og bade kroppane sine i materiala. Det er i følgje Merleau-Ponty ei oppleving som flettar seg saman som ei heilskapleg oppleving (Steinkjær, 2005) og der ”kunsteren ... virkeliggjør sine egne kroppsleggjorte erfaringer i møte med materiale” (Steinkjer, 2005, s. 207). På same måte tenker eg at det er barnet si kroppsleggjorte oppleving som kjem til estetisk uttrykk gjennom leiken med materiala. Materiala stimulerer alle sansane og kan sjåast i relasjon til Merleau-Ponty sitt syn om at barna får kroppsleggjer sine erfaringar gjennom bruk av ulikt materiale. Barna møter materialane på ein slik måte at dei interagerar med dei.

Man klatrer på trærne fordi de inviterer til det, på steiner og knauser fordi de gjør det samme, man leker i sand, vann og snø, bygger med steiner – alltid fordi de inviterer oss til det: det rennende vannet, den virvlende sand eller snøen som holder så godt sammen – de snakker en fullstendig patisk dialekt og lokker til lek. (Langeveld, i Röhle, 2005, s. 112)

Barnet som subjekt og materialar som objekt (Merleau-Ponty, 1945) oppstår i interaksjon og eksisterer i det Taguchi (2010) vil sei er i ein tilstand av ”tilblivelse-med-hverandre”. Subjekt og objekt er ikkje fast definerte eksistensar/kroppar, men avhengige av kvarandre i ein gjensidig og samanvevd ”tilblivelsestilstand”.

I empirien opplever eg toddlarane kroppslege og estetiske i alt dei gjer. Dei brukar kroppane sine til å oppleva gjennom aktivitetane dei held på med. Dei undersøker materialane med heile seg, ofte på fantasifulle måtar. Dei rulla og hoppa på bobleplasten (Jf. N3), kledde seg i pappesker (Jf. N10), barna studerte flasker (Jf. N7) og lytta og utforska ved å venda og snu på materiala (Jf. N1, N3 og N4). Rørslene til barna var avhengig av type, storleik, mengde, tyngde og andre kvalitetar ved materiala, men om det var mogleg å kome seg under materiala (Jf. N3), vifte eller laga lyd med dei (Jf. N4) så gjorde dei det.

Selve dette at barnet opplever med hele sig selv, engageret, involveret, opslugt, fængslet, betyder, at der i dets opleven altid inngår dette, at det bevæges, angås, gribes af det, det møder, på en bestemt måde; og det er den form for kropsligt forankret emotionalitet, jeg kalder stemthed. (Pahuus, 1995 i Austring og Sørensen, 2006, s. 162)

Type aktivitet var avhengig av affordansane som var ibuande materialane sine kvalitetar, men det var fyrst i møte med barna at dei særskilde kvalitetane fekk meining. Der kroppen er nær kan ein røre ved materialar, og gjer noko med dei. Sjølv om materiala er tilpassa barna sine føresetnadar bør dei samtidig appellere til ein viss dristigheit utan å innebera eigentlege farar. Materialane skal lokke til leik med sine uendelige mogleiker for variasjon. I følge Buytendijk er det heilt ukjente like ueigna til leik som det fullstendig kjente og leikegjenstandane må ligge i skjæringspunktet her (Röthle, 2005). Dette opnar for ei ny oppleving i møte mellom barn og materialar. Ved at materiala ikkje er sterkt knytt opp til den praktiske persepsjonen, vil den estetiske dimensjonen kunne eksistera i eit større rom og dei yngste barna kan få vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom si oppleving av materiala.

Eg opplevde at ulike materialar utfordra ulikt, og igjen trekker eg inn Langeveld som forstår barnet sine leikehandlingar som eit kroppsleg gjensvar til appellerande gjenstandar:

...det rullende eller runde lokker til å rulle, det høye til å gjøre høyere eller velte, det tomme til å fylle, det fulle til å tømme, det opne til å stake inni, krype inn i, gå gjennom, det gråtende til å gråte med, det leende til å le saman med. (Langeveld, i Röthle, 2005, s. 115)

Eg opplevde at materialane lokka til leik, og at dei i tillegg har ein stor sansemessig verknad i det dei gjev etter og vert til form. Materiala setter spor. Det magiske ligg i at materialet vert som levande vesen fordi det alltid overraskar gjennom sine rørsler. Eg opplevde barna veldig direkte i møta med materiala, og at materiala hadde stor appell til barna. Toddllaren var ikkje sein om å ta materiala i bruk då dei var tilgjengelege. Dei tok dei i bruk med éin gong utan å nøla. Barnet lever i ei verd, som han uten å nøle, opplever som tilgjengeleg for alle rundt han. Alle er her dei andre barna, dei vaksne og materialane (Merleau-Ponty, 1945).

For meg vart det ekstra tydeleg at det ikkje eksisterar eit skilje mellom objekt og subjekt. Merleau-Ponty (1945) seier at eigen kropp er ein fortolkingsinstans som overskrider skilet mellom subjekt og objekt (Jf. kap. 2.4). Kroppen overskrider også skilet mellom inntrykk og uttrykk. Bruk av kroppen er allereie eit uttrykk og kroppen er alltid ekspressiv. Derfor vil me alltid kunne erkjenne oss sjølve i det me gjer og uttrykker (Vist, 2005). Kor toddllaren byrjar og materialet sluttar inngår i barna si interagering med materiala og omvendt. Taguchi (2010) hevdar at måten materialar vert opplevd påverkar intraaksjonen, det som ligg i mellom, ikkje subjektet eller det materielle. Fysiske gjenstandar vert dynamiske materialar eller transmaterialar som kan endre form og intraagera med andre fysiske gjenstandar og organismar i felles omdanningsprosessar. Vår tilstedeverelse i verda må slik forståast som ein sameksistens med resten av verda, og ut i frå ei slik tenking er det ingen hierarkisk relasjon mellom ulike organismar og den materielle verda me er omgitt av. Me inngår i gjensidige bindingar med kvarandre som menneskelege og ikkje-menneskelege agensar, og slik eg forstår dette vil alt bli påverka av alt. Alle materialar og organismar har agentskap og påverkar kvarandre i ein gjensidig straum av kraft og intensitetar (Taguchi, 2010).

5.2 Toddllaren

Ordinært, og før eg starta dette arbeidet var toddllaren for meg, som nemnt i kap. 1.2.2, kjenneteikna som barn i alderen eitt og to år. Løkken (1996) ser òg toddllaren som barn i alderen 12-36 månadar. Eg og kollegaene mine, som mange andre, har i mange år vore opptekne av å skapa eit godt miljø for toddllarane i barnehagen. Toddllarane skulle ha eit miljø prega av mjuke materialar, madrassar til å hoppa og rulle på, stor tumbleplass og den lange korridoren vår var rommet der toddllarane kunne få springe i. "...the peer quality of being equal, especially at the age of 13 to 24 months, seems to be given in the opportunity to toddle in a broad sense of the world" (Løkken, 2010, s. 532). Undervegs i studiet mitt har eg gjort meg nokre tankar om barna i toddllaraldaren. Gjennom analysen min og i arbeidet med denne masteroppgåva har eg tenkt på kor ulike eitt- og toåringane er. Det har fått meg til å stille

spørsmål ved om ein kan slå dei saman som ei gruppe, generalisere dei og la det bli med det eller om det er noko aldersprega og størrelsesprega kjenneteikn ved denne aldersgruppa som skjuler seg i omgrepet toddlar. Eg oppdaga og såg forskjellar. Av den grunn er eg glad for å finna Carollee Howes som skil mellom tidleg og sein småbarnsalder "early toddler" (13-24 månadar) og "late toddler" (25-36 månadar) (Løkken, 1996).

Eg opplevde eittåringane "early toddler" meir i ro, mykje meir sansande og med ei større evne til å vera tankemessig aktive og konsentrerte. Det er også tydeleg i N1, N3, N4 og N6. Dei tar seg tid til å utforska materialet ved eksempelvis å kjenne, ta på, dunke, snu, tre av og på, fylle og tømme. Det er som om barna på ein meir forsiktig måte finn ein måte å nytta materiala på. Leikegjenstandane er i følgje Buytendijk ikkje eit intellektuelt bestemt objekt, men eit kva og korleis det lokkar (Röthle, 2005) slik ein kan sjå i N3, N6 og N8. Leikeobjekta er eksempelvis boksar, ei stor pappeske og bobleplast som ber preg av fleksibilitet og overraskingar. Dette kjem til syne når barnet fyller, tømmer og stablar, puttar oppi kvarandre, ristar på og dunkar mot kvarandre (Jf. N6), når barna forsiktig ser oppi kassen og kjenner seg fram før dei vil oppi (Jf. N8) eller der barnet kjenner med ein finger før dei legg heile handa på bobleplasten (Jf. N3). Eg har synt til dette eksempelet med boksane før, men drar det fram i sin heilskap her for å syna korleis "early toddler" er i møte med boksar og gardinringar.

Vegard 1,4 år sitter med boksane. Det er boksar i metall, tre, papir og plast som vert fylt, tømt og stabla, putta oppi kvarandre, rista på og dunka mot kvarandre. Han fyller ein boks med gardinringar, ser oppi boksen som om han sjekkar at dei er der for så å tømme dei ut att gong på gong. Han strålar mot meg, og byrjar på ny – berre nokre få ringar får plass denne gongen. Han ristar på boksen og jammen lagar den lyd. Han ler og tømmer boksen att slik at ringane dett ut av boksen. Han grip om ein større boks og sit no med ein boks i kvar hand og prøver å sette dei to boksane oppi kvarandre, men lukkast ikkje. Han slår boksane mot kvarandre og fortsetter om litt å plukke opp gardinringane som ligg strødd rundt seg og legg dei i boksen. Ved sida av Vegard sitter Mari 1,3 år. Ho har ein tørkerullhaldar som ho trer gardinringar på. Ho jobbar iherdig. Når den er full tømmer ho dei av og ser mot meg og stråler. Ho gjentek aktiviteten sin. Midtvegs gjer ho seg. Ho sit med to baderoms- gardinringar i hendene sine og byrjar å sette dei saman til ei lenke. Jammen klarte ho det. Eg gjev ho fleire og me lagar ei lang remse av ringar som me raslar med. Etter ei stund ønskjer ho at me løyser dei frå kvarandre for å byrja på ny at. (Utdrag frå N6)

Medan eittåringane "early toddler" etter mine funn er oppteken av å sansa og manipulera ting kan ein sjå i narrativa mine at leiken hjå toåringane "late toddler" er kome lengre, at den er meir utvikla og at barna byrjar å leike ut erfaringar, eigne opplevingar og ting dei sjølve har opplevd meir enn at dei sansar. Løkken stadfester også at "one-year-olds may be seen as the "real" toddlers (Løkken, 2010, s. 535), og eg følgjer ho langt på veg her. I høve

eit utviklingspsykologisk syn kan det sjå ut som om at barna i toårsaldar "late toddler" har ei større utvikla forståing for samanhengar og dei samhengane dei sjølv inngår i med andre menneske og ting. Toåringane kan sjå ut til å krevje meir tumleplass. Dei er meir robuste og i mykje større grad kroppslege og tar meir i bruk heile rommet. Materialet dei vel å ta i bruk er større, meir grovt og innbyr til større variasjonar enn det eg har opplevd med eittåringane (Jf. N5 og N9). Eg tenkjer dette er heilt i tråd med Løkken sine funn. Toåringane "late toddler" flyttar og drar på ting, samlar i store haugar, bygger opp, riv ned, gøymer seg for så å kome fram att, og dei gjentar oftare situasjonar. Eg opplever mykje smil, latter, glede og begeistring gjennom det Løkken (1996, 2010) vil kalla for flirekonsertar, kanskje noko overdrive, men meiningsfulle aktivitetar for toddlaren. Løkken hevdar at: " ... the main conclusion of the toddling "style "analysis, that toddling virtuosity may be expected when the moving toddler body is the main "supporter" of the play" (Løkken, 2010, s. 532). Samstundes kan det sjå ut som om "late toddler" har eit større leikerepetoar enn berre kroppsleg leik:

... Lars 2,5 har henta seg eit langt røyre, mala med blå farge. "Malt", seier han, og pedagogen stadfester han og seier "Ja, visst har me malt, og dette røyret malte du. No kan du leike med det". Lars strålar og gjer tydeleg uttrykk for at det er hans røyre. Han drar røyret med seg bort til eit lavt leikebord, og strevar med å få det oppå det låge bordet. Han lukkast og kryp sjølv oppå bordet og setter seg over røyret og held det mellom beina sine. "Jobba", seier han, og ser på meg. "Grava litt", seier han vidare. Han vippar røyret opp og ned. Han peiker på ein sko som ligg på golvet og gjer signal til meg om at eg skal henge skoen på tuppen av røyret. Eg heng skoen på røyret og han jobbar tilfreds og iherdig. Lenge sit han med røyret sitt og graver, leiker at han køyrer gravemaskin. Han nynnar litt og gjentar seg sjølv med å sei: "Jobba" og "grava". (Utdrag frå N10)

Dette er symbolleik som kan sjåast som forgangaren til rolleleik og fantasileik. Lars er oppteken av gravemaskin og har nokre erfaringar om den som han tar med seg inn i leiken. Hans erfaringsgrunnlag er så rikt at han meistrar å ta i bruk ulike materialar og koplar det til sin symbolleik. Papprøyret vekker Lars si lyst til å grave. Papprøyret si diskursive betyding vekslar med agentskapet som dei ulike sidene av leiken inneber for Lars. Han gjer seg stadig nye opplevingar når han nyttar papprøyret på ulike måtar og knyt til seg nye gjenstandar med nytt agentskap. Meir komplekst tolka kan eg sei at det materielle får betyding og interagerar med Lars i leiken og hans kontinuerlige tolking av papprøyret.

Kva førestillingar ein har om dei yngste barna i barnehagen vil vera avgjerande for den praksis som vert utøvd i barnehagen. Nokre vil hevda at dei yngste barna er hjelpelause og hjelpetrengande, andre at dei er omsorgstrengande (Nyhus, 2013). Drugli (2014) hevdar at

barn som er eitt år er ”annleis” enn dei eldre barnehagebarna, blant anna fordi dei er sårbare. Sjølv om dei yngste toddlarane er opptekne av å utforska, meistre og ha kontakt med jamaldringar treng barna fyrst og fremst å vera forankra i trygge relasjonar til dei vaksne (Drugli, 2014). Eg følgjer Drugli eit stykke på veg her. Eg er sjølv sagt oppteken av å etablere trygge og gode relasjonar til barna, men eg har samstundes sagt og lagt vekt på at barnet er eit subjekt ”rik på mogleikar, sterkt, mektig og kompetent”, fødd med evner og mogleikar, og som deltar aktivt i verda (Barsotti, 1998) (Jf. kap. 1.2). Med dette i bakhand tenkjer eg at dei aller yngste barna skal få høve til sanseopplevingar her og no, få materialar dei kan undersøkje, eksperimentera med og oppleva aleine og saman med andre og la opplevingane få ein større plass etterkvart som dei vert eldre. Den vaksne må involvera seg i "heile" barnet.

An interactive atmosphere, a view of the child based on respect for the child as a fellow being, and a view of learning where the child's competence and participation are important parts ... These are proximity and commitment to the child's life-world. (Johansson, 2004, s. 15)

Den forskning eg har funne om barn og materialar har stort sett ei utviklingspsykologisk tilnærming. Swanwick og Tillman (1986) forklarar barn si musikalske utvikling i lys av å bevega seg oppover i ein utviklingsspiral. Dei hevdar at barnet er i sensorisk fase til dei er 36 månadar gamle. Barnet sin måte å erkjenne på er prega av ein intelligens av ”praktisk natur” der barnet kjenner, smakar, luktar, ser og høyrer, og barnet er mest opptatt av å oppleva gjennom sansane sine (Jerlang, 1988). Dette har ein viss relevans for korleis toddlaren møter ulike materialar. Mitt arbeid kan difor både relaterast til Swanwick og Tillman (1986), Trageton og Gullberg (1986) og Goldschmied og Jackson (2004) som skildrar den sensomotoriske fasen med bakgrunn i at menneske si utvikling er avhengig av sanseopplevingar og rørsler. Dei hevdar at sansetrening er den viktigaste inngangsporten til barn si læring og at sanseleiken vil føra til aktiv omforming av inntrykk, meistring og kontroll av den fysiske omverda. Ut frå ein tankegang om at barn utviklar seg, er det på mange måtar vanskeleg å distansera seg frå utviklingspsykologien, men samstundes inviterer både Swanwick og Tillman (1986), Trageton og Gullberg (1986) og Goldschmied og Jackson (2004) til klare mål og fokus på kva små barn kan meistre, oppdage og lære. Opplevinga og anerkjenninga av opplevinga vert utelata. Merksemda vert leia mot det ålmenne, og vekk frå å forstå barn som unike individ i den konkrete konteksten (Dahlberg, Moss og Pence, 1999). I pedagogiske og estetiske miljø tenkjer ein seg at dei estetiske faga er sett under press og at dei vert oppfatta som lite naudsynte. Dei estetiske faga vert sett på som ein luksus, ein rekreasjon

og avreagering, og som eit sekundært reiskap for andre måloppnåingar (Austring og Sørensen, 2006). Juell og Norskog (2006) seier at det læringssynet som ligg til grunn for estetikken er meir eller mindre redusert til eit nytteperspektiv, ikkje som ein reiskap til mennesket.

Om eg likevel ser vekk frå det, men ser litt nærare på utviklingsspiralen til Swanwick og Tillman (1986), kan ein dele "early toddler" (13-24 månadar) i "tidleg early toddler" før barna beveger seg i utviklingsspiralen til "sein early toddler". Vidare ser eg for meg at også "late toddler" (25-36 månadar) vert delt i "tidleg og sein late toddler". Barna kan fritt og i eige tempo røra seg oppover, nedover, fram og tilbake i denne utviklingsspiralen utan tanke om at alder eller stadie er nokre uunngåelege og klart definerte utviklingsstadier (James, Jenks og Prout, 1999). I leiken som "tidleg early toddler" er ofte sanseopplevingane, eksperimentering og undersøking nok. Barnet putlar med boksar, rister, dunkar, fyller og tømmer (Jf. N6). Aller mest er barnet i ro på ein plass, lite og minimalt i rørsle. Etter kvart som barnet vert eldre, modnast og utviklar seg, vert dei "sein early toddler" (Jf. N1, N3 og N4). I denne perioden er barna trygge, tilvenninga til barnehagen er over for dei fleste og barnehagekvardagen meir føreseieleg. Barna er klare for nye utfordringar. Toddleren flyttar meir på seg og likar variasjonar. Johansson og Løkken (2013) seier at slik små barn lever sine liv, sansande og kroppsleg til stades krev nye måtar å møte barn på. Å oppleve bobleplast kan vera ei kroppsleg og estetisk oppleving, og kan fort bli noko anna enn ein pedagogikk der ein tenkjer seg at barna er spede og små (Løkken, 2004). Barna er sansande til stades med kropp og sinn, her og no. "This kind of sensory pedagogy challenges teachers to understand and encounter children through their embodied mind and senses" (Johansson og Løkken, 2013, s. 1).

Når barna nærmar seg "tidleg late toddler" er det gjerne leik rundt større leikegjenstandar som er interessante møtestadar (Jf N5, N9 og N10). Barna treng større plass til rørsler, til å tumle, springe og hoppe, rulle og krype. Romma barna ferdast i krev meir fart og plass til kroppsleg utfolding og variasjon. Møtestaden i korridoren, rommet med minimal møblering og med god golvplass er ypparleg. Denne perioden inviterer særskild til interaksjon og samspel. Latteren sit laust og barna frydar seg i leiken og gleder seg over samveret med dei andre barna. Gjentakningar, spenning og variasjonar er veldig synleg i leiken. "Sein late toddler" er tida for å bryta meir og meir med toddlarleiken og byrja med symbolleik, og gjerne det Howes kallar for kompleks sosial late-som-om-leik (Løkken, 1996). Denne leiken kjem til syne i N11 der Lars forestillar seg at papprøyret han sjølv har malt, er ein gravemaskin. I denne leiken latar han som om og han metakommuniserer om leiken sin. Han seier noko om kva han gjer og kva rolle han har. Han ber også meg lesse på gravemaskina, og implisitt gjev han også meg ei rolle.

5.3 Pedagogen si lading av materialane

Forskjellane på materialane sine opphavlege affordansar, det materiala innbyr til og lada materialar, er den vaksne. Gjennom lading av materialar skapar pedagogen noko som gjev materiala ny glød og ny affordanse. Malaguzzi seier at pedagogen si viktigaste rolle er å legge til rette for spontane kvardagsaktivitetar, og sikre barn utfordringar (Andersen, 2006). Vaksenrolla er av den grunn svært sentral i arbeidet med barn og materialar, men har ikkje fått fokus i mitt forskingsarbeid, og heller ikkje i problemstillinga mi. Det kan spora til vidare forskning på området. For at barnet skal få oppleva kroppslege og estetiske opplevingar krev det vaksne med ”skjerpa blikk” (Myrstad og Sverdrup, 2012). Å sjå vert her ein fellesnemnar for å sjå med alle sansane og slik etablera eit bevisststskjerpande fokus (Myrstad og Sverdrup, 2012). Eg ønskjer av den grunn å ta med N11 som eit nytt narrativ som ikkje er tatt med i analysen fordi det seier meir om den vaksne enn det gjer om barnet. Dette gjer eg for å synleggjera korleis pedagogen lada materiala til bruk slik at barna fekk vera i dei kroppslege og estetiske opplevingane. For meg er det kroppslege og estetiske opplevingar når barn får sansa og vera til stades med bobleplasten, som i N3 og papiret i N4, leika med esker og boksar, som i N5 og N6, flasker i N7, og ikkje for å gløyme aluminiumsfolien i N9. Forventinga var til å ta og føle på:

Det bankar forsiktig på døra, og inn kjem Tone. Ho køyrer ei tralle inn i rommet. Tralla er tildekkja med eit stort pledd og barna vert merksame på den straks den er i rommet. Dei fire barna samlar seg snart rundt tralla. Tone skapar ei spanande og forventningsfull stund før ho nærast ”tryllar” fram det som er under pleddet. På tralla, under pleddet, står det små og store plastflasker med og utan farga vatn. Her er tomme flasker og boksar i ulike storleikar og variantar, nokre esker, små oppblåste ballongar og ei lysslynge som slynger seg rundt materiala og innbyr til bruk. Barna ser på kvarandre før dei byrjar forsiktig å plukke materiala av tralla. Dei ser på Tone. Ho smiler til dei, oppmuntrar barna til å forsyne seg av materiala. Dei undersøker, snur og vender på tinga. Noko vert forkasta med ein gong. Andre ting dveler dei ved. Jens vel lysslynge og ei flaske... (Utdrag frå N11)

I kap. 4.2 syner eg til Gryte (2012) som seier at det er vår stemthet, vår estetiske innstilling og korleis nysgjerrigheit, openheit og tilstedeverelse ladar situasjonen som ei kvardagsleg oppleving til mykje meir enn det den er. Med sitt smittande engasjement bryt Tone her med rutinar. Ho tilfører spenning og variasjon (Fredriksen, 2013). Ho er til stades og støtter barna i deira opplevingar og møter barna sine kroppslege uttrykk og initiativ ved å tilby eit repertoar av mogleikar av det materiala byr på med si særskilde form og mengde kvalitet. Det kan på meg verke som om ho er på sporet av barna sine intensjonar, interesser og kjensler

(Løkken, 2005) ved at ho legg så merke til kva dei yngste seier med kroppen. Bakke (2005) hevdar at å vera tydeleg til stades, retta mot toddlarkroppen, krev at me er til stades i eigen kropp, og at me merker kva me gjer samstundes som me ”strekker oss mot den andre”. Pedagog (Jf. N11) syner evna til å vera til stades og engasjert, til å skapa og fordjupa seg i barna. Heile situasjonen vert grenseoverskridande (Jørgensen, 2008, Gryte, 2011). Alt trer fram i eit nytt lys. Eg stiller spørsmål ved kva barn misser om dei ikkje vert presentert for slike magiske augneblick som dette. Når materiala ikkje sterkt er knytt opp til den praktiske persepsjonen, vil den estetiske dimensjonen kunne eksistera i eit større rom (Jf. 5.1). Ut frå ein slik tanke tenkjer eg at dei yngste barna kan vidareføra og vidareutvikla si estetiske haldning gjennom å oppleva materialar ved at vaksne inviterer til møter der dei kan ta i bruk ulike sansar og får ta vare på si naturlege trong til å undersøke, kjenne på og prøve ut.

Ein kan også spørje seg om ein er vitne til leik med ulike materialar i ei sosial hending eller om ein kan betrakta toddlaren i leik med ulike materialar som eit kunstnarleg uttrykk. Kunstfaget tilbyr ei uttrykks- og læringsform der barnet tar i bruk faget sine verkemidlar og teknikkar for å skapa form, og der barnet sine sansar, kropp, kjensler, tanke og refleksjon er ein integrert del av samspelet med materialane og omverda (Sæbø, 2011). I følge Merleau-Ponty er kunst ei oppleving som flettar seg saman som ei heilskapleg oppleving (Steinkjær, 2005). Eg vel av den grunn å trø inn i kunsten ved å sjå på kva som kan vera kunst for barn. Eg tenker at barnehagen sitt arbeid med å tilby dei yngste barna materialar skapar noko for barna, og aktualiserer eit tema barna er opptekne av. Toddleren held seg sanseleg til verda, og er der med heile seg, og om ein vidare tenkjer seg tralla med materialar (Jf. N12) som eit kunstverk for dei yngste barna i barnehagen, vert interaktiviteten eit viktig stikkord her. Ein inviterer barn til å ta del i og til å vera aktørar i ”kunstverket” på den måte ”at man med sin kropp selv kan bli en del av kunstverket” (Fredriksen, 2013, s. 43). Dette krev kompetente barnehagelærarar som kan medverke i barnehagen sin kunst- og kulturarena (KD, 2012, s. 22). Det handlar om å vera til stades her og no. Ein kan som Hernes, Os og Selmer-Olsen (2011) hevdar ikkje gå inn på ein scene og gjer det ein gjorde i går.

Møta mellom barn og materialar handlar også om det relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske samspelet, om impulser i samværet, nærværet og om korleis barna bebur verda saman. Barna er utøvarar og byr opp til samhandling. ”... an artform where the substrate is formed by intersubjectivity and which takes being-together as a central theme” (Bourriaud, 2007, s. 15). Materialane har eigenskapar og kvalitetar som setter i gang idear og tankeprosessar, og den som er i møte med det. Materialane vert definerte ut frå den samanhengen dei vert nytta i og av dei som nyttar det. Barna og pedagogen er i materiala, dei opplever og

utforskar. At ein er medforskande saman med barna inneber ein vilje og ei lyst til stadig å prøva noko nytt saman med barna (Åberg og Taguchi, 2006). Steinholt og Sommerro (2006) seier at det handlar om å sette seg sjølv på spel, gje opp kontrollen over handlingsforløpet, og på denne måten gje rom for det uføreseielige og nyskapande som kan skje i møter med andre.

5.4 Verdier av møta med materialane

Schachtel hevdar at me lever i ei tid der samfunnet syner ein tendens til å prioritera syn og hørsel som dei viktigaste sanseeigenskapane våre og tonar ned dei øvrige sansane. Den psykologiske verknaden kan bli at barn gradvis opplever ei minkande grad av nysgjerrigheit, interesse og engasjement. Sanseropplevingar som lukt, smak og taktile rørsler får ikkje plass. Evna vår til å ta inn nye opplevingar vert innskrenka og barnet sin rikdom av kjensler forsvinn. Barnet vert utsett for ei ”sulteforing” av enkelte sansar gjennom samfunnet si påverknad (Abrahamsen, 2004). Når eg då vil fremje verdien av toddlaren sitt møte med materialar meiner eg her heilt enkelt den rikdom og glede eg ser i mine funn det gjev barn å få vera i dette møtet med heile seg og sitt sanseapparat.

Eg finn i dei fleste narrativa mine at kroppen er utgangspunktet for tilstedeverelse, gjentaking, begeistring, interaksjon og kroppslegheit. Det må vera kroppslege og estetiske verdier for toddlaren i seg sjølve tenkjer eg, men og at barn på sikt får god materialkjennskap og utviklar sin kreative kompetanse. Vygotskij (1995) hevdar at me veldig tidleg ser kreative prosessar hjå barn, og at dei fyrst og fremst er synlege gjennom leiken. Barn sine møter med materialar og barn si patiske innstilling er, som nemnt, grunnlag for leiken. Toddlarleiken med materialar innbyr til kreative prosessar. Ved at barna frå dei er små av får utforska materialar vil det seinare hjelpa barnet i arbeidet med å skapa noko og uttrykke seg ved hjelp av materialar (Bakke, 2011). Etter kvart som barnet vert eldre kan ein i arbeid med materialar utfordra formrepetoar, materialkunnskap, teknikk og indre bilete. Slik kan barnehagen fungera som eit laboratorium, ein verkstad og ei kunstfagleg smie for store og små.

Toddlarleiken med materialar relaterer seg til leik med ei kjerne til å ønska seg variasjon og endring, spenning, fryd, fleksibilitet og overrasking med eit kroppsleg fokus. Om spenningsfeltet vert for lite, døyrlleiken fordi det vert for rytmisk eller fordi spenningsfeltet vert for lågt (Röthle, 2005). Barna søkte spenning og nye overraskingar gjennom å bygge og rase (Jf. N5), gjennom å variera leiken (Jf. N7), og eg merka meg i så å sei alle narrativa mine at når fryden og gleda er på plass er leiken særskilt lystbetont, vital og engasjert. Utan eit ord skapar barna seg ritual som gjev leiken form. Den eine sine rørsler appellerar til dei andre barna som sluttar seg til leiken, og dei flokkar seg når dei får høve til det. Det var stor grad av

tilstedeverelse i leiken, og ein tilstand av ”gropethet” (Fredly, 2011). Toddllaren sin særskilde måte å vera på omtalar Buytendijk som at barnet har ei patisk innstilling. ”Med det menes en mottakelighet for å bli følelsesmessig rørt og berørt av omverdenene (...) der sansingen ikke bare dreier seg om å registrere tingene, men om den følelsesmessige opplevelsen av å bli grepet” (Röthle, 2005, s. 111). Denne patiske innstillinga - opplevinga av ”gropethet” - er i følge Buytendijk eit grunnlag for leik (Fredly, 2011). Omtolka til situasjonane der eg har møtt toddllarane i møte med materialar kan ein sei at denne opplevinga av ”gropethet”, som kjem tydeleg til syne i mine narrativ, kan vera ein føresetnad for at toddllarane ønskjer å leike og vera saman med kvarandre.

Mitt studie føyer seg slik inn i rekka som eit av fleire studie som kan dokumentera toddllarleik der barna får møtast over tid for å vera saman og dyrka fram eigne leikerutinar og opplevingar, gjer meining. Barna kan leike mange saman, lenge og med få konflikhtar. Konflikhtar oppstår oftast i dei situasjonane når barn leiker med små ting som dei vil ha for seg sjølve (Johannsson, 2010). Løkken (2004) hevdar at når barna får halde på med noko som dei er interesserte i, får dei vist sin sosiale og kulturelle kapasitet. Ofte syner det seg at det ligg ei særskild interesse ved leik rundt store gjenstandar eller leik med ting det er mykje av. Leik med aluminiumsfolie, esker, boksar og røyr til å lage ein stor haug av som barna hiv seg inni og badar i kan sjåast i relasjon til leik rundt store gjenstandar (Løkken, 2004, 2010).

Gjennom leiken med materialar dyrkar barna fram eigne leikerutinar og opplevingar som gjev meining. Mine funn tilseier at leik med materialar gjev mange mogleikar, og dei fremmer ei estetisk merksemd. Ved at materialane ikkje er knytt opp til den praktiske persepsjonen vil den estetiske dimensjonen kunne eksistera i eit større rom ved å la verdien av opplevingar i møte med ulike materialar kome fram i lyset (Nicolaysen, 2010). På denne måten kan dei yngste barna vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom sine møter med materiala. Eg har ikkje gjort ein komparativ studie, men det kan opplevast slik for barn som berre er vant til å leike med strukturerte leiker. Av erfaring frå kvardagslivet i barnehagen kan det sjå ut som om leiken til toddllarane ikkje treng ferdigproduserte leikety sjølv om dei er vane med materialar. Når det ikkje finnes leikety kan det sjå ut som om at barna søker meir kvarandre og at merksemda vert leia mot kvarandre. Når det ikkje finnes noko vert barna meir opne for å leika med nokon (Röthle, 2005).

Å vera saman rundt ulike materialar tenkjer eg er meir mystisk, spennande og skapar fleire variasjonar enn i leik med strukturerte leiker der leiketya er ferdigproduserte og fabrikkerte. ”We live in a world where plastic toys dominate the shelves of toy shops, but plastic is dull and disappointing (...)” (Little Acorns to Mighty Oaks, 2014). Det er av den

grunn viktig å påpeike at materiala må vera varierte og inneha ein fleksibel kvalitet som gjev barn inspirasjon til å utforska på eigne premisser. Sjølv om materiala er tilpassa barna sine føresetnadar bør dei samstundes appellera til ein viss dristigheit utan å innebera eigentlege farar som eksempelvis bobleplasten som var limt fast i golvet og aluminiumsfolien. Materialane skal lokke til leik med sine uendelige mogleiker for variasjon. I følge Buytendijk er det heilt ukjente like ueigna til leik som det fullstendig kjente og leikegjenstandane må ligge i skjæringspunktet her (Röthle, 2005). Dette opnar for ei ny oppleving i møte mellom barna og materiala, og leiken kan skje med vekslende intensitet og varigheit. Leiken er ikkje berre at ein leikar med noko, men at noko leikar med den leikande (Röthle, 2005). Jo meir denne siste føresetnaden er oppfylt, desto meir intens og varig er leiken. Det viktigaste er at barna skal få oppleva materialar som eg trur kan sikra leiken sin vitalitet.

6.0 Oppsummering

I følgjande avsnitt vil eg no runda av masteroppgåva mi ved å oppsummera funn og drøfting og gje ein avsluttande kommentar på arbeidet mitt. Eg har heile tida arbeida med blikket mitt retta mot kva som kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane toddlarane kan få i møte med materialar. Mi særskilde interesse for barn og materialar, mi erfaring frå barnehagen og mitt masterarbeid har gjort at eg sjølv har opplevd materialar og reflektert over møta med barn og materialar for å vera betre rusta til å forstå barna sine opplevingar og kva materialane tyder for dei. Oppsummert finn eg *tilstedeverelse*, *gjentakingar*, *begeistring*, *interaksjon* og *kroppslegheit* som fem kategoriar som kjenneteiknar toddlaren sine kroppslege og estetiske opplevingar i møte med materialar.

6.1 Oppsummering av funn / konklusjonar

Tilstedeverelse i møte med materialar er kjenneteikna ved at barnet er her og no, sanseleg til stades i opplevinga og måten barnet gjev seg hen på når dei får undersøka verda ved å sansa og manipulera ting. Kroppen vert eit reiskap for å utforska verda, og dei fyrste sanseopplevingane barna gjer seg er med kroppen. Barna gjer seg heilt hen til opplevinga gjennom sanseopplevingane dei får med materiala som appellerar sterkt til dei. Det estetiske som kroppsleg, sanseleg og heilskapsorientert kviler på kroppen sin persepsjon som handlar om mennesket sin sansande og fortolkande måte å vera til stades på i verda.

Gjentakingar som formskaping, variasjon og improvisasjon, overrasking og spenning er ein svært viktig kvalitet og eit særtrekk ved leiken til toddlarane. Den enkle strukturen i leiken gjer meininga med leiken klar for barna og dermed også lettare å etterlikna og gjenta.

Toddlarane gjentar handlingar for å skapa variasjon, utvikla innhaldet i leiken og skapa noko nytt. Gjentakingsane er aldri ein blåkopi. Dei ulike laga av gjentakingsar gjev leiken meining og stadfester eit inntrykk av at barna gler seg over opplevinga og over å vera saman.

Begeistringa eg opplever kjem til syne er prega av smil, latter, glede og fryd, og gjerne det Løkken (1996, 2004) vil kalla for flirekonsertar. Begeistringa er ofte prega av at det er overraskingar, variasjonar, spenning og engasjement til stades i leiken. Når begeistringa kjem til syne gjennom smil og latter, glede og fryd, er det for meg både eit kroppsleg og estetisk uttrykk. Det kroppslege og estetiske syner seg gjennom mimikk, gestar og i barnet sin kroppslege veremåte. Eg relaterer det kjensleprega engasjementet til humoren og leiken.

Interaksjonen til toddlarane er kjenneteikna gjennom samspel, fellesskap, kropp og gestar, flokkmentalitet og improvisasjon. For meg er det tydeleg at barna dyrkar fram eigen jamaldringskultur og gruppefellesskap. Det kroppslege og estetiske kjem til syne i glæda over å få vera i sosial omgang og interaksjon med kvarandre og materialane. Barna er i påfallande interaksjon med kvarandre, særskild rundt ”store leiker”. Store leikegjenstandar appellerer til samleik (Løkken, 2004). Barna posisjonerar seg gjennom kropp og gestar, koplar seg på kvarandre, følgjer kvarandre og klarar å gjer intensjonane dei har felles. Dei skapar meining ved å ha det gøy saman og med ei slik innstilling til verda oppstår det interaksjonar.

Alle kategoriane mine kjem fram under kategori 5; *kroppslegheit*. Ein ser tilstedeverelsen, gjentakingsar, begeistring og interaksjon. Vidare relaterer eg toddlarleiken med kroppen og kroppslegheit i fokus til Løkken si forskning som handlar om toddlaren sin særprega veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn. Stilen er særeigen på grunn av sin kroppslegheit og korleis den ber i seg mål og meining (Løkken, 2004). Flokkmentalitet og felles merksemd mot store leikegjenstandar gjer barna til kroppslege samarbeidspartnarar for kvarandre.

6.2 Oppsummering av drøfting

Eg kan erkjenne at det førekjem ei utvikling i løpet av dei fyrste leveåra til eit barn, men eg vil likevel med mitt blikk for toddlaren oppleve at barnet alltid er der med heile seg. Eg kjem ikkje utanom at barn er kropp, sansar og erkjenning, og at ”den levde kropp” medverkar til å skapa meining når den rører på seg og er sanseleg til stades i møte med materialar. Kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty, saman med eit syn på barn som subjekt med rett til å medverke, gjer det mogleg å forventast at toddlaren står fram med mange lag av meining, og aller djupast er laget for anonym eksistens og menneske sitt ”væren-i-verda”, ei veremåte som omsluttast av fleire lag med uttrykk for kroppsleggjort eksistens fordi mennesket er naturleg

retta mot verda. Som menneskekroppar er vi i meininga, om me er store eller små, og me søker kvarandre på ulike meiningsfulle måtar. Utviklingspsykologien gjev verdfulle skildringar av barn, men den kan også føra til at me ser på barn med lite utvikla kompetanse. Me kan fort få inntrykk av at toddlarane er eit uferdig barn og miste blikket for særpreget og kjenneteikna til dei yngste barna i barnehagen.

For meg er bruk av materialar meir enn sansing for dei yngste barna. Å vera saman rundt ulike materialar tenkjer eg er meir mystisk, spennande og skapar fleire variasjonar enn i leik med ferdigproduserte, fabrikkerte og strukturerte leikety. Det har ein verdi å vera saman om noko, ta alle sansane i bruk og la barn vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning gjennom si oppleving av materiala. Materialane har også verdiar som gjev rom for ei subjektiv oppleving som kjem kroppsleg og estetisk til syne. Barnet som subjekt og materialar som objekt (Merleau-Ponty, 1945) oppstår i interaksjon og eksisterer i det Taguchi (2010) vil sei er i ein tilstand av "tilblivelse-med-hverandre". Subjekt og objekt er ikkje fast definerte eksistensar/kroppar, men avhengige av kvarandre i ein gjensidig og samanvevd "tilblivelses-tilstand". Ved å relatera relasjonane som oppstår mellom barna og den estetiske aktiviteten det er å møte ulike materialar til kunst seier eg også "at man med sin kropp selv kan bli en del av kunstverket" (Fredriksen, 2013, s. 43). Barna er utøvarar og byr opp til samhandling. Barna har agentskap i relasjonen til kvarandre og til materiala dei opplever.

Sjølv om eg også vågar meg inn i ein utviklingspsykologisk spiral, og i drøftinga deler opp toddlaromgrepet i "tidleg og sein early toddler" og "tidleg og sein late toddler" valde eg fenomenologien som hovudperspektiv. Eg kan ikkje koma vekk i frå at materialane som barna i mitt forskingsprosjekt har vore i kontakt med, stimulerar alle sansar, både hørsel, syn, smak, det taktile og kroppslege og at barna får grunnleggande sanseopplevingar, men det er noko meir her. Bruk av materialar gjev estetiske, sansande og kroppslege opplevingar som eg tenkjer er meiningsfulle og magiske augneblink for dei yngste barna i barnehagekvardagen. Toddlarleiken med materialar relaterer seg til leik med variasjon, endring, spenning, fryd, fleksibilitet og overrasking med eit kroppsleg og estetisk fokus. Det estetiske her er i slekt med det fenomenologiske i den forstand at opplevinga talar til barnet gjennom sansane. Estetikken vert det fine fellesskapet og korleis små barn erkjenner ved hjelp av sansar og form gjennom bruk av materialane. Heile kroppen kjenner og fortel om opplevinga med materialane og barna får dermed uttrykkje seg kroppsleg og estetisk.

6.3 Avsluttande kommentar

Problemstillinga mi er kva som kjenneteiknar dei kroppslege og estetiske opplevingane til toddlaren i møte med materialar. Toddleren og dei kroppslege og estetiske opplevingane er kjenneteikna av *tilstedeverelse, gjentakningar, begeistring, interaksjon og kroppslegheit*. ”This forwarded the Main conclusion of the toddling ”style” analyses, that toddling virtuosity may be expected when the moving toddler body is the main ”supporter” of play” (Løkken, 2010, s. 532). Eg ser dei tre fyrste kategoriane på eit meir detaljert nivå, medan dei to siste kategoriane, og kanskje særleg den aller siste som ein meir generell og overgripande kategori (Jf. kap. 3.5.1). Det var slik det kom til syne for meg under arbeidet mitt med observasjonane mine. I etterkant ser eg at kunne utvikla dette vidare og at det er rom for eit vidare arbeid.

Vidare konkluderer eg med at mitt studie føyer seg inn i rekka som eit av fleire studie som kan dokumentera at toddlarleik, der barna får møtast over tid for å vera saman og dyrka fram eigne leikerutinar og opplevingar, gjev mening. Mine funn seier i tillegg at leik med materialar gjev mange mogleikar og at materialane skapar ei estetisk merksemd. Barna sitt møte med materialar er ikkje knytt opp til den praktiske persepsjonen og eksisterar i eit større rom. Verdien av opplevingane i møte med ulike materialar syner seg i barna sine rørsler og handlingar. Dei vert i følgje Merleau-Ponty ei kunstoppleving som flettar seg saman som ei heilskapleg oppleving (Steinkjær, 2005). Med dette får dei yngste barna vidareføra og vidareutvikla si medfødde estetiske haldning. Materialane lokkar til kroppsleg og estetisk leik.

Ved å relatera barna sine relasjonar til kvarandre og den estetiske aktiviteten der dei møter materialar til relasjonell estetikk, finn eg at barna og materiala vert ein del av kunstverket. Kunsten er barna i interaksjon med kvarandre og med materiala, men også materiala i seg sjølve kan framstå som kunst presentert av den vaksne som lar barna gå inn den, ta den i bruk, sansa og oppleva den (Bourriaud, 2007). Den påfallande interaksjonen der barna og materiala interagerar med kvarandre og den estetiske aktiviteten dette er, får ei kvardagsleg ramme som kan sjåast som kunst. Barna og materialane i møte med kvarandre har agentskap. Desse møta er relasjonelle, emosjonelle, sosiale og estetiske og handlar om impulsane i barna sitt samvær, nærværet og om korleis barna bebur verda saman. Den sosiale utvekslinga som foregår gjev dette grunnlag for å sei at barna sine relasjonar er estetiske.

Litteratur

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, T. (1998). *Oppdagende lek; hva er det?* I Barnehagefolk nr. 4. Oslo: Pedagogisk forum.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon: vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Andersen, F.Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. København: Hans Ritzels Forlag.
- Austring, B.D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grunnbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Ritzels Forlag.
- Bae, B. (2007). *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Henta 17.02.2014 frå:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?regj_oss=1&id=440489
- Bakke, K. (2005). *Å vente på vanndråper. Om små barns estetiske handlingar og erfaringar med utgangspunkt i forming*. I Haugen, S, Løkken, G og Røthle, M (red.) (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærmingar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakke, K., Jensen, C. og Sæbø, A.B. (red.) (2011). *Kunst. Kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). *Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter*. I Alaimo, S. and Hekman, S. (Eds). *Material feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Barsotti, A. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk forum.
- Berefeldt, G. (1977): *Skönt*. Uppsala: AWE/Gebbers.
- Bjørnstad, E. og Samuelsson, I. P.(red) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Agder.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bruun, U. B. (1985). *Barns vekst og utvikling I*. Oslo: Universitetsforlaget
- Carlsen, K. og Samuelsen, A.M. (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Norsk forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen. Forsking, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Evenshaug O. og Hallen D. (1984). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolking og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringar som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredly, H. (2011). *Hvordan oppleves møterommet for de yngste publikummerne. I Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamar, H-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldschmied, E. and Jackson, S. (2004). *People under three. Young children in day care*. London: Routledge.
- Gryte, M. E. (2011). *Jeg liker det som gjemmer seg. En teoretisk og praktisk tilnærming til estetikkbegrepet*. Forelesingsnotat basert på upublisert arbeid i prosess. Universitetet i Stavanger.
- Gryte, M. E. (2012). Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt? I Vist, T. og Alvestad, M. (red.) (2012). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Cappelen Damm.
- Halland, S. og Tillung, A. (2000). *Eit rom for oppdagande leik*. Norsk førskolelærerblad nr. 8- 2000.
- Halland, S. og Tillung, A. (2000). *Oppdagande leik*. Barnehagefolk nr. 3-2000. Oslo: Pedagogisk forum.
- Halland, S. (2011). *På kva måte kan bobleplast, som verdilaust materiale, vera noko meir enn sansing og erfaring med materialet for dei yngste i barnehagen?* Upublisert eksamensbesvarelse MBV 130. Kurs 4: Estetikk i små barns liv. Universitetet i Stavanger.
- Hultgren, G. (2000). *Heuristic play with objects. Barnehagen 08/00*.
- Haugen, S. (2005). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I Haugen, S, Løkken, G og Røthle, M (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hernes, L., Os, E. og Selmer-Olsen, I. (2011). *Med kjærlighet til publikum: kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I Haugen, S, Løkken, G og Røthle, M (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutikk. I Fuglesang, L. og Olsen P.B. (2004). *Videnskapsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- James, A., Jenks, C., og Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Jerlang, E. (1988). Jean Piagets teori om erkendelsen. I Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J. og Jerlang, E (red.) (1988) *Utviklingspsykologiske teorier – en innføring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Johannesen, N. (2002). *Det glemte språket: Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg i mellom*. Oslo: HIO- hovedfagsrapport.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk. Med Levinas som linse. I B. Bae (red.) (2012) *Medvirkning i barnehagen – Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 8 (1).
- Johansson, E. (2004). *Learning Encounters In Preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning*. International Journal of Early Childhood, 36 (2).
- Johansson, E. (2010). *Forskning om de yngste*. Barnehagefolk 1, 2010.
- Johansson, E. og Løkken, G. (2013). *Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses*. Henta frå 4.3.14: <http://tandfonline.com/loi/rept20>
- Jonstøij, T. og Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på*. N.W. Damm og Søn.
- Juell, E. og Norskog, T. J. (2011). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Jørgensen, D. (2008). *Aglaisas dans*. Aarhus Universitetsforlag.
- KD (2010). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Henta 29.03.2014 frå: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Nasjonale_retningslinjer_barn_ehagelaererutdanning.pdf#search=nasjonaleretningslinjerforbarnehagelærerutdanning®j_os=1
- Kolle, T., Larsen A. S. og Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A., Hansen G. K., Høyland, K. og Moser, T. (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsforlaget (1984). *Pedagogisk – psykologisk ordbok. En fagbok fra Kunnskapsforlaget*. Oslo: A/S Gyldendal norsk forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr O. F. og Søbstad, F. (1985). Didaktisk modell i førskolepedagogikken. *Debattserien for Barnehagefolk nr. 1 – 1987*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Little Acorns to Mighty Oaks (2014). *Heuristic Play Part I - The Treasure Basket*. Henta 13.04.2014 frå: http://www.littleacornstomightyoaks.co.uk/Articles/Treasure_basket
- Liset, M. S, Myrstad, A og Sverdrup, T (red.) (2011). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S, Løkken, G og Røthle, M (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2010). *The playful quality of the toddling "style"*. International Journal and Quality Studies in Education. London: Routledge.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Manen, M.V. (1990). *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada: The university of Western Ontario.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Myrstad, A. og Sverdrup, T. (2012) Legg merke til Emils fot. I B. Bae (Red.) (2012) *Medvirkning i barnehagen – Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Nicolaysen, M. (2010). *Barns møte med udefinerbare materiale*. I barnehagefolk 3-2010. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nicolaysen, M. (2011). *I bruddet mellom lys og skygge der ingenting finnes, finnes alt det andre. Barnehagepedagogiske praksiser i lys av estetisk oppmerksomhet og posthumane perspektiver*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Master i barnehagepedagogikk.
- Nordin–Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk. En mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. Høgskolen i Oslo: Avdeling for lærerutdanning. Masteroppgave i barnehagepedagogikk.
- Olofsson, B. K. (1992). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk ide. "Når (materi)AL(ite)T henger saman med alt"*. Masteroppgave i Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Høgskolen i Vestfold.
- Paulsen, B. (1994): *Det Skjønne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redding-Jones, J. (2005). *What is reasearch? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. I Fuglesang, L. og Olsen P.B. (red.) (2004). *Videnskapsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske, lære*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. I Haugen, S., Løkken, G., og Röthle, M. (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Samuelsen, A. M., (2003): *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinkjær, E. (2005). Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddlere i møte med kunst. I Haugen, S., Løkken, G. og Röthle, M. (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Steinholt, K. og Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søbstad, F. (2005). Småbarnas humoropplevelser. I Haugen, S., Løkken, G. og Röthle, M. (red.) (2005) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Swanwick, K. og Tillman, J. (1986). *The sequence Of Musical Development: A study of Children`s Composition*. Cambridge University Press.
- Sæbø, A. B (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I Bakke, K., Jensen, C. og Sæbø, A.B. (red.) (2011) *Kunst. Kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Taguchi, H. L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tandberg, K. C. (2009). *Tilskueren som deltakeren. En undersøkelse av relasjonell estetikk*. UIO Masteroppgave. Henta 23.3.14 frå: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24774>
- Telhaug, A. O. (2010). Norsk barnehage i et historisk perspektiv. I Kvello. Ø. (red.) (2010) *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tillung, A. (2012). *Kva kan gjenbruksmaterialar tilføre (føre til i) barns leik, og kva kan me lære av det?* Pedagogisk utviklingsarbeid i Hagahaugen Barnehage 2011 - 2012.
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry. Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. UK: University of Bournemouth.
- Trageton, A og Gullberg, V. H. (1986). *Barns skapande leik 2 – 7 år*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.

- Trageton, A. *Leik med materiale 1-7 år: Konstruksjonsleik 1-7 år*. Rommetveit: Stord/Haugesund University College.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Doktoravhandling ved ph.d.-programmet i humanistiske fag, linje for musikk- og teatervitenskap, estetikk, kunst --- og idèhistorie. Institutt for musikkvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden – om små barns forhold til musikk. I Haugen, S, Løkken, G og Røthle, M (red.) (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærmingar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2013). Forelesingspresentasjon: "Nyere perspektiver på estetikk i barnehagen" 05.02.2013.
- Vecchi, V. (2012). *Blå blomster, bitre blader. Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Waterhouse, A. H. L (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning, L.F., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A. og Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD si prosjektgodkjenning:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 06 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torill Vist
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 07.06.2013

Vår ref:34646 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.05.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34646	<i>Toddlerven i dialog med materialer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Torill Vist</i>
Student	<i>Sissel Aastvedt Halland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

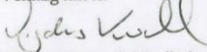
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

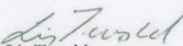
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sissel Aastvedt Halland, Fjellgardsvegen 312, 5414 STORD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til deltakarane:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Toddlaren i dialog med materialer”

Bakgrunn og formål:

Eg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger på studiet Barnehagevitenskap. Eg var utdanna førskulelærer i 1991 og har mange års erfaring på barnehagefeltet, for det meste av tida som styrar. For tida arbeider eg som rådgjevar for barnehagane i Bømlo Kommune.

Arbeidstittellen min på masteroppgåva mi er *”Oppdagande leik” – toddlaren i dialog med materialar*. Gunvor Løkken kallar eitt- og toåringen for toddlaren som tyder dei som ”stabbar og går” (Løkken, 2005). Eg ønskjer av den grunn å observera dei yngste barna i samhandling med kvarandre og korleis dei nyttar ”ikkje – leiker” som estetiske objekt og gjenstandar for sansing og estetisk erfaring. Mi problemstilling er:

Kva kan leik med materialar vera for dei yngste barna i barnehagen og korleis opplever dei yngste barna i barnehagen å vera i dialog med desse materiala?

Min rettleiar i dette prosjektet er Torill Vist. Ho er høgskolelektor ved Universitetet i Stavanger

Kontaktinformasjon:

Adresse (arb.stad) Hagbard Line-huset
Postnr/sted (arb.stad) 4036 STAVANGER
Telefon/mobil (arb.stad) 95948907 / 51833457
E-post torill.vist@uis.no

Kva det inneber å delta i studien?

Eg ber om Dykkar samtykke til å få vera observatør i den yngste barnegruppa der de har barna Dykkar. Materialet eg får ut av dette vil vera nedskrevne observasjonar som eg vil bearbeida, analysa og fortolka. I analysen av observasjonane vil alle personar som er involvert anonymiserast. I tillegg vil eventuelle gjenkjennelege opplysningar som vil kunne identifisera faktiske barn eller vaksne, verte utelatt frå materialet. Dataene vil bli makulert etter at masteroppgåva er avslutta i juni 2014.

Det er frivillig å sei ja til å delta i forskinga på vegne av barna dykkar. De kan når som helst reservera barnet dykkar utan å grunngje dette.

I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Spørsmål kan rettast direkte til meg på telefon 412 37 173 eller mail: shalland3@gmail.com

Med vennleg helsing
Sissel Aastvedt Halland

Samtykke til deltakelse i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at barnet mitt blir observert i leik og samspel

(Dato og signatur foresatt)