

Campus Hamar

Kari Marte Steinsrud Kolseth

Bachelor

Å være sammen i/om bevegelsen.

Kroppslig samspill med de yngste barna.

BLUS 3

2017

Innhold

Innhold.....	2
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract).....	5
Forord	6
1. INNLEDNING	7
1.1 Valg av tema og presentasjon av problemstilling.....	8
1.2 Oppgavens disposisjon og formål.....	10
2. METODE.....	11
2.1 Bakgrunn for valg av metode.....	11
2.2 Aksjonsforskning og observasjon.....	12
2.3 Bearbeiding av data.....	13
2.4 Praksisfortellinger.....	14
2.5 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.....	14
2.6 Forberedelser til forløp.....	15
2.7 Etske og kritiske refleksjoner omkring metode.....	17
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	19
3.1 Hvem er toddleren?	19
3.2 Improvisasjon	21
3.3 Hanna Arendt	22
4. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....	25
5. AVSLUTNING	31
6. Litteraturliste	32
Vedlegg	36

Norsk sammendrag

Tittel: Å være sammen om/i bevegelsen.

Kroppslig samspill med de yngste barna.

Forfatter: Kari Marte Steinsrud Kolseth

År: 2018

Sider: 37

Emneord: Improvisasjon, bevegelse, de yngste barna.

Sammendrag: Denne oppgaven tar for seg de yngste barnas kroppslige samspill og hvordan vi som voksne og ansatte i barnehagen kan møte og besvare dette samspillet. Min nysgjerrighet har vært rettet mot bevegelsen og hvordan man fysisk kan tone seg inn på barnet. Målet med denne oppgaven har vært å rette fokus mot et område jeg har ansett som underrepresentert i barnehagelitteraturen samt å legge til rett for nye/flere forståelser av de yngste barna.

Med en aksjonsforsknings tilnærming har jeg som deltakende observatør gjennomført kunstneriske forløp basert på bevegelse der jeg har lagt vekt på barns deltakelse og samspill mellom barn og voksen.

Min problemstilling er som følger: *Hvordan kan voksnes inntreden i toddlerens bevegelsesverden øke vår forståelse for de yngste barna?*

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Together about/in the movement

Bodily interplay/interaction with the youngest children

Author: Kari Marte Steinsrud Kolseth

Year: 2018

Pages: 37

Keywords: Improvisation, movement, toddlers,

Summary: This paper examines the bodily interaction of the youngest children, and how we as adults and employees in the nursery can respond to this interaction. My curiosity has been directed towards the movement and how we can use movement to tune into the child. The aim of this paper has been to focus on a subject by me considered to be under represented in nursery literature, and to contribute to a larger understanding of the youngest children.

Using the method of action research, I, as a participant observer, has conducted artistic courses based on movement. Here I emphasized the children's participation, and the interaction between children and adults.

This lead me to my research question: *How can the adults' entry into the toddler's world of movement increase our understanding of the youngest children?*

Forord

Denne oppgaven setter punktum for tre spennende år ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar. Etter mange år som yrkesaktiv i barnehage har disse årene gitt meg mye inspirasjon og mange nye tanker som jeg vil ta med meg videre inn i barnehagen.

Gjennom studiet havnet jeg det første året i praksis på en småbarnsavdeling. Praksisen gav meg opplevelser som har gitt meg et stadig sterkere engasjement for de aller yngste i barnehagen, noe jeg håper kommer til syne i denne oppgaven.

Studietiden hadde ikke vært det samme uten gruppe 2. En studiegruppe bestående av skravlete, varme, reflekterte, kreative og gale mennesker som alltid er villige til å by på seg selv. Tusen takk for latter, omsorg og villskap.

Jeg vil takke kolleger, venner og familie for all støtte, oppklarende/forvirrende samtaler og for at de har holdt ut klaging over lekser og innleveringer. En spesiell takk til korrekturleserne mine og hurtigskrivende observatør. Dere vet hvem dere er. Og takk til deltakende barn for all lek, moro og motstand.

Jeg vil også takke min veileder Hedda for spennende (og tidvis dramatisk) undervisning på Hamar. Denne oppgaven hadde ikke blitt til om du ikke hadde introdusert meg for improvisert samspill med de yngste barna.

Oslo, mai 2018

Kari Marte Steinsrud Kolseth

1. INNLEDNING

Bli-kjent-dansen

Emma, William (1,5) sin favorittvoksen og gode trygghet, pakker sammen for dagen og i det hun går ut døra begynner William å gråte. Nora er nokså ny ansatt på avdelingen og har sin første senvakt denne dagen. Dette øyeblikket har hun grudd seg litt til for hun visste det ville bli vanskelig for William. Hun setter seg på huk ved siden av han og prøver å trøste. Stryker han på ryggen og snakker med han om tårer, Emma og at det er lov til å være lei seg. Snart får hun løfte han opp og de tar turen til naboavdelingen. Akvariet der er veldig spennende. Gråten går fra hikst til ujevne snufs og snart er den over.

Når fiskene har «svømt fra seg» og William ser fornøyd ut vandrer Nora og William tilbake til egen avdeling. William går inn på ett av lekerommene og setter seg på den litt høye madrassen. Rett utenfor døren setter Nora seg ned på en annen madrass mens hun ser på William. Han ser ut som han sitter i egne tanker. Med ett begynner han å humpe litt opp og ned. Nora ser på han og hermer. De får øyekontakt. Med blikket mot Nora løfter William foten. Nora følger bevegelsen mens William ser litt frem og tilbake mellom Nora og egen fot. Det glimter til i øynene hans. Han løfter den andre foten og jammen gjør ikke Nora det samme. Og William ler. Han fortsetter å utfordre Nora. Løfter hender, føtter og rompe og snart snurrer han rundt i en liten dans. Og Nora prøver det hun kan å herme. De ler godt begge to. Helt til William slenger seg ned på madrassen og Dansen var over for denne gang.

1.1 Valg av tema og presentasjon av problemstilling

Hva skjer når vi bruker det kroppslige samspillet aktivt som del av relasjonsbyggingen med de yngste barna i barnehagen? Kan vi utvide vår forståelse for de yngste barna ved å være deltakende i deres kroppslige uttrykk? Denne episoden med et barn på 1,5 år i egen barnehage gjorde meg nysgjerrig på dette temaet. En gutt som ved å løfte foten, startet et møte i felles bevegelser som etter hvert utløste latter og glede for begge parter. Møtet var flyktig, men ga mening. Det opplevdes som at jeg, ved å imitere hans første bevegelse, ble invitert inn i en dans og gjennom å følge guttens bevegelser fikk gutten en følelse av å bli anerkjent og sett. Gutten tok styringen og utfordret meg med ulike bevegelser.

Da jeg senere i barnehagelærerstudiet ble gjort kjent med forestillingen *Møterommet*, ble William og min dans satt i en ny ramme. Det var gjenkjennbart og ga gjenklang i meg. Med et ønske om en møteplass der barna selv kunne være medskapere av teaterhendelsene i øyeblikket, utarbeidet Trine Hild Blixrud, Marte Liset og Sidsel Pape en forestilling som tar utgangspunkt i barnas bevegelser og initiativ i nuet (Liset, 2011, s. 65). Aktørene Blixrud og Liset forvandlet et barns vink med hånden eller nikk med hodet til et interaktivt teater som ga rom for lek, undring, bevegelse, rytme og begynnelse. Gjennom aktørenes speiling og imitasjon av barnas bevegelser ble det åpnet for barns oppdagelser av seg selv og andre. De får oppdage at deres tilstedeværelse er av betydning. Det åpner i aller høyeste grad for barns medvirkning og for barn som medskapere av egne kunstneriske erfaringer.

Å få kjennskap til scenekunstnere som så til de grader tar barna på alvor rørte meg dypt, og ønsket om en barnehagepraksis der de yngste barnas kroppslige uttrykk blir synliggjort og «hørt» ble enda sterkere.

Det er de senere år forsket noe mer på barns ulike uttrykksmåter og hvordan kommunikasjon kan skje gjennom andre måter enn det verbale (Johannesen, 2012, s. 87). Det det derimot ikke er forsket på i større grad er *bevegelse for bevegelsens skyld*. Det står ikke noe spesifikt om bevegelse i Rammepplan for barnehagen. Begrepet *bevegelse* brukes kun i sammenheng

med fysisk aktivitet og helse og setter dermed rammen for hvordan begrepet kan forstås. Derimot er det under avsnittene om likestilling og likeverd samt om barnehagens formål og innhold jeg finner formuleringer som kan støtte opp om ønsket om å bruke bevegelse for samspillet skyld. «Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen.» kan vi lese under avsnittet om Likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre under avsnittet om Barnehagens formål og innhold står det at «Barnehagen skal være en kulturarena hvor barna er medskapere av egen kultur i en atmosfære preget av humor og glede.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Om også de yngste barna skal bli sett og hørt og ikke minst være medskapere av egen kultur er de avhengige av å kunne bruke og dele sine uttrykksformer. Sandvik (2016, s. 13). peker på det sterke verbalspråklige fokuset vi støter på i forskning, offentlige dokumenter og i det offentlige ordskiftet og at fravær av de yngste barnas verbalspråk slik kan bli et hinder for deres deltakelse og medvirkning. Det kan føre til et syn på toddleren som «en som ennå ikke kan» og en mangeldiskurs vil prege de ansattes møter med barna. Kan en kroppslig tilnærming kunne bevege oss mot en pedagogikk der også de yngste barnas ytringer blir sett og hørt? Sandvik henviser til Reggio Emilia-tradisjonens devise om at barn har hundre språk, men frarøves 99 av dem. Barn må gis anledning til å bidra på mange ulike måter. En synliggjøring av de yngste barnas bidrag kan slik jeg ser det også åpne for både den enkelte ansattes videreutvikling og danning samt kompetanseutviklingen av barnehagen som organisasjon.

Når synliggjøring av de yngste barna er målet må denne praksisen bunne i en dypere forståelse for hva disse uttrykkene betyr for barna. Min problemstilling ble dermed som følger:

Hvordan kan voksnes inntreden i toddlerens bevegelsesverden øke vår forståelse for de yngste barna?

1.2 Oppgavens disposisjon og formål

Mitt formål med denne oppgaven vil ikke være å finne det «rette» svaret på hvordan man møter og forstår de yngste barna. Til det er småbarna og mennesker for komplekse. Hensikten har hele tiden vært å utvide eget repertoar og skaffe til veie nye innfallsvinkler og perspektiver på arbeidet i barnehagen. Oppgaven vil også være med på å rette fokus mot et område jeg har oppfattet er underrepresentert i barnehagelitteraturen.

I det følgende vil jeg presentere og begrunne mitt valg av metode. Her beskrives også forberedelser og gjennomføring av undersøkelsene før jeg reflekterer kritisk rundt egen metodebruk og de etiske hensyn jeg har tatt.

I neste kapittel presenteres de teoretiske perspektiver jeg mener er relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

I kapittel 4 presenteres data fra forløpene. Disse vil analyseres og drøftes opp mot tidligere er presentert teoretiske perspektiver.

Avslutningsvis vil jeg komme med en kort oppsummering av oppgaven.

2. METODE

Metode kommer fra det greske *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). I samfunnsvitenskapelig sammenheng beskriver metode hvordan forskeren gjennom ulike fremgangsmåter eller teknikker innhenter opplysninger som er nødvendige for å kunne svare på egen problemstilling og utgangspunktet for selve forskningen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Hvilken metode man anser som hensiktsmessig å ta i bruk vil dermed være avhengig av hva man er interessert i å finne ut og spørsmålene man stiller.

Metode deles ofte inn i to hovedkategorier, kvalitativ metode og kvantitativ metode. I forkant av utarbeidelsen av problemstillingen var det de ansattes deltakelse og samspill med de yngste og hvordan barna opplever et slikt samspill jeg var nysgjerrig på. Utgangspunktet for oppgaven er de yngste barnas kroppslige tilstedeværelse og lek, og de ansattes rolle i denne leken. Det er barns blikk på eller opplevelse av den voksnes deltakelse jeg vil innhente data om. Men hvordan gjør man dette når barnet ikke selv kan uttrykke verbalt hva den synes i situasjonen der og da eller i etterkant? I neste avsnitt vil jeg redegjøre for mitt valg av metode.

2.1 Bakgrunn for valg av metode

For å undersøke de yngste barnas opplevelse av samspill var det naturlig å søke til observasjon som metode. Når forskeren ønsker nærhet og direkte tilgang på feltet som skal forskes på regnes observasjon som en velegnet metode (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62). I mitt tilfelle var fokuset rettet mot samspillet mellom barn og voksen og om det var noen bevegelser som trigget samspill og motbevegelse. Videre var det en selvopplevd episode som gjorde meg nysgjerrig på temaet og det kjentes derfor naturlig å bruke meg selv som forskningsredskap. For å fokusere enda klarere på bevegelsessamspill valgte jeg å gjennomføre et kunstnerisk forløp bygget på bevegelser. Forløpet fant sted i en barnehage jeg har kjennskap til og barna er trygge og kjent med meg fra tidligere.

Utvalget av barn var basert på alder (alle var mellom 1,9 og 2,2 år) samt ønske om variasjon i barnas kroppslige uttrykk. Det ble i hovedsak lagt vekt på barnas tempo og hvor store eller

tydelige bevegelsene var. Barna ble valgt i samråd med medhjelper og andre ansatte på avdelingen.

2.2 Aksjonsforskning og observasjon

Inngangen til forløpene hadde en tilnærming lik aksjonsforskning. Jeg ønsket å finne ut om det var noen bevegelser som hemmet eller fremmet samspill og fant aksjonsforskning som en egnet metode. Endring av praksis er ofte målet innenfor mye av det som skjer innenfor forskning knyttet til utdanning (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 115). Metoden beskrives som forskning som foregår i sykluser der hver syklus består av fasene planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Man formulerer en hypotese man tar med seg inn i praksisfeltet og jobber ut i fra og evaluerer og reflekterer over hvordan hypotesen fungerte. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 116). I min forskning vil bevegelsene være hypotesene jeg tar inn i forløpene.

«Observasjon handler om systematisk iakttagelse hovedsakelig ved hjelp av synssansen.» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 50). Synssansen er den viktigste av sansene våre under en observasjon, mens de andre sansene supplerer synsinntrykkene.

Et godt planlagt observasjonsarbeid legger grunnen for formålstjenlige og gode observasjoner (Bergsland & Jæger, 2014, s. 74). Jeg var selv deltakende i observasjonene. Hva gjør det med de dataene jeg finner? I rollen som deltakende observatør var jeg redd jeg ville være for fokusert på hva jeg selv skulle gjøre i situasjonen fremfor å se og delta i barnas aktiviteter. Slik jeg så det var det en forutsetning for å få en dypere forståelsen av de yngste barnas lek at jeg deltok på deres premisser. Jeg forsøkte å være sammen med barna i det Løkken beskriver som *lekelunet* (2004, s. 69). Liset opplevde som skuespiller i *Møterommet* at å ta i bruk begrepet *lekelunet* hadde en frigjørende effekt ved at tanken rettet fokus mot leken hun skulle delta i fremfor at hun skulle prestere og vurderes som skuespiller (Liset, 2011, s. 77).

Lekelunet forutsetter i følge Løkken en *paratelisk* tilstand der man er oppslukt av leken (2004, s. 69). Man er tilstede, nærværende og i situasjonen her-og-nå. Men hvordan få til det samtidig som jeg tar med meg situasjonene til notatblokk i etterkant? I en *telisk* tilstand,

motsatsen til paratelig, er målet alltid i sikte. Målet ligger utenfor aktiviteten og sender tankene og tilstedeværelsen på avveie. Frykten for at jeg skulle gå glipp av viktig informasjon kunne også gjøre noe med min tilstedeværelse. For å sikre at jeg fikk med meg mest mulig, allierte jeg meg med en medhjelper som bisto som observatør. Observatør er pedagogisk leder på avdelingen forløpet ble gjennomført. Hun har svært god oversikt og et skarpt blikk for detaljer. I tillegg kjenner hun barna slik at de sannsynligvis ikke lot seg affisere av hennes tilstedeværelse. De kunne fortsatt bli påvirket, men de var trygge i situasjonen noe jeg regner som nødvendig for å sikre god lek og gode observasjoner.

Pedagogisk leder var ikke aktivt deltakende i forløpet og hadde en distansert tilskuerrolle (Løkken & Søbstad, 2013, s. 47). Hun brukte *løpende protokoll*, en observasjonsmetode der observatør er tilstede som tilskuer og fortløpende skriver ned hendelsene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 74). Løpende protokoll og samtaler med medhjelper var med egne observasjoner grunnlaget for analyse og drøfting av hendelsene som utspilte seg under forløpene. Ved siden av valg av observasjonsmetode anså jeg det som viktig at observatør fikk informasjon om hva hun skulle se etter og hva som skulle vektlegges.

2.3 Bearbeiding av data

Som del av observasjonene hadde vi samtaler i etterkant av forløpene. Samtalene gjorde meg oppmerksom på hva jeg hadde gått glipp av. Dette ga meg nye oppdagelser, både om det enkelte barn og om nærvær og tilstedeværelse. Hva er det jeg får med meg? Hva er det jeg går glipp av? Ville barna gått god for mine beskrivelser? Sitter vi med samme opplevelse?

Praksisfortellingene jeg vil presentere er blitt til gjennom en sammenfatning av mine notater etter forløp og medobservatørs løpende protokoll. Målet er å gjengi hendelsene så nøkterne som mulig uten at viktig informasjon skal forsvinne for leseren (Fredly, 2011, s. 48). Samtidig ser jeg at det fra en hendelse utspiller seg til man rekker å nedtegne den vil mye informasjon gå tapt. Jeg har regnet det som en styrke for praksisfortellingene at jeg har hatt observatørs løpende protokoll, og samtaler i etterkant å støtte meg til. De hjalp meg å fremkalle mine fornemmelser i øyeblikket hendelsene utspilte seg. Likevel sitter observatør på andre observasjoner enn meg og kan slik være en begrensning på tilgangen til egne fornemmelser.

2.4 Praksisfortellinger

En praksisfortelling er en fortelling som har sitt utgangspunkt i praksisfeltet og beskriver meningsfulle hendelser fra barnehagens levde liv (Fennefoss & Jansen, 2008, s. 12-13). De bygger på observasjoner, erfaringer og opplevelser og har de personlige betraktningene som premiss. Det er ikke «sannheten» som kommer til syne, men den enkeltes subjektive refleksjoner som i retrospekt uttrykkes skriftlig.

Formidlerens fokusområde styrer hva som oppfattes som meningsfullt og vil dermed styre når hendelsen starter. Mitt blikk, mitt fokusområde og mine kunnskaper vil farge fortellingen og kan slik sett betraktes som feilkilde. Like fullt er fortellingen hentet fra praksisfeltet og kan på den måten være en kilde til beskrivelser av et fagfelt og en kultur. Fortellingene blir skapt og formidlet i en sosial kontekst og kan slik gi innsikt i barnehagens hverdagsliv (Fennefoss & Jansen, 2008, s. 15).

Som et ledd i anonymiseringen av barna og på bakgrunn av at jeg mener at barnas kjønn ikke var relevant for oppgaven har jeg valgt å bruke dobbeltkjønnede navn i fortellingene. Ved å utelate kjønnsperspektivet kan det hjelpe leseren å se det enkelte barn fremfor å tolke hendelsene basert på egne (ubevisste) forventninger knyttet til kjønn. I forbindelse med utgivelsen av boka *Kjønnsdiskurser i barnehagen* (2009) har Rossholt sagt at «Jeg mener vi må ta utgangspunkt i kroppen, og se på hva barna gjør. Ofte tolker vi det inn i tradisjonelle kjønnsforskjeller, og språket er fattig. Vi ser kjønn før handling.» (Sandnes, 2009) Siden det er barnas handlinger som er hovedfokus i denne oppgaven finner jeg støtte i Rossholts uttalelse. Men det er også en fare for at jeg ved å skrive om kjønn gjør det motsatte av det som var hensikten. At kjønn blir et tema for oppgaven og at forskningen tillegges irrelevante noen hensikter og perspektiver. Jeg vil likevel holde fast ved navnene da jeg mener det setter hendelsene i et riktigere lys. Jeg opplevde at kjønn var uten betydning for barnas samspill under forløpene.

2.5 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

Som problemstillingen min sier så søker jeg å øke forståelsen for de yngste barna og finne mening i det som gjerne oppfattes som tilfeldige bevegelser og bevegelsesmønstre. Målet er

økt innsikt i andre menneskers livsverden og å forstå deres verden gjennom deres øyne (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99). Fenomenologi er læren om verden slik den fremstår eller «viser seg» for oss og slik den oppfattes gjennom sansene. Våre sanselige erfaringer legger grunnlaget for hvordan vi forstår verden. Edmund Husserl regnes som fenomenologiens grunnlegger og viste at det er umulig å være en objektiv betrakter av fenomener (Waterhouse, 2013, s. 14). Hvordan verden fremstår vil alltid være relatert til subjektet som erfarer den og slik sett kan man ikke gjennom fenomenologien finne den objektive sannheten om et fenomen.

Fredly henviser til den fenomenologiske forskeren Tone Sævi som hevder at «fornemmelsen er begynnelsen til forståelsen» (Fredly, 2011, s. 47). Fornemmelsen jeg får i situasjonen er avgjørende for hvordan jeg agerer. Videre vil fornemmelsen slik den framstår i praksisfortellingene være avgjørende for hvordan jeg tolker situasjonene når jeg leser gjennom praksisfortellingene i etterkant.

I denne forskningen er det mine tolkninger av egne og andres kroppslige erfaringer som vil ligge til grunn for analyse av hendelser og fortellinger og som deretter kan gi økt innsikt og forståelse i de yngste barnas livsverden. Hermeneutikken omhandler læren om tolkning og «(...) handler om å fortolke en tekst og om å skape mening gjennom et bevisst forhold til teksten» (Waterhouse, 2013, s. 16). I denne sammenheng kan tekst forstås som alle former for uttrykk. Hendelsene i forløpet skal tolkes for å øke vår/min forståelse for de yngste barna.

«Fenomenologi forutsetter en holdning til mulige betydninger i den verden vi lever i, praktisert som oppmerksomhet rettet mot umerkelige, subtile tegn eller symbol, eller mot situasjoner der levd mening kan fornemmes» (Fredly, 2011, s. 47). I praksisfortellingene presenterer jeg lengre hendelsesforløp, men ved å zoome inn og se nærmere på hendelser jeg fornemmer som betydningsfulle vil også mening komme til syne.

2.6 Forberedelser til forløp

Å utarbeide gode bevegelsesmønstre som kunne fremme samspill og barns deltakelse i forløpet var et viktig ledd i forberedelsene. Blixrud (2011, s. 31) skriver om hvordan hun

fant nytte i å ta i bruk improvisasjonsmetoden Action Theatre under utarbeidelsen av forestillingen *Møterommet*. Metoden ble utarbeidet av den amerikanske danseren Ruth Zaphora som ledd i å styrke sine danseelevers kroppslige tilstedeværelse (Pape, 1997, s. 71). Med bakgrunn i barns meningsskaping gjennom kroppslig samhandling (Løkken, 2004) antok Blixrud at Action Theatre ville kunne åpne for kommunikasjon og interaktivitet med barnepublikummet (Blixrud, 2011, s. 32).

Ved siden av å kunne styrke nærværet og tilstedeværelsen i møte med barna ville den også være til hjelp for å skape strategier for å følge opp barnas innspill og initiativ i øyeblikket. All improvisasjon er øvelse i å være tilstede i kroppen (Pape, 1997, s. 74). Pape fremhever at det ikke er viktig hvem medspillerne er eller hva de gjør. Det avgjørende er hvordan vi opplever og reagerer på våre medspillers handlinger. I improvisert samspill kan man *tilby*, *kore* eller *pause*. *Tilbudene* er de bidragene en selv tar med inn i improvisasjonen. Når vi *korer* er vi med på, og toner oss inn på tilbyders innspill. Tilbudet kan forsterkes eller utdypes. Å *pause* er i dette tilfelle ikke et brudd som ved skifte, men handling og et aktivt, bevisst valg for å slippe til den andre (Liset, 2011, s. 72). Disse *budene* (Pape, 1997) innenfor Action Theatre ligner i stor grad på todplers lek og sosiale omgang (Løkken, 2004 og Liset, 2011).

Forløpene foregikk i barnehagen barna tilhører og i et rom de forbinder med samlingsaktivitet og lek. Rommet er kvadratisk med dør og vindu på motsatte vegger. På begge sider av vinduet er det høyskap som på den tid inneholdt konkrete og andre artefakter til gjennomføring av samlingsstunder eller lignende aktiviteter. Under vinduet lå det under første forløp en stor madrass som barna pleier å sitte på under samling. Det lå puter tilgjengelig flere steder i rommet. Madrassen ble flyttet ut av rommet før gjennomføring av andre forløp. Putene ble plassert i hvert sitt hjørne. Før tredje og siste forløp ble alt fjernet.

Før jeg kunne gjennomføre undersøkelsene måtte jeg innhente samtykke fra alle deltakende. Hovedregelen i personopplysningsloven ved forskning der barn er deltakere er foreldres/foresattes samtykke på vegne av barna (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 45). I samtykkeskjema fremkom opplysninger om forskningens art, undersøkelsens varighet samt en presisering av barnets frivillige deltakelse.

2.7 Etske og kritiske refleksjoner omkring metode

Å reflektere og forholde seg kritisk til egne innsamlingsstrategier og metoder anses som avgjørende for å sikre relabiliteten og validiteten til studiet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I kvalitative studier slik jeg har gjort, vil *relabilitet* knyttes til spørsmål om troverdighet og om man har tillit til utførelsen av forskningen. Man stiller spørsmål ved hvordan det empiriske materialet ble samlet inn og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes. *Validiteten* til det empiriske materialet ligger i hvor godt det representerer fenomenet som skal undersøkes. «Validitet kan knyttes til *bekreftbarhet*, kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning.» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Validiteten kan også sikres ved forskers nærhet til feltet som skal undersøkes og gjennom samtaler om forskningen med andre i samme felt.

Det finnes svakheter ved enhver metode. Hvordan jeg tolker og leser en situasjon avhenger av mitt erfaringsgrunnlag og perspektiv. Sammen med de teorier og fagkunnskaper jeg har tilegnet meg, danner dette en forforståelse jeg bringer med meg i det jeg trer inn i bevegelsene, observasjonene, samtalene og de nedskrevne refleksjonene. Slik min forforståelse legger føringer for mine handlinger, gjelder dette også andre deltakende (Dalland, 2007, s. 153). Deres tidligere erfaringer vil kunne prege forløpet. I dette tilfelle var barnas førforståelse blant annet knyttet til forventningene de hadde til rommet det kunstneriske forløpet skulle foregå i. Barna forbandt rommet med en spesiell aktivitet og både kroppslige og lydlige gester gav uttrykk for ønske om denne aktiviteten.

Observasjonene baserte seg på barns deltakelse. Da må det også legges til grunn at deltakelsen er frivillig. Dette kan by på etiske dilemmaer der barnets frivillighet og ønske om deltakelse i forløpet kan komme i konflikt med oppgavens og mitt behov for datamateriale. Derfor gjennomførte jeg forløpet tre ganger for å sikre nok materiale.

Dalland (2007, s. 123) mener man må ta høyde for det han kaller *forskningseffekten*. I forbindelse med observasjoner eller intervjuer kan man oppleve at informanter oppfører seg annerledes enn vanlig og at dette kan påvirke observasjonenes gyldighet. Her kan flere faktorer ha spilt inn på hvilke observasjoner vi fanget opp og hvordan barna og jeg samhandlet i forløpene. Et element kan ha vært min nervøsitet. Nervøsiteten var knyttet både til om forløpet ble godt mottatt av barna, at det skulle observeres og at det skulle legge grunnlaget for oppgaven. Barna vil kroppslig kunne fornemme denne nervøsiteten som igjen

kan føre til endret atferd. Slik kan man ha sett en dobbel forskningseffekt ved at observatør virket «forstyrrende» på både barna, barna gjennom meg, og meg. Dette er faktorer jeg må ta hensyn til og være bevisst i den videre prosessen med tolkning og analyse.

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Her vil jeg presentere mitt valg av teori til bruk i analysen og drøftingen samt teorier som har inspirert meg i arbeidet med oppgaven.

3.1 Hvem er toddleren?

Hvem er barnet jeg skal forske på? Gunvor Løkken har tatt i bruk den engelske betegnelsen *toddler* i sin forskning på de yngste barna. *Toddler* kan oversettes til «den som stabber og går» og beskriver i hovedsak barn mellom ett og to år. (Løkken, 2004, s. 16). Begrepet *toddler*, og at Løkken i sin forskning benevner *toddlerkultur* som en egen stil er blitt kritisert for å snevre inn vår forståelse for de yngste og dermed sette begrensninger for hvordan vi ser og nærmer oss barnet. Det blir blant annet hevdet at for sterke føringer knyttet til det kroppslige og bruk av begreper som kan knytte deres lek til en egen stil utgjør en fare for å fremmedgjøre de yngste. Barna kan fremstå som mer særegne enn de er (2004, s. 5). Samtidig er det vårt ansvar i møte med toddleren å se hvert individ. Videre kan det fortsatt være nyttig å bevisstgjøre og synliggjøre det kroppslige ved de yngste barna og hvordan det sosiale samspillet fremtrer. Slik kan barnehagepedagoger bli mer bevisst hvordan vi agerer i våre møter med dem. Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet *toddler* og *de yngste barna* om hverandre.

Løkken har i sine studier sett på barnas sosiale omgang seg i mellom. Det hun så bar tydelig preg av en kroppslig tilnærming (2004, s. 17). Hun fant det derfor meningsfullt å søke til den franske eksistensfilosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologi. Gjennom hans filosofi om blant annet kroppen som meningssøkende og meningsbærende subjekt, fant Løkken en faglig forankring til betegnelsen *toddler*. De yngste barna trer frem som *kroppssubjekter* som gjennom små og store kroppslige gester kommuniserer ordløst. Kroppen er toddlerens hovedkanal for å uttrykke sine intensjoner og meninger.

Merleau-Ponty skaper en forståelsesramme der dikotomien kropp og tanke blir opphevet (Løkken, *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.*, 2004, s. 21). I en serie kåserier for radio, senere utgitt i bokform, sier Merleau-Ponty dette:

«Here, for the first time, we come across the idea that rather than a mind *and* a body, man is a mind *with* a body, a being who can only get to the truth of things because its body is, as it were, embedded in those things.» (Merleau-Ponty, *The world of perception*, 2004, s. 43)

I dette sitatet ligger, slik jeg ser det, kjernen i Merleau-Pontys filosofi. Kroppen, verden og rommet kan ikke skilles og kroppen blir menneskets tilgang til verden. Vi forstår verden gjennom kroppen. Slik vil også alle kroppslige erfaringer gjøre noe med hvordan vi oppfatter omgivelsene og verden. Barnet kommer til verden med en kroppslig bevissthet. Barnet har en førspråklig og en førrefleksiv bevissthet og kan forstå hva det vil si å være i verden før det kan formulere det verbalt (Fennefoss & Jansen, 2008, s. 25).

Gunvor Løkken legger vekt på betydningen av personalets kunnskaper og holdninger samt deres evne til å se verden fra toddlerens perspektiv. Gjennom en «... pedagogikk som krever en fenomenologisk sensitivitet overfor barnekroppens opplevelser og en hermeneutisk evne til å fortolke betydningsfulle fenomener og temaer i barnas livsverden.» mener hun vi kan evne å være det «støttende stillas» barna trenger for å bygge relasjoner med de rundt seg (Løkken, 2004, ss. 161-162). Å tre inn i barnas bevegelseverden kan være et ledd i å kunne se verden fra barnas perspektiv.

Bevegelsen er sentral i toddlerens utforskning og lek. Buytendijk (i Röthle, 2005, s. 111) beskriver det han hevder er ulike kjennetegn ved de yngste barnas væremåte. En væremåte kalt «barnlig dynamikk». Som Løkken så har også Buytendijk tatt for seg toddlerens hit og dit bevegelse og bevegelsenes *mangel på retning*. Forflytninger i rommet skjer springende og tilfeldig og har ikke nødvendigvis et klart mål. Bevegelsene kan ligne en dans. Vi kan også observere hvordan barn har ulik grad av områder de beveger seg på og hvordan de tar i bruk områder på ulike måter. Buytendijk fremhever også de yngste barnas sterke *bevegelsestrang*. Denne trangen kommer både som et resultat av et indre behov for aktivitet ved siden av at det kan være som en reaksjon på en type ytre stimuli (Röthle, 2005, s. 111). Buytendijk hevder enhver bevegelse består av «overflod» og «form» og at det i de yngste barnas bevegelser er «overflod» som dominerer. Å inneha en *patisk innstilling* er et annet kjennetegn ved det Buytendijks kaller en barnlig væremåte. En *patisk innstilling* vil si å være mottakelig for følelsesmessige inntrykk og å ha med seg et engasjement i sine møter. I sin preverbale og kroppslige kommunikasjon med omgivelsene stiller barna seg åpne for sanselige inntrykk som gjør dem lettere tilgjengelig for opplevelsen av å bli grepet. «...barnets patiske innstilling er preget av «hvordan», mens den voksnes innstilling er opptatt

av fenomenenes «hva» og er derfor erkjennelsesorientert.» (Röthle, 2005, s. 111). Det er ikke dermed sagt at voksne ikke kan være åpne for opplevelsen av å bli grepet, men barnas konstante følelsesmessige engasjementet fører til en tilnærming som preges av sansing gjennom hender, føtter og munn.

3.2 Improvisasjon

Sverdrup og Myrstad skriver frem improvisasjon som *innstilling* i det pedagogiske arbeidet og hevder en slik innstilling kan fremme barnas rett til medvirkning i barnehagen (2011, s. 143). De forstår medvirkning som prosesser som foregår innenfor barnehagens fellesskap der barnet skal få vise seg selv i samhandling med andre. Barnet skal få tre frem som meningsskaper og meningsbærer og være en bidragsyter i barnehagens pedagogiske arbeid. En slik forståelse av medvirkning kan jeg selv støtte meg til. Gjennom en slik betraktning trer anerkjennelsen av barnet frem, og i møte med de yngste barnas kroppslighet vil de ansattes sensitivitet og mottakelighet for disse uttrykkene være grunnlag for en styrket forståelse og dermed en mulighet for de yngste barna som medskapere av egen hverdag.

Men hva er improvisasjon? Begrepet stammer fra latin *improvisus* og kan oversettes med «uforutsett» eller «ikke før sett» (Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011, s. 13). I dagligtale knyttes improvisasjon oftest til å måtte «ta noe på sparket». Som når man blir stilt overfor en oppgave man ikke har hatt mulighet til forberedelser. Her blir improvisasjon en nødløsning og ikke det man ideelt sett ville ha gjort. Det kan også bli sett på som en del av den menneskelige væremåte. Alle valg vi gjør vil være et resultat av kontekst og våre tidligere erfaringer med temaet vi skal gjøre valg ut i fra. Enhver hverdagslig samtale innebærer en form for improvisasjon i det vi ikke kan vite hva den/de andre vil tilføre i samtalen (Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011, s. 14). Videre finner vi improvisasjon som en viktig del av musikk-, teater- og dansetradisjon. Her finner vi oftest en tolkning som strider mot den dagligdagse bruken av improvisasjon som en «reserveløsning». En kunstner vil for eksempel kunne ta med seg/bruke improvisasjon som et verktøy i utviklingen av eget eller felles uttrykk og som et repertoar for å søke nye veier (Fønnebø, 2014, s. 111). Improvisasjon blir til som følge av et bredt erfaringsgrunnlag, ferdigheter og øving og blir en kunnskapsbase og kunnskapsberedskap som man kan plukke frem i samspillsituasjoner. «Å kunne improvisere, om det er i jazzorkester, i organisasjonsledelse, i barneteater eller i pedagogisk sammenheng, forutsetter både faglig og kontekstuell kunnskap.» (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 55). Dette

bringer oss over til improvisasjon som pedagogisk hjelpemiddel. Karlsen (i Liset, Myrstad, & Sverdrup, 2011) hevder improvisasjon i pedagogisk sammenheng er en forutsetning for kvalitet, spesielt knyttet til elevers mulighet for aktiv deltakelse. Om man tar improvisasjon inn i barnehagesammenheng og sier som Dillan (2008, s. 27) at «(...) man i improvisert aktivitet har øyeblikket som arbeidsfelt, (...)» vil det blant annet kunne gi noen spennende utfordringer. Det kan gi oss et nytt syn på hva vårt arbeid består av og det kan gi utslag i ansattes nærvær og tilstedeværelse. Å evne å se øyeblikkets muligheter fordrer et årvåkent nærvær. Slik blir man mottakelig for spontane initiativ og innspill fra sine «medspillere», som her er toddleren.

Som vi har sett tidligere i teksten så omhandler improvisasjon elementene å *tilby*, *kore* og *pause* (Pape, 1997, s. 78). Man stiller seg åpen og lyttende til alles innspill og er samtidig en aktiv bidragsyter. At man i improvisasjonen pauser og på den måten stiller seg åpen og lyttende kan sammenlignes med det Bae beskriver som *romslige samspillmønstre* (Bae, 2009, s. 11). Romslige samspillmønstre kjennetegnes ved en kommunikasjon som er lyttende og tolerant. Den åpner for forståelse og velvillighet til å sette seg inn i barnets perspektiv og det hun beskriver som *bevegelse* og *skifte av posisjon*. Skifte av posisjon kan for eksempel handle om at begge parter aktivt deltar som kunnskapsformidler (Bae, 2009, s. 12). Ved *trange samspillmønstre* vil det være den voksne som deler av sin kunnskap og som stiller spørsmål til barnet som for å teste hva det har lært. Når man åpner for bevegelse og kropp som kommunikasjonskanal vil det å avvente, eller *pause*, være sentralt for å fremme romslige samspillmønstre. Barnet kan trenge tid til å finne sitt svar eller det trenger tid til å gi mening til bevegelsen.

3.3 Hanna Arendt

«Nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår egen og verdens realitet» skriver Hanna Arendt (1996, s. 63). Slik jeg leser dette er det i samspill med andre at subjektet og verden trer frem. Og sett fra toddlerens perspektiv er det de andres fysiske motbevegelse, fysiske inntoning, speiling eller svar som bekrefter tilstedeværelsen i verden og som viser oss måter å se oss selv på.

Ved siden av Arendts tro på menneskers evne til å skape endring og til å reflektere over egne valg, var også hennes tro på menneskers evne til å føre sine begynnelse til verden sentral (Larsen, 2016, s. 113). Men for at disse begynnelse skal ha verdi for den enkelte må de også tas opp av menneskene rundt. Larsen mener at å lese Arendts tekster inn i barnehagelivet kan bidra til å «(...) forskyve spørsmål om læring til området for menneskelig handling istedenfor å omhandle utviklingspsykologiske spørsmål, stadietenking og egenskaper ved mennesker.» (2016, s. 113). Ved å rette fokus mot handlingen kan vi søke å finne meningen bak handlingen.

Jeg vil nå gå litt nærmere inn på Arendts filosofi og kort presenterer noen viktige begreper i hennes tekster; *natalitet*, *pluralitet* og *veven av mellommenneskelige relasjoner*. Arendt henter inspirasjon fra gresk tenkning for å belyse det hun kaller *veven av mellommenneskelige relasjoner* og trekker inn begrepene handling (*praxis*) og tale (*tale*) (Aaserud, 2015). Handling og tale ble regnet som aktiviteter som finnes i alle former for menneskelig samliv. Aktivitetene gir ikke rom for å skape et ferdig produkt, men et mellomrom, eller *fremtredelsesrom*, der subjektet trer frem i kraft av de unike og ulike responser fra menneskene rundt (Ilje-Lien, 2016). I et nettverk, eller vev av menneskelige relasjoner trer hvert enkelt menneske frem.

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

Språket alene kan ikke fortelle noe om hvem vi er og når vi kun ved hjelp av språket prøver å si hvem *noen* er vil man ende opp med å fremstille en karakter eller type fremfor mennesket (Aaserud, 2015, s. 90). Ordene alene kan kun fremstille «hva» man er og ikke «hvem». Handling vil alltid være knyttet til risiko og usikkerhet siden man ikke kjenner utfallet av handlingen.

Menneskets handling og tale er det som skiller oss aktivt fra hverandre. Handling tilsvarer *natalitet* og kan forstås som noens begynnelse eller fødsel. *Pluralitet* realiseres gjennom talen (Aaserud, 2015). Arendt mente at pluralitet og mangfold var et grunnleggende trekk for en felles verden og at en felles verden bare kunne eksistere om det ble uttrykt et mangfold av perspektiver. Det er det som er annerledes som skaper individet, men likheten må til for å forstå hverandre (Arendt, *Vita activa. De virksomme liv*, 1996, s. 176).

Det er dette mangfoldet av uttrykk som trenger å komme til syne i barnehagen. Det kjentes naturlig å knytte Arendts tanker om nye begynnelser til oppgaven da disse begynnelsene tar utgangspunkt i at en ikke vet fortsettelsen og dermed har improvisasjon som omdreiningspunkt.

4. ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere empiri i form av praksisfortellinger. Disse praksisfortellingene vil jeg deretter analysere og drøfte opp mot teori. I analysen og drøftingen vil det fremkomme noen opplysninger som ikke ble tatt med i fortellingene, men som kom frem under refleksjonssamtalene med min medhjelper. Jeg har kalt meg selv for Nore.

LØØØØØØØØØ!

Eine (2,1 år) kaster et blick på Nore (voksen) og setter i gang å løpe. Her er det bare å henge seg på og Mika (2,2) og Nore løper etter. De løper rundt i rommet med store smil og latter og hvin. På madrassen under vinduet sitter Arly (1,9) og følger dem med blikket med et smil om munnen. Arly reiser seg nesten opp, men setter seg igjen. Blikket er hele tiden mot de løpende. Nore søker blikket til Arly mens de løper, og med vinkende hånd signaliserer Nore «Bli med!». De løpende rekker noen runder til rundt i rommet før Arly reiser seg og blir med på løpingen. Det går fort i svingene og brått løper Eine på veggen. Alle stopper opp og ser mot Eine. Nore går mot Eine og spør om det går bra. Mika ser mot Nore og sier «Jepe dæj? Jepe?». Eine har pustet ut og Nore spør om de skal løpe mer. «Ja!» svarer de i kor og løpingen er i gang igjen. De løper noen runder før de stopper opp og ser på hverandre med spørrende blick. Eine begynner å løpe igjen og de andre følger etter. De løper, stopper og ser på hverandre. Løpe, stoppe, se. Hele tiden mens blick, smil og latter utveksles.

Det første vi møter i denne fortellingen er Eines initiativ og «løpeleken» dette initiativet ender i. Et blick og noen løpende steg er impulsen som skal til for at andre brått blir deltakende i Eines lek. Det finnes flere måter å forstå og tolke denne hendelsen på. Jeg vil i de neste avsnittene forsøke å se denne lille hendelsen fra flere perspektiver og om de kan bidra til økt innsikt og forståelse for toddleren.

Jeg vil først se det i lys av det Arendts kaller *fremtredelsesrom*, dette rommet mellom menneskene som gjør relasjonene, som skaper den menneskelige vev av relasjoner (1996, s. 186). Slik jeg leser Arendt kan blikket til Eine leses som Arendts *tale* i den forstand at det er en form for kommunikasjon. Blikket var det første hintet om en forestående bevegelse. Eine brakte sin, eller en, begynnelse til verden gjennom sin aktive handling og eget initiativ

(aksjon) som igjen skapte en umiddelbar med-bevegelse (*re-aksjon*). I handlingen trer Eine frem både som lik og som ulik, det Arendt kaller menneskets *pluralitet* (1996, s. 176). Likheten handler om vår likhet som mennesker og vår mulighet til å forstå hverandre. Mika og Nore mener å ha forstått Eine og agerer deretter. De følger Eine og bekrefter på den måten deres likhet til Eine, men samtidig også deres ulikhet. Initiativet var kun Eines, det var Eines unike karakter som kom til uttrykk. «Dette fundamentalt unike vesenets aktive tilsynskomst bygger på et initiativ det selv har tatt, (...)» (Arendt, *Vita activa. Det virksomme liv.*, 1996, s. 177). For å tilføre hendelsen (mer-)verdi trengte den de andres tilstedeværelse. I fellesskapet blir de *med-skapere* eller *med-åpenbarere* av hverandre (Ilje-Lien, *Handlende stemmer i skapende møter. (Masteroppgave)*, 2015, s. 27). En konsekvens av et slikt kroppslig møte med et perspektiv der en regner seg som med-åpenbarer av den andre, kan være en kommunikasjon som er mer «likevektig» eller likeverdig enn om man møter barna med verbalspråket. Ekspertisen i denne kommunikasjonen er det barna som besitter. Og med-åpenbaringen skjer i fellesskapet, det går begge (eller alle) veier. Dermed blir også toddleren med-åpenbarer og en deltaker i andres begynnelse, også den ansattes.

Man kan også se denne i lys av hvordan barn *gjør relasjoner* (Løkken, *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.*, 2004). Greve påpeker barns store repertoar i måter å opprette kontakt på og hvordan de kommuniserer (2009, s. 89). I dette møtet var blikket og gesten del av Eines repertoar og det som utløste respons fra andre deltakende. Kommunikasjon er etablert og kommunikasjon, uavhengig av om den er kroppslig eller verbal, er viktig for å bygge relasjoner og etablere og utvikle vennskap (Greve, 2009). Mika, Arly og mitt (Nores) bidrag i denne kommunikasjonen var imitasjon. Imitasjon er del av alle menneskers kommunikasjon og kan her forstås som noe mer enn kun en ren kopi av den andres uttrykk eller bevegelse. Greve peker på hvordan barn gjennom å imitere hverandre viser et ønske om å være like og at det er en måte å bekrefte den andre på (2009, s. 90). Når man senere i fortellingen leser om hvordan det med løpingen følger latter og glade blikk kan vi tolke det som at deler en felles forståelse om hva dette handler om. Bevegelsen har en felles mening. Størrelsen på rommet tilsa at jeg ikke hadde anledning til å delta i løpingen med samme kroppslige intensitet som barna. Til det er kroppen for stor og rommet for lite. For meg var det nærværet og gleden over å få ta del i dette fellesskapet som var viktig. En glede som kanskje ikke gir ny innsikt i toddlerne generelt, men som opplevdes som viktig for å få innsikt i disse barna spesielt.

Om man skal forstå hendelsen (og de handlende) ut ifra et lek- og improvisasjonsperspektiv kan vi si at Eine *tilbyr* og vi *korer* (Liset, Å være skuespiller i Møterommet, 2011, s. 72). Liset skriver om sine erfaringer som skuespiller i *Møterommet* og hvordan hun brukte leken og lekende barn som læremester og veileder inn i improvisasjonskunsten. Både ved å se på improvisasjon som den kunstformen som ligger nærmest lek (2011, s. 76) og ved å trekke inn toddlernes evne til å være i *lekelunet* (Løkken, Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen., 2004, s. 69). Å være tilstede her og nå og la seg oppsluke av øyeblikket. Det handler om å gi seg hen til leken og våge å slippe kontrollen over det som kan (eller skal?) skje.

I denne sekvensen kaster vi oss med i leken og slipper kontrollen. Min inngang til forløpene var å delta på barns premisser og tillate meg selv å være fullt og helt en del av øyeblikket. Både for å kunne forsøke å forstå leken fra barnets perspektiv, men også som en måte å åpne opp for signalene barna sendte meg. Vår persepsjon er avhengig av ytre stimuli og at denne stimuli må ha et minimum av styrke for at den skal oppdages (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41). For at jeg skal kunne oppdage barnas impulser er jeg avhengig av et minimum av styrke. Eller det kan handle om et maksimum av nærvær fra min side.

Hovik presenterer ulike teorier om nærvær i teatret når hun skriver om nærværets betydning i barneteater for de yngste (Hovik, 2011, s. 89). Hun trekker spesielt frem Powers og Fischer-Lichtes forståelse som begge deler nærvær inn i tre ulike former. Power hevder at teatret leker med vår opplevelse av nærvær og deler nærvær inn i tre ulike former: å skape nærvær, å ha nærvær og å være tilstede. De ulike formene kan ses på som grader av nærvær der å skape nærvær er den sterkeste graden. Dette sammenfaller ifølge Hovik i stor grad med Fischer-Lichtes *radical concept of presence*, eller det radikale nærværsbegrepet. Dikotomiene kropp-tanke og tilskuer-deltaker oppheves og nærvær blir her noe som man gjør eller opplever felles (Hovik, Nærværets betydning i barneteater for de minste., 2011, s. 100). Det er kroppslig og sanselig og det drar deg inn i noe som er større enn deg selv.

Om Eines impuls kalles stimuli så var styrken så sterk og tydelig og jeg var såpass nærværende at den var lett å oppdage. Hva så med de tilfellene der impulsene ikke var like tydelige? I neste hendelse vil jeg gå nærmere inn på disse små signalene. De som forsvant for meg og som jeg ble oppmerksom på først i samtale med medhjelper.

Snorer

Etter en stund trekker Arly (1,9) seg vekk og setter seg på en pute i det ene hjørnet. Bena er samlede og strake, og retter seg mot midten av rommet. Blikket er fortsatt rettet mot de løpende. Nore (voksen) ser mot Arly og faller sammen i motsatt hjørne. Mika (2,2) og Eine (1,9) fortsetter å løpe rundt og rundt mens de sier «Mer fart! Mer fart!». Nore retter bena ut og vender seg mot Arly. Bena til Nore er som i en V. Arly sitter fortsatt med rette ben, men flytter nå bena litt fra hverandre slik at de også er som en V. Blikket veksler mellom egne ben og Nore. Deretter beveger Arly seg forsiktig ned fra puta og mot Nore. Blikket veksler fortsatt mellom egne ben og Nore. Det ligger et smil om munnen. Arly og Nore ser på hverandre. Nore løfter nå hendene sine over hodet. Arly hermer bevegelsen og smiler. Eine kommer til og vil ha med Nore på løpingen igjen. «Løpe. Løpe?». Nore vender kroppen mot Eine og svarer «Ja.».

Arly ser nå ned mot gulvet og har begynt å fikle med snorene i buksa. Eine, Mika og Nore begynner å løpe igjen. Arly flytter seg tilbake opp på puta. Blikket er vendt mot buksene, og snorene har igjen fått fokus.

Gjennom hele forløpet hadde jeg en opplevelse av at jeg måtte «jobbe» for å få Arly deltakende i bevegelsene. I situasjonen opplevde jeg Arly som lite engasjert og var redd for at Arly skulle føle seg tilsidesatt og utenfor. Da Arly satte seg ned tolket jeg det som at løpingen ikke var interessant. Det kan jo godt stemme, men det kan også være at det var vel så spennende å se på hvordan de løpende så ut utenfra. Jeg fornemmet blikkene og oppmerksomheten som var rettet mot oss som løp, men var så opptatt av at alle skulle være med på bevegelsene at jeg ikke hadde tankene rettet mot at dette også var signaler jeg måtte ta inn over meg. At dette kanskje var Arlys tilnæringsmåte eller behov i øyeblikket. I samtale med min medhjelper kunne hun derimot fortelle om en intensitet og glede i blikket til Arly. Stern viser til tidlig forskning som har funnet at spedbarn vender blikket mot lyd-kilden allerede fra fødselen (2003, s. 147). Barnet retter sin oppmerksomhet mot det som oppleves som interessant og meningsfullt. Man kan tolke det som at Arly var deltakende på sin måte.

Å falle midt i løpingen innebar for meg å ta en avgjørelse om hva som kjentes viktig i øyeblikket. Ved å falle kunne jeg risikere å ødelegge et godt samspill i en allerede pågående felles bevegelse, men om jeg fortsatte kjentes det som jeg utelukket Arly fra leken. Jeg

bestemte meg derfor for å prøve å møte Arly gjennom å kore de små bevegelsene, men litt på avstand. Med rommet mellom oss opprettes en kontakt. Å sitte med bena samlet som Arly var ikke mulig for meg, men da er det Arly som toner seg inn på min bevegelse. Blikket som veksler mellom egne ben og meg tolker jeg som at det er noen oppdagelser som skjer hos Arly. Eller en undring over hva som egentlig foregår. Med Arendt (1996) kan vi si at også Arly brakte sin begynnelse til verden ved at handlingen ble sett og besvart. En aksjon utløste en re-aksjon.

Et vendepunkt i fortellingen over skjer når Eine igjen vil ha meg med på å løpe. Eines henvendelser var alltid veldig direkte og tydelige og det var etisk problematisk å avvise tilbudet som ble gitt. Jeg *måtte* løpe igjen. Det jeg ikke oppdager i situasjonen er at Arly trekker seg opp på puta igjen og vender blick og hender mot snorene i buksa. Medhjelper fortalte også at kroppen i samme, og lignende, øyeblikk sank litt sammen. Det var ikke mulig for meg å agere på alle innspill, men det kan like fullt ses på som en blokkering (Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 144). Et mulig fruktbart samspill fikk ikke anledning til å utvikle seg.

Andre elementer som kom frem i samtale med medhjelper var Arlys vilje og ønske om å fullføre bevegelser. Men bare litt for sent til at jeg oppdaget dem. Arlys bevegelser og initiativ (eller fullføring av andres initiativ) forsvant i mylderet av store bevegelser. Eller det forsvant i et tempo som ikke tillatte pauser. Dette mener jeg kan ses i lys av Baes begreper om *romslige og trange samspillsmønstre* (Bae, 2009, s. 12). Å *pause* (Liset, 2011, s. 71), kunne gitt Arly det nødvendige rom som trengtes for at bevegelsen skulle blitt sett og anerkjent.

Det kan synes paradoksalt at jeg har benyttet meg av Hannah Arendts tekster da jeg ved å gjøre et utvalg av barn basert på mine tanker om «hvem» barna er i samme øyeblikk tilfører dem noen egenskaper som kan begrense mitt eget blick. «Så snart vi forsøker å si *hvem* noen er, begynner vi å beskrive egenskaper som denne «noen» deler med andre og som nettopp ikke er den del av det enestående ved ham.» (Arendt, *Vita activa. Det virksomme liv.*, 1996, s. 183). Dette ble kanskje spesielt tydelig i møte med Arly som etter hvert i forløpene trådte frem og gjorde seg selv synlig med flere initiativ og stort engasjement. Eller det kan være jeg som ble mer oppmerksom på Arly etter sammen å ha opplevd de små, men meningsfulle og spennende bevegelsene. Jeg har likevel opplevd at det, for meg, har åpnet opp for nye måter å se barna på.

Arlys fremtreden og synliggjøring kan slik sett ses på som en synliggjøring av behovet for en praksis der den fysiske og kroppslige inntonen har sin plass i barnehagen. Med tilstedeværelse, nærvær og en improvisatorisk tilnærming skapes rom for å tre frem som seg selv på flere måter.

5. AVSLUTNING

I denne bacheloroppgaven har jeg tatt for meg problemstillingen: *Hvordan kan voksnes inntreden i todllernes bevegelsesverden øke vår forståelse for de yngste barna?* For å undersøke dette har jeg gjennomført estetiske forløp bygget på bevegelse der jeg gjennom kroppslig samspill og samhandling skulle gi toddlerne et videre rom for formidling og fremtreden av seg selv.

Oppgaven har dreid seg om å se hvilke muligheter kroppslig improvisert samspill i barnehagen kan gi de yngste barna større rom for å uttrykke seg. Ved å se samspill i bevegelse i lys av Hanna Arendts begreper handling, pluralitet og fremtredelsesrom samt toddleren som kroppssubjekt har jeg opparbeidet meg et større begrepsapparat og økt forståelse for toddlerens behov.

Hvilke potensialer ligger i bevegelse for bevegelsens skyld? Det ligger i hvert fall et potensiale i å skape en hverdag der de små hendelsene får større betydning.

6. Litteraturliste

Arendt, H. (1996). *Vita activa. De virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.

Aaserud, G. (2015, 3). Hanna Arendt. *Barnehagefolk*, ss. 89-92.

Bae, B. (2009, 1). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, s. 9-28.

Bergsland, M. D., & Jæger, H. (Red.) (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger, *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bergsland, M. D., & Jæger, H. (Red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Blixrud, T. H. (2011). Iscenesatt samspill - teater for og med de minste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. (s. 25-39). Bergen: Fagbokforlaget.

Broström, S. (2016). Aktionslæring og aktionsforskning i vuggestue og dagpleje. I S. Broström, O. H. Hansen, A. J. Skriver, & L. Svinth, *Barnet i centrum. Pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. (s. 31-50). København: Akademisk Forlag.

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dillan, L. (2008). *Improvisasjon. Kunsten å øve på noe som ikke eksisterer*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen. De yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennomtolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Fredly, H. (2011). Hvordan oppleves Møterommet for de yngste publikummerne? I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (s. 43-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen.* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Hovik, L. (2011). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (s. 89-117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. L. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (s. 89-117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter. (Masteroppgave).* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ilje-Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger, *Blikk fra barnehagen* (s. 219-229). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I B. Bae (Red.), A. T. Fennefoss, B. Tofteland, K. E. Jansen, N. Johannesen, A. Myrstad, T. Sverdrup, *Medvirkning i barnehagen* (s. 79-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - Innhold og oppgaver.* Oslo: Departementet.
- Larsen, A. S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I N. Sandvik (Red.), N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus, & Ulla Bente, *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner* (s. 112-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Liset, M. S. (2011). Å være skuespiller i Møterommet. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (s. 65-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Liset, M. S., Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). Innledning: Møter i bevegelse. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna.* (s. 11-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception.* New York: Routledge.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2009, 2). Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*, s. 51-68.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 143-149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pape, S. (1997). Å lære å være. I M. Apenæs, E. Kvamme, S. Pape, & J. Seljeseth, *Mer bevegelse. Teater, improvisasjon og scenisk bevegelse.* (ss. 71-92). Vollen: Tell Forlag.
- Røthle, M. (2005). Møtet med det lekende barnet. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 110-129). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sandnes, H. E. (2009, 7. 18). *Forskning.no.* Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-likestilling/2009/07/nytt-blikk-pa-kjonn-i-barnehagen>
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomiskfelt. I N. Sandvik (Red.), N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus, & B. Ulla, *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi.* (ss. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet.* . Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Samtykkeskjema for deltakelse i kunstnerisk forløp

Mitt navn er Kari Marte S. Kolseth og jeg går nå 3. og avsluttende år ved barnehagelærerstudiet ved Høgskolen i Innlandet. I den sammenheng skal jeg nå skrive en bacheloroppgave. Temaet mitt er de yngste barnas kroppslige samhandling og samspill og betydningen av ansattes fysiske inntoning og deltakelse i dette samspillet. Problemstillingen min lyder som følger: Kan voksnes inntreden i toddlerens bevegelsesverden øke vår forståelse for de yngste barna?

For å kunne svare på dette vil jeg samle inn observasjoner basert på et kunstnerisk forløp med en liten gruppe barn under 3 år. Under forløpet vil jeg ha med en medhjelper fra avdelingen som vil observere hendelsene og notere underveis. Min medhjelpers observasjoner samt mine egne vil jeg deretter skrive ut som praksisfortellinger som igjen vil være utgangspunkt for analysedelen i bacheloroppgaven. Alle deltakende vil bli anonymisert i praksisfortellingene og det innsamlede datamaterialet vil bli behandlet etter barnehagens regler samt gjeldende etiske regler i henhold til lov og forskrifter om anonymisering. Dette for at ingen informasjon kan tilbakeføres til barnehagen eller involverte enkeltpersoner.

Gjennomføring av forløp og innsamling av observasjoner vil foregå i uke 16. Alle innsamlede data vil bli slettet etter levert og godkjent oppgave.

Jeg vil også presisere at deltakelsen er frivillig og at det når som helst i prosessen er mulig å trekke seg/barnet fra prosjektet.

Kan ditt barn delta i dette forskningsprosjektet?

Har du spørsmål kan du ta kontakt på e-post: karismarte@gmail.com

Veileder for prosjektet er Hedda Fredly: hedda.fredly@inn.no

Før gjennomføring trenger jeg underskrift fra forelder/foresatt på at du/dere har lest og forstått informasjonen over og at du/dere samtykker til ditt barns deltakelse under forløpet.

Jeg/vi har lest og forstått informasjonen over, og samtykker til mitt/vårt barns deltakelse.

Barnets navn

Dato

Underskrift

Dato

Underskrift