

LEKETID

– en hermeneutisk undersøkelse av lekens vesen og verdi

Elin Weydahl

En masteroppgave i førskolepedagogikk

I takknemlighetens tegn ...

... innledes den følgende undersøkelsen.

Takk til Mamma og Pappa, som vekket min pasjon for det eventyrlige. Til Audun, som holdt meg i hånden på mine første reiser i lekens verden. Til Ingrid, min lekekamerat i tykt og tynt. Til Ove, som hjelper meg å navigere mot en verden det er verdt å leve i. Takk til Gadamer, Michael Ende og Bernard Suits, som har vist meg Utopia. Og til veileder Kjetil Steinsholt; takk for den stødige vindretningen som hjalp meg på vingene.

Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

1. En åpningsfortelling	7
1.1. Momo – eller kampen om tiden.....	7
1.2. Er leken truet?.....	11
1.3. Undersøkelsens horisont – en skisse	15
2. Teoriens irrganger	17
2.1. Den førskolepedagogiske tradisjonen.....	17
2.2. Retorikker om lek	19
Utvikling.....	19
Fantasi	21
Makt og identitet	22
Selvet.....	24
2.3. Mot en utvidelse av horisonten.....	25
Gadamers filosofiske hermeneutikk.....	25
Forvitringen av den humanistiske tradisjonen	27
Lekens vesen	29
3. Metodisk fundering	33
3.1. I hermeneutikkens ånd.....	33
Den hermeneutiske erfaringen.....	33
Masteroppgaven som hermeneutisk situasjon.....	35
3.2. Er hermeneutisk observasjon mulig?.....	37
Observasjon som fenomen	37
Møtet med de lekende	39

I takt og utakt.....	43
4. Lekne møter i mellomrommet.....	47
4.1. Bjørnen sover.....	47
Festinnbydelsen.....	49
Bevegelsen	50
Subjektet.....	51
4.2. Hytta	55
Fremstillingen.....	58
Mimesis	60
Leketimen.....	61
Selvforglemmelsen.....	63
4.3. Lekens lindring	65
5. Gresshoppens Utopia	67
6. Referanseliste.....	73
Vedlegg	75

1. En åpningsfortelling

1.1. Momo – eller kampen om tiden

Denne masteroppgaven handler om leken; nærmere bestemt de magiske fortellingene og den trollbindende atmosfæren som visker bort hverdagslivet og tar oss med på eventyr. Jeg har latt meg inspirere av forfatteren Michael Endes skildringer av hvor vidunderlig og betydningsfullt det er å være i en slik lek. Den livsvisdommen han fletter inn i historien om piken Momo kan vanskelig gjengis i få ord.¹ Jeg vil likevel gjøre et forsøk, fordi Ende gjør det helt krystallklart hvor viktig det er å leke. Uansett om man er liten eller stor.

Momo bor alene i et gammelt amfiteater, men hun er ikke ensom, for vennene hennes er nesten alltid på besøk. De elsker å være hos Momo, for hun har evnen til å trylle frem de mest fantastiske lekverdener, hvor de kan leke i timevis uten å merke at det har gått så mye som et minutt. Uten Momo blir ikke leken like magisk, og det blir mye lettere uenighet og krangling slik at leken stopper opp. Men når Momo er der, forsvinner hverdagens virkelighet. En ny og fabelaktig verden stiger frem:

En dag med lummert og trykkende vær satt en ti-tolv unger oppe i steintrinnene og ventet på Momo. (...) Over hele himmelen hang det svarte, tykke skyer. Det trakk visst opp til uvær. (...)

«Jeg tror heller jeg går hjem», sa ei jente som hadde med seg lillesøsteren sin. «Jeg er redd for tordenvær». (...)

«Vi kan da vel leke noe, selv om Momo ikke er med».

«Ja da, men hva?» (...)

«Jeg vet det», sa en tykk gutt med høy pikestemme. «Vi kan leke at hele ruinen er et skip, og at vi er ute på eventyr og seiler på ukjente hav. Jeg er kapteinen, du er førstestyrmann og du er en naturforsker, en professor, for dette er nemlig en forsknings-ekspedisjon, skjønner dere? Og resten er matroser». (...)

Det var en god ide! De satte i gang, men ble liksom ikke helt enige, og leken gikk i stå. Etter en stund satt alle på steintrinnene igjen og ventet.

Og så kom Momo.

Vannet fosset om baugen. Forskningsskipet Argo duvet sakte opp og ned i dønningene mens det stevnet med stø kurs og for full maskin i det sørlige Korallhav. I uminnelige tider hadde ikke noe skip våget å ferdes i disse farvannene, for det vrimlet av grunner, sylskarpe korallrev og ukjente sjøhyrer. Og framfor alt truet den evige tyfon, en virvelstorm som aldri falt til ro. Uopphørlig vandret den rundt på dette havet og søkte etter bytte, som et levende, ja rent ut sagt listig vesen. Den var totalt uberegnelig og dukket opp når man minst ventet det. Og når orkanen

¹ Barneboka «Momo – eller kampen om tiden» ble utgitt i 1973. Originalens tittel er «Momo: oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte».

hadde fått noe i de fryktelige klørne sine, slapp den ikke byttet før det var knust i stumper og stykker på størrelse med fyrstikker ...
(Ende 2010 s.24-26.)

Ekspedisjonen om bord i stålskipet Argo ledes av fryktløse Kaptein Gordon, den gamle sjøulken Don Melu og professor Eisenstein. Den innfødte skjønnhet Momosan er også med, og det er hun som til slutt redder både skip og mannskap fra tilintetgjørelse, ved å stilne den evige tyfon.

«Jeg tror sannelig det har regnet på ordentlig», sa jenta som hadde lillesøsteren sin med seg. «Jeg er i hvert fall søkkvåt».

Faktum var at uværet, som hadde rast som verst under leken, nå var drevet over. Og særlig jenta som hadde lillesøsteren sin med, undret seg over at hun hadde glemt å være redd for tordenen og lynet hele tiden mens hun var om bord på stålskipet.

De ble stående en stund og snakke om det fantastiske eventyret og utmale detaljer de hadde lagt merke til hver for seg. Så skiltes de for å gå hjem og få på seg tørre klær (Ende 2010 s.34-35).

Lekens evne til å skape en annerledes virkelighet, som man kan fortape seg i, har alltid hatt en stor tiltrekningskraft på meg. Det er akkurat som jeg virkelig lever først når litteraturen og fantasien sprenger hverdagens grenser og fyller livet med ny kraft og mening. Livet blir mindre skummelt og alvorlig, slik jenta som var redd for tordenvær erfarte. Leken lokker også med en befrielse fra det ordinære og slitsomme hverdagslivet. Eller er det riktigere å si at leken tilfører vår tilværelse noe som gjør livet mer enn noe ordinært og slitsomt? Leken er som en fluktvei ut av seg selv en stakkert stund; den åpner døra til det ukjente.

Da jeg for noen år tilbake søkte arbeid som barnehageassistent, fremhevet jeg evnen til å leke som en av mine ressurser. Siden har utdanning og erfaring gitt meg en mer rikholdig CV, men det fortrenger ikke leken som kjernen i min yrkes stolthet som barnehagelærer.² På min ferd i teoriens irrganger snublet jeg en dag over Maria Øksnes (2010) sin bok om lekens flertydighet. Her ble jeg introdusert til et filosofisk perspektiv på lek som jeg umiddelbart ble tiltrukket av. Øksnes viste meg også veien til Kjetil Steinsholts arbeider i forhold til lek, og ikke minst presenterte hun meg for den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002). I løpet av masterstudiet ble jeg stadig mer nysgjerrig på Gadamer, og trakk enkelte av hans perspektiver inn i tekstene mine. Dette vekket en lengsel etter å forstå mer; om leken, men også om Gadamers filosofiske prosjekt generelt.

Men hvorfor akkurat Gadamer? Det var vanskelig å gå upåvirket videre med den mektige klangen av Gadamers ord i ørene. Det var den gryende fornemmelsen av livets under som

² Jeg er utdannet førskolelærer, men velger å bruke den nye yrkestittelen *barnehagelærer*.

tiltrakk meg. Det er også en egen lykke i å strekke seg på tå for å forstå en fremmed tankeverden. Uten formell filosofisk skoling fortøner det seg som et halsbrekkende prosjekt å basere en masteroppgave på et såpass filosofisk fundament. Likevel kan jeg ikke la være. Jeg har en følelse av at det lekne i livet er i fare. Dette krever en dypere tenkning, med andre ord filosofisk tenkning, rundt hva det vil si å leve, og hva som er lekens vesen og verdi.

1.2. Er leken truet?

Allerede Platon foreslo en idealstat hvor barneoppdragelsen fullt og helt skulle være det offentliges ansvar (Kenny 2004 s.58). Selv om han senere var nødt til å moderere standpunktet sitt, kan vi kanskje si at han var den første som var inne på idéen barnehage. I dag går en stor andel av Norges yngste befolkning i barnehagen; offentlig barneoppdragelse er nesten blitt en selvfølgelighet. Likevel har ikke institusjonaliseringen foregått uten kamp. Både sosialpolitiske, arbeidsmarkedspolitiske og likestillingspolitiske stemmer har de siste fire tiårene forsøkt å legitimere enten en familiebarndom eller en barnehagebarndom for førskolebarna (Korsvold 2008). Barnehagen vinner imidlertid terreng. Også myndighetene viser økende interesse for *den gode barnehagen*, som ideelt sett skal være en fleksibel velferdsordning, en viktig barndomsarena og en frivillig del av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet (heretter KD) 2012-13). I takt med den økende organiseringen av småbarns liv blir det imidlertid fortsatt diskutert om dette er til *barnas beste*. Øksnes & Sundsdal (2014) problematiserer eksempelvis om barns lek og fritid forvitrer i takt med institusjonaliseringen.

Et interessant spørsmål er om det er institusjonaliseringen i seg selv som er problemet. Dahlberg & Moss (2005) er langt mer bekymret for den rådende *rasjonaliteten* (tenkemåten) i samfunnet vårt, enn institusjonaliseringen i seg selv. De beskriver dette som en teknisk rasjonalitet, som har fått vokse seg stor og sterk gjennom moderniteten.³ Den bygger på opplysningens stolte tanker om menneskets frihet, individualitet og autonomi, samt menneskehetens taktfaste fremskritt og suverene dominans over naturen.

Opplysningens prosjekt, hvor individet løsrives fra samfunnets (og kirkens) undertrykkelse, er anslaget til *liberalismen* (Nyeng 2014 s.120). La oss dvele litt ved ordet *frihet*. Begrepet skaper et grunnleggende filosofisk problem, for frihet innebærer mer enn en lettvent påberopelse av at man kan gjøre som man vil. Det er ofte vanskelig å komme utenom begrepet *ansvar* når frihet nevnes. Allerede Immanuel Kant påpekte at friheten krever en fornuftig og ansvarlig begrensing og kontroll av seg selv (ibid. s.107). John Stuart Mill er gjennom sitt verk «On Liberty» også en sentral liberal filosof. Han etablerer den liberale friheten som individets absolutte suverenitet over egen livsutfoldelse, såfremt det ikke krenker andres rett til det samme. Statens rolle

³ De lærde strides om når moderniteten begynner og eventuelt slutter. Dahlberg & Moss (2005 s.52) antyder fra opplysningen og omtrent frem til vår samtid.

begrenses til å verne om denne rettigheten (Nyeng s.121). Men hvor går grensen for individets frihet; når skader friheten andre? Det er interessant at Mill åpner for at *real konkurranse* om knappe goder ikke skader den liberale friheten, og det er nok her den senere markedsliberalismen, eller nyliberalismen, finner sitt første viktige fotfeste. Konkurranse legitimeres, selv om det skaper tap og smerte for andre (ibid. s.122).

Dahlberg & Moss (2005) viser oss hvordan opplysningens tanker om frihet, fremskritt, orden og kontroll har gjæret. Og akkurat som den fineste årgangsvin blir foredlingen av gamle tanker bejublet av samfunnet, og i barnehagepolitikken. Tankegodset Dahlberg & Moss snakker om er den tekniske, eller kognitiv-instrumentelle, rasjonalitet. Den har brøytet seg frem på bekostning av andre rasjonaliteter (s.55). Dette er problematisk fordi etiske og estetiske tenkemåter marginaliseres, hvilket igjen fører til at utdanning og oppdragelse reduseres til et *teknisk* spørsmål: «We know the adult we want the child to become, we know the world in which that adult must live and work. The challenge is to produce the adult to fit that world, in the most cost-effective way» (s.6-7). Barnehagens praksis reduseres med andre ord til et spørsmål om *hva som virker*.

Sukkeret i den tekniske rasjonalitetens gjæringsprosess, er den økonomiske og politiske nyliberalismen vi kunne ane anslaget til i Mill sin utlegning av den liberale friheten. Når Dahlberg & Moss løfter frem nyliberalismens forherligelse av markedet, økonomien og kapitalismens frie spill, anes dette som intrikate variasjoner over temaet «real konkurranse». Nyliberalismen skisserer en *økonomisk* verdensorden, hvor alt reguleres av tilbud og etterspørsel. Samfunnet drives av konkurransen om knappe goder og mennesket må derfor være konkurransedyktig. Nyliberalismens subjekt blir et risikohåndterende, forbrukende og selvrealiserende menneske (Dahlberg & Moss 2005 s.21). Problemet er de kritiske røstene som advarer mot å redusere mennesket til humankapital i en global kunnskapsøkonomi (s.46). For å sette det hele på spissen, kan det antydes at barnehagen er en del av et disiplinerende og normaliserende maskineri som skal hindre denne typen motstand? Dahlberg & Moss poengterer at en teknisk og økonomisk rasjonalitet, sentrert rundt spørsmålet om hva som virker, står i fare for å se barnehagen som en slik fabrikk. Det økonomiske språket er for eksempel eksplisitt til stede i den nyeste stortingsmeldingen (KD 2012-13 s.10-11), hvor det står å lese at barnehagen gir «høy avkastning for barna og samfunnet», er en viktig investering i fremtiden, gir «en samfunnsøkonomisk gevinst», er en god start i forhold til livslang læring og gjør barn i stand til å delta aktivt i fremtidens kunnskapssamfunn. Men når vi bare ser barnet i kraft av hva det

skal bli, når vi bare ser barnet som varierende avvik fra en normal, er vi da i stand til å møte det som et verdifullt og unikt menneske? Hva med alt som ikke kan verdsettes i kroner og øre? Hva med leken? Er den kun en brikke i markedskreftenes frie spill? Øksnes & Sundsdal (2014) advarer mot at lek for lekens egen skyld marginaliseres i dette perspektivet. Leken ansees bare som viktig i kraft av å være et pedagogisk hjelpemiddel for å sikre en tidlig og ønskverdig utvikling hos barna. Den frie leken, barnas mulighet til å holde på med sine egne prosjekter, forvitrer.

Tilbake i beretningen om Momo trues dagene med lek og vennskap i amfiteateret av en skygge, det hviler et mørke over hele det lille samfunnet: «De Grå Herrene» er nemlig i ferd med å stjele menneskenes tid. Og det er bare Momo som klarer å kjempe imot. Alle de voksne er forhekset, og ute av stand til å se at de kaster bort sin dyrebare tid ved å stresse gjennom livet. Barna er tatt hånd om i egne «barnedepoter», og Momo er derfor avskåret fra å treffe dem. Med unntak av tilfeldige møter på gata:

«Å, som jeg har lett etter dere!» utbrøt Momo åndeløst.
«Kommer dere tilbake til meg nå?»
De tre [barna] vekslet blikk, så ristet de på hodet.
«Men kanskje i morgen, da? Eller overmorgen?»
Igjen ristet de på hodet.
«Å kom tilbake da!» ba Momo. «Før kom dere jo hver dag?»
«Før ja, men nå er alt annerledes», svarte Paolo. «Vi får ikke lov til å somle bort tiden til ingen nytte lenger».
«Det gjorde vi da aldri heller», innvendte Momo.
«Ja det var hyggelig», sa Maria, «men det er ikke det det kommer an på».
De tre barna gikk hurtig videre. Momo løp ved siden av dem.
«Hvor skal dere hen nå?» ville hun vite.
«Til leketimen. Vi lærer å leke», svarte Franco.
«Hva da?»
«I dag skal vi spille hullkort. Det er veldig nyttig, men du må passe forferdelig godt på».
«Hvordan gjør dere det da?»
«Jo, alle sammen er liksom et hullkort. Hvert hullkort inneholder en masse forskjellige opplysninger (...). Så blir vi blandet og kommer i et kartotek. Og så skal en av oss finne et bestemt kort. Og da gjelder det å stille spørsmål, slik at de andre kortene blir utelukket og bare det riktige blir igjen til slutt. Den som greier det fortest, har vunnet».
«Og det synes dere er morsomt?» spurte Momo skeptisk.
Maria så forferdet på henne: «Det er ikke det det kommer an på. Du må ikke snakke slik!»
«Men hva er det det kommer an på da?» ville Momo vite.
«At det er nyttig for framtiden», svarte Paolo. «Det er det som er poenget».
(Ende 2010 s.217-218.)

Poenget, meningen med livet, reduseres til begrepet nytte. Men hva betyr det at noe er *nyttig*? Nytte kan peke på at noe (leken) skal tjene en funksjon (fremtiden). Betyr det at en nyttig pedagogikk er noe som virker inn i fremtiden? I mine ører høres det ut som det skapes en motsetning mellom det som er nyttig, pedagogisk, fremtidsrettet, viktig og arbeidsomt på den ene siden, og glede, lykke, harmoni, velvære og moro på den andre siden. Leken hører til den siste kategorien, og det er kun når det nyttige er unnagjort vi kan unne oss tid til den. Men lek og moro kan til nød være det nyttiges tjener. Antakelig berører det nyttige arbeidet en grunnleggende frykt i oss, om at vi ikke kommer til å overleve, at vi ikke klarer oss. Det blir som i Æsops fabel om Mauren og Gresshoppen: Mauren strever hele sommeren med å samle vinterforråd, mens Gresshoppen spiller, synger og leker. Vi vil kanskje si at Gresshoppen er lat, og siden alle etter moralen i fabelen er sin egen lykkes smed, må Gresshoppen dø når vinteren kommer. Koker spørsmålet om nytte med andre ord ned til vår frykt knyttet til vår egen endelighet? Maurens nyttige virksomhet avverger døden. Men er vi så redde for å dø at vi glemmer å leve? Jeg lar spørsmålet stå åpent foreløpig, men antyder allerede nå at vi alle kanskje er Gresshopper innerst inne.

Refleksjonene rundt begrepet nytte handler også om hvor stort rom vi gir «De Grå Herrene». Det handler om hvilket liv, hvilket samfunn og hvilke barnehager vi ønsker å ha. Har vi tid til å leve, eller stresser vi alltid avgårde mot noe der fremme? Og hvilken (irr)rasjonalitet lar vi gjennomstrømme våre liv? Nyliberalismens fokus på konkurranse og kostnadseffektivitet kan ha visse likhetstrekk med «De Grå Herrens» politikk om *tidssparing*. «Men tid er liv. Og livet bor i hjertet. Og jo mer menneskene sparte på det, desto mindre hadde de» (Ende 2010 s.74).

1.3. Undersøkelsens horisont – en skisse

Jeg har nå tegnet et omtrentlig kart over landskapet den følgende undersøkelsen beveger seg i, eller rettere sagt, hva som er oppdragets beveggrunn overhodet. Det er en gransking av lekens vesen og verdi vi begir oss inn på her, en overskridelse av leken som nyttefunksjon. Det er også på tide å sirkle inn en akseptabel undersøkelseshorisont for en masteroppgave, og det er her Gadamer's filosofi kommer inn i bildet. Det konkrete spørsmålet som skal lede prosjektet er: *Hvordan kan Gadamer's filosofiske hermeneutikk utvide min forståelse av førskolebarns egeninitierte lek?* Med førskolebarn mener jeg barn i alderen 3-6 år. Ofte omtales de som «storbarn» i barnehagen, rett og slett fordi de er eldst. Med egeninitiert lek mener jeg den leken som er satt i gang og opprettholdes på barnas egne initiativ, uten at voksne direkte har satt den i gang eller kontrollerer den. Forstavelen «egen» viser nettopp til at noe er satt i gang av en selv. Jeg skriver også meg selv eksplisitt inn i problemstillingen; masteroppgaven er en undersøkelse av min forståelsesprosess. Det er likevel å håpe at det vil skape ringvirkninger også i leserens forståelse av førskolebarns lek.

Problemstillingen oppfordrer oss til å se nærmere på Gadamer sin filosofiske hermeneutikk. Her vil referansepunktet være hovedverket «Sannhet og Metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk» fra 1960.⁴ Men hva vil det si å utvide forståelsen av et fenomen? Det er dette vi skal forsøke å komme til klarhet i her, Gadamer's prosjekt berører nemlig dypest sett hva som skjer (i oss) når vi forstår noe. Dette betyr at Gadamer's filosofiske hermeneutikk ikke bare er et teoretisk bidrag, men gjennomsyrrer hele undersøkelsens form.

Gadamer's situasjonsbegrep kan belyse den reisen vi begir oss ut på. Formålet med masteroppgaven er å utvide forståelsen, det vil si gjøre en hermeneutisk undersøkelse: Oppgaven er en hermeneutisk *situasjon* (se kapittel 3.1.). Situasjonen er ifølge Gadamer (2010 s.340) ikke noe jeg står overfor, den er derimot noe jeg er midt oppi. Det er som å være på tur i en dyp skog; uten fjelltoppens utsikt er det vanskelig å orientere seg i landskapet. Horisonten, det du ser fra ditt ståsted, blir begrenset (s.341). Fra den mørke granskogen fortsetter imidlertid stien opp gjennom blåbærlyng og stadig mer glissen fjellbjørkeskog. Omsider slipper trærne taket. Og du belønnes med fjelltoppens panorama. Vandringsen har gitt deg en videre *horisont*, slik at du blir i stand til å «se ut over det nære og altfor nære, skjønt ikke i den hensikt å se bort fra det, men å se det bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner»

⁴ Jeg benytter meg av den norske oversettelsen fra 2010. Se referanseliste.

(s.344). Plutselig ser du at granskogen som omsluttet deg ikke er hele verden, den er bare en flik av alt som er i ditt nye perspektiv.

Gadamer snakker om at man i møte med overleveringen, eksempelvis kunstverk og tekster, er nedsunket i en *tradisjon*. En granskog om du vil. Dette er imidlertid ikke negativt, men derimot betingelsen for å få i gang forståelsesprosessen overhodet (s.319). Alle fjellturen begynner et sted, enten hjemmefra, fra parkeringsplassen eller leirplassen. Denne undersøkelsen har også et slikt utgangspunkt, ikke i form av en granskog, men en førskolepedagogisk tradisjon.

2. Teoriens irrganger

2.1. Den førskolepedagogiske tradisjonen

Lek-forskeren *Brian Sutton-Smith* (1997) formulerer på en glimrende måte den krevende oppgaven det er å teoretisere leken:

We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness (s.1). (...) In short we don't know why children play, even if they can't help doing it (s.49).

På tross av advarselen er leken et fenomen mange akademikere har latt seg forføre av, inklusive Sutton-Smith selv. Hans tilbakeskuende refleksjon over sin egen lekne karriere (Sutton-Smith, 2008) preges av ydmykhet overfor hva han egentlig vet om lek, selv etter så mange år. Å begripe leken er komplekst, flertydig og dynamisk, både for den enkelte forsker og på tvers av fagfelt. Boka *The Ambiguity of Play*, som han viet de sju første årene av sin pensjonisttilværelse til å skrive, sammenfatter nettopp hvordan motsetningsfylte *retorikker* om lek eksisterer side om side. Han utdyper videre i sine refleksjoner hvordan boka er en reaksjon på hans tidligere arroganse overfor andre fagfelt enn psykologien, og at den er et uttrykk for erkjennelsen av at andre perspektiver også har noe viktig å si (Sutton-Smith 2008).

Retorikk-begrepet gjør det også mulig å betrakte myriaden av lek-teorier på litt avstand; det blir enklere å få oversikt og å se eventuelle familielikheter. Det er en umulig oppgave å gi en uttømmende presentasjon av lekforskningen i den førskolepedagogiske tradisjonen. Dette gjør spørsmålet om hvilke teorier som skal velges presserende. Det er krevende å prioritere, omtrent like vanskelig som å velge gjester til et bryllup: Inviteres brudens gode venninne, er det straks tre andre venner som forventer en innbydelse i postkassen. Organiseringen i retorikker kan imidlertid lette både utvelgelsen og presentasjonen av lek-teori. Sutton-Smith (1997) utnevnes derfor til undersøkelsens «toastmaster», med den utakknemlige oppgaven det er å holde orden på gjestene og deres taletid.

Følger vi Sutton-Smiths (1997) tankegang, er det motsetningen mellom retorikkene som skaper en del av flertydigheten og forvirringen lekforskning er innhyllet i. Med retorikk menes; «a persuasive discourse, or an implicit narrative, wittingly or unwittingly adopted by members of a particular affiliation to persuade others of the veracity and worthwhileness of their beliefs» (s.8). En retorikk er med andre ord en mer eller mindre bevisst fortelling eller *diskurs*, som skal legitimere et bestemt teoretisk perspektiv. Sutton-Smith viser her blant andre til *Foucault*. Dette

er en tenker også Øksnes (2010) og Dahlberg & Moss (2005) fremhever. La oss derfor ta en kort avstikker til Foucaults diskursbegrep. Det vil kaste lys over eksistensen av de motsetningsfylte retorikkene, hvorfor noen har blomstret rikere enn andre, og hvilken forbindelse de kan ha til begrepet rasjonalitet.

Øksnes (2010 s.29-31) forklarer diskurser som måter å snakke, skrive og tenke om fenomener på; begrepet er med andre ord knyttet til hvordan vi forstår virkeligheten. Diskursbegrepet tilhører en virkelighetsoppfatning hvor språket ikke *beskriver* en gitt virkelighet, men derimot *skaper* virkeligheten som en sosial konstruksjon. Verden er ingen konstant. Virkeligheten produseres kontinuerlig gjennom språket. På den måten toves språk og virkelighet, men også kunnskap og makt, tett sammen (ibid.). Det er snakk om hvem som har makt til å styre diskursproduksjonen. Dette blir særlig tydelig når enkelte diskurser vinner frem som dominerende; de etableres som sannhetsregimer. Dahlberg & Moss (2005 s.16-20) viser hvordan sannhetsregimene befester seg selv gjennom sanksjonering av alternative tenkemåter. Det finurlige er at styringen er innvendiggjort; den skjer gjennom subjektene selv. Det er snakk om en *subjektivering*, hvor subjektet formes til en utøver av fornuftig selvstyring ut i fra diskursens definerings av det sanne, normale og riktige. Den teknisk-økonomiske rasjonaliteten skissert i åpningsfortellingen kan derfor sies å befeste sin makt i hvordan subjektene blir til som autonome, selvrealiserende og konkurransedyktige mennesker, eksempelvis gjennom barnehagens praksis.

2.2. Retorikker om lek

De sju retorikkene Sutton-Smith (1997) skisserer beskriver lek som henholdsvis *utvikling* (progress), *skjebne* (fate), *makt* (power), *identitet* (identity), *fantasi* (imaginary), *selvet* (the self) og *lettsindighet* (frivolity). Moderniteten splitter videre retorikkene i to ulike grupperinger. Retorikkene om utvikling, fantasi og selvet er moderne retorikker, med røtter i opplysningen, romantikken og individualismen for drøyt to hundre år siden (s.52). Dette sammenfaller for øvrig med Vestens gryende interesse for leken som objekt for vitenskapelige studier (s.6). Vitenskapeliggjøringen førte til at de eldre retorikkene om skjebne, makt, identitet og lettsindighet ble devaluert og forkastet som nonsens eller dårlig lek (s.52). Det er derfor ingen overraskelse at det hovedsakelig er de moderne retorikkene jeg har blitt kjent med i den førskolepedagogiske tradisjonen. Jeg tar også med en omtale av de to eldre retorikkene om makt og identitet fordi, som Sutton-Smith sier, de forklarer mye av hva som faktisk foregår i lek. Plassen tillater kun en kort, og langt fra uttømmende, presentasjon av noen utvalgte representanter fra hver av de fem valgte retorikkene.

Utvikling

Sutton-Smith (1997) innleder med retorikken om utvikling, som forklarer lek som en måte dyrebarn utvikler og tilpasser seg på. Fra dette evolusjonære utgangspunktet har spesielt utviklingspsykologien bidratt til å etablere en dominerende diskurs om at lek er barns primære utviklingsarena. Denne selvfølgelige forbindelsen mellom lek og utvikling har det senere vært vanskelig å rokke ved. Det har også ført til en splittelse av barndom og voksendom, hvor leken reserveres førstnevnte. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2011 s.32) står det for eksempel at leken er en grunnleggende læringsform, at barna utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken og at et lekfellesskap er grunnlaget for læring, sosial kompetanse og vennskap.

Det er altså en etablert sannhet innen utviklingsretorikken at lek fører til at barn utvikler seg. Leken tar ubønnhørlig skrittet inn i fremtidens tjeneste; som Momos venn Paolo påpeker, er det viktigste at leken er nyttig for fremtiden. Også Øksnes (2010 s.28) problematiserer at lekens eksistensberettigelse i institusjoner for barn synes å ligge i markedsføringen av at den er nyttig og riktig. Her kan det være opplysende å grave litt i de andre retorikkens «søppelbøtte»; retorikken om lek som lettsindighet. Den bunner nettopp i et syn på leken som bortkastet tid, latskap, løssluppenhet og synd; et perspektiv med røtter i pietismen og arbeidsetikken.

Motsetningen til leken er arbeidet, og det er menneskets arbeidsevne som er den fremste dyd (Sutton-Smith 1997). Fremheves lekens nyttefunksjon kan den derimot klinge i harmoni med det arbeidende menneske, samt den tekniske rasjonaliteten og nyliberalismens prosjekt; å skape fremtidssamfunnets humankapital. Da kan leken være med på å akselerere det Dahlberg & Moss (2005) beskriver som en tidlig, ønskverdig, normal og forutsigbar utvikling, mot å bli et selvstyrende, fornuftig og fleksibelt subjekt. Vi går kanskje ikke så langt som å arrangere leker hvor barna skal være hullkort, slik som i beretningen om Momo, likevel penser vi nok leken inn mot våre små og store pedagogiske prosjekter.

Sutton-Smith (1997 s.35-36) påpeker videre at det spesielt er den psykologiske forskningen i det tjuende århundret som har fokusert på utviklingsstadiene barn går gjennom i leken, og på bakgrunn av dette har laget egne oppskrifter på hvordan utviklingen bør akselereres. Det er med andre ord et strengt normativt aspekt i teoriene. Dahlberg & Moss (2005 s.17) snakker om *normalisering* som den mest fremtredende mekanismen i subjektivering (forming av subjekter), og her har eksperten en overordnet rolle. Det er eksperten som definerer normalen. Sutton-Smith (1997 s.215) trekker frem både Piaget, Erikson og Vygotsky i denne sammenheng, og her er nok Piaget den mest innflytelsesrike innen den førskolepedagogiske tradisjonen.

Lillemyr (2011 s.120-130) presiserer at *Jean Piaget* sin teori først og fremst er en teori om kognitiv utvikling og læring. I forbindelse med dette har Piaget imidlertid også sett på hva lek er, når leken oppstår og hvordan lekens uttrykk forandrer seg i takt med barnets utvikling. Piagets teori har fått mye pepper, spesielt på grunn av at den hevder å være universell og den rigide stadielinndelingen i utviklingen. Sentralt i utviklingsteorien er balansen mellom de to prosessene assimilasjon og akkomodasjon. Når barnet assimilerer, tilpasses nye erfaringer det barnet vet og kan fra før. Ved akkomodasjon kreves det en endring i selve barnets kognitive struktur. Det må med andre ord være balanse mellom ny læring og kreativ bearbeiding av det lærte, mellom utfordrende aktivitet og konsoliderende aktivitet. Når rammeplanen (KD 2011 s.32) beskriver lek som utforskning og bearbeiding av inntrykk, kan det derfor være tankegods fra Piaget. Assimilasjon og akkomodasjon er tett flettet sammen i et stadig vekselspill når barnet utvikler seg. Lek er derimot ren assimilasjon, løsrevet fra samspillet med akkomodasjon. (Det motsatte, løsrevet akkomodasjon, er imitasjon.) Lek oppstår en gang i løpet av det første leveåret, når barnet begynner å gjenta handlinger for moro skyld. Førskolebarna i mitt prosjekt har imidlertid kommet til det andre utviklingsstadiet i Piagets teori; den pre-operasjonelle periode (2-7år). Det betyr at de er i stand til bevisst representasjon av ting og handlinger; de

«later-som-om». Dette betegner Piaget *symbollek*, og den kan lekes både alene og sammen med andre barn eller voksne. Det er imidlertid først i neste utviklingstrinn, regelleken, den viktige moralske utviklingen starter. Dette betyr at barna i dette prosjektet befinner seg på et pre-moralsk stadium.

Det interessante er at Sutton-Smith (1997 s.25) ikke finner entydig bevis i forskningen på at det er et årsak-virkning forhold mellom lek og (sosial) utvikling. Kanskje har forskningen snublet i logikken og glemt at korrelasjon og kausalitet ikke er det samme? Lek er, som Sutton-Smith sier (s.41), sjelden eneste bestemmende faktor for unge barns læring. Nå skal det sies at Piaget heller ikke påstår at lek er eneste faktor i barns læring, men han ga leken en rolle i den kognitive utviklingen. Motstanden mot å se lek og utvikling i sammenheng er i ferd med å øke, og selv konkluderer Sutton-Smith med at det er for snevert å betrakte lek kun som barns utvikling (s.48).

Fantasi

Retorikken om lek som fantasi deler sine røtter og til dels sin dominans med utviklingsretorikken (Sutton-Smith 1997). Sentralt står opplysningens ideal om frihet og autonomi, samt romantikkens forherligelse av lek og kunst. Retorikken opererer i spennet fra Kants oppfordring til frigjøring fra undertrykkelse og autoritet, til Rousseaus revolusjonerende barnesyn: Barnet, ubesudlet av verdens ondskap, har i likhet med det kunstneriske geniet en egen evne til å gripe det skjønne. Både leken og kunsten er uttrykk for en suveren forestillingsevne (ibid.). Er det en gjenklang fra denne tiden vi hører når rammeplanen (KD 2011 s.32) påpeker at «lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet er fenomener som har tilknytning til hverandre»? Leken forankres i det estetiske, og da blir det vanskelig å se bort fra Schillers tanker om leken som en del av menneskets estetiske oppdragelse:

Friedrich Schiller (1759-1805) betrakter leken som idealet på menneskelighet; mennesket *er* bare fullt og helt menneske når det leker. Steinsholt (1999 s.51) gir ham derfor æren for å ha legitimert leken som et seriøst filosofisk tema i moderniteten. Opplysningens og romantikkens kongstanke var frigjøringen av mennesket, men der Kant så på fornuften som befrieren, var det den estetiske oppdragelse som var prinsen på den hvite hesten i Schiller sitt perspektiv (ibid. s.64). Steinsholt poengterer videre (s.58) at beskrivelsen av menneskets personlighet er grunnsteinen i Schillers konstruksjon av lekbegrepet: Personligheten består av sansing/stoffdrift, fornuft/formaldrift og vilje. De to driftene er viklet inn i en evigvarende

drakamp, som kuer viljen. Det er bare i leken verden utkrystalliseres som *levende form*. Her refererer «levende» til stoffdriften og «form» til formaldriften. Når vi ser verden som levende form, som *skjønnhet*, er det balanse mellom driftene og viljen settes fri (s.56-59). Leken blir en frivillig forsakelse av den ytre verden, til fordel for en annen verden «i overensstemmelse med egne visjoner om det skjønne» (s.52). Leken er ikke av denne verden; den er som en drøm eller et skjønt skinn. Og det er nettopp dette virtuelle aspektet ved leken som skaper den frydefulle forførelsen om bord i forskningsskipet Argo. Hvis vi følger Schiller har det skjønne også en dyp forbindelse med det moralske; det vakre kan referere til en «skjønn» sameksistens. Selv om leken har en indre verdi i form av glede, behag og vellyst, vil den derfor også ha en ytre verdi i å oppøve mennesket til estetiske erfaringer (Steinsholt 1999 s.61). Det vil si å gjøre barnet i stand til å forholde seg estetisk og moralsk til verden. På denne måten kan det sies at leken også skal tjene en nyttig funksjon.

Når leken betraktes som noe som er på liksom, er det som om det som skjer i leken både skjer og ikke skjer. Momo og vennene hennes både er og ikke er på forskningsekspedisjon i det sørlige Korallhav. Dette paradokset har antropologen *Gregory Bateson* grepet fatt i. Leken er i seg selv en selvmotsigelse og en kommentar til seg selv (Sutton-Smith 1997 s.139). Dette krever en kommunikasjonsevne av de lekende, for å signalisere overfor hverandre at de leker. Det er en *metakommunikasjon* om rammen rundt det som skjer; visse tegn som sier «dette er på liksom». Tegnene gjør at barna enkelt skiller mellom virkeligheten og lekens verden (Lillemyr 2010 s.185-186). På sett og vis har vi her en fot i utviklingsretorikken igjen, med tanke på at leken både krever og oppøver kompetanse. Den både fordrer og finpusser barnets metakommunikative ferdigheter.

Makt og identitet

Sutton-Smith (1997 s.111) hevder at de moderne retorikkens dominans innen forskning på *barns lek*, beklageligvis har frarøvet retorikkene om makt og identitet betydelig spalteplass. Dette er problematisk, fortsetter han, fordi dette er to retorikker som virkelig har potensiale til å belyse lekens mystiske begivenheter. Det finnes imidlertid en sterk uvilje i oss mot å assosiere barn med uttrykk som maktkamp, opposisjon, latterliggjøring, grusom lek, mobbing og hegemoni. Vi trives bedre i det romantiske bildet av barndommen som noe rent, uskyldig og vakkert. I rammeplanen (KD 2011 s.32) påpekes det imidlertid at leken er «en viktig side ved barnekulturen». Via *kultur*-begrepet kan vi finne en vei inn i disse to spennende retorikkene.

Hvis vi skal snakke om leken som barns kultur, er det vanskelig å se bort ifra *Johan Huizinga* sitt kjente verk «Homo Ludens: Om kulturens opprinnelse i lek». Både Sutton-Smith (1997 s.78) og Steinsholt (1999 s.71) regner dette som en av de mest toneangivende bøkene innen moderne lekforskning. Steinsholt (1999) berømmer Huizinga for hans pionervirksomhet i undersøkelsen av lekens kjennetegn og betydning, men problematiserer også hvordan han til stadighet spenner bein for egne argumenter. Det er vanskelig å få grep om Huizingas selvmotsigende tenkning i få ord. La oss derfor konsentrere oss om hans beskrivelse av leken som agonisme, det vil si som kamp eller konkurranse. Sutton-Smith (1997 s.78) fremhever hvordan (makt)kampen fastlegger en kulturs sosiale hierarki, og dermed enkeltmedlemmenes identitet i kulturen. Makt og identitet blir to sider av samme sak. Steinsholt (1999 s.73-74) dveler litt lenger ved agonisme-begrepet: Det er ikke en strid som drives av ønsket om å undertrykke andre. Nei, det er trangen til å være *best*. Lengselen etter den ære og prestisje som ligger i å *overgå* andre. Behovet for å bli beundret og dyrket. Konkurransen skaper også et avgjørende spenningsmoment i leken.

Nyere sosiologisk forskning bidrar også til å belyse hvordan barn skaper sin egen jevnaldningskultur. Sutton-Smith (1997 s.170) fremhever eksempelvis *William Corsaro* sine arbeider. Corsaro (2011 s.152-161) viser hvor viktig det er for førskolebarn å gjøre noe sammen med jevnaldrende, og hvordan de skaper sine egne lek-rutiner og jevnaldningskultur. Samspillet i førskolealderen er imidlertid skjørt som kostbart krystall; det skal ingenting til før det går i tusen biter. Kanskje blir ikke barna enige, slik som barnegruppa i åpningsfortellingen, og leken går i oppløsning nesten før den har begynt. Det kan også være en påtrengende pedagogisk agenda som forstyrrer, akkurat idet leken holder på å ta av. Eller det kommer nye barn som vil være med, slik at forhandlingene må begynne på nytt. Corsaro fremhever hvordan barna beskytter den etablerte leken, noe som gjør nykommerens oppgave med å få innpass ekstra krevende. Direkte spørsmål om å få være med er den sikreste veien til eksklusjon. Det gjelder derimot å bevise at man kan bidra med noe spennende i leken, uten å ødelegge den. Corsaro påpeker videre hvilke komplekse ferdigheter som derfor kreves for å opprettholde og få innpass i lek. Her faller vi igjen inn i utviklingsretorikken, «leketimen», hvor det blir et viktig pedagogisk prosjekt å lære barna å leke på en bestemt måte.

Selvet

I retorikken om selvet (subjektet) står den personlige lek-opplevelsen i sentrum (Sutton-Smith 1997 s.173). Den toneangivende teoretikeren er *Mihaly Csikszentmihalyi* og hans teori om hvordan selvet kan nå bevissthetstilstanden *flyt* (flow) (ibid. s.184). Lillemyr (2011 s.169 og 189) beskriver flyt som en tilstand preget av fullkommen tilstedeværelse. Den er preget av ren indre motivasjon for det man holder på med. En autotelisk tilstand; det vil si at man ikke er målorientert, men bare tilstede i opplevelsen her og nå. Flyt-opplevelsen er karakteristisk for lek og kreativitet, men forekommer også i læring og andre aktiviteter. Flyt er med andre ord ikke det samme som lek. Lillemyr forklarer videre at flyt-tilstanden oppstår på grunn av en balanse mellom handlingsmuligheter og handlingsdyktighet. Mellom ferdigheter og utfordringer. En annen måte å si det på er at flyt eksisterer i spennet mellom motpolene angst og kjedsomhet. Kanskje er Momo x-faktoren som fører barnegruppa i åpningsfortellingen inn i dette balansepunktet? Rammeplanen (2011 s.32) oppfordrer barnehagepersonalet til å ta den samme rollen; støttende, oppmuntrende, tilgjengelig og inspirerende. Pedagogisk inngripen legitimeres, ut i fra et nobelt ønske om å fremme barnas muligheter til å inkluderes og oppleve flyt i leken.

2.3. Mot en utvidelse av horisonten

Gadamers filosofiske hermeneutikk

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har i utgangspunktet ingenting med dagens norske barnehage å gjøre. Dette betyr at vi nå beveger oss ut av den førskolepedagogiske tradisjonen. Gadamers (2010) prosjekt er av vitenskapsfilosofisk karakter og omhandler nærmere bestemt det hermeneutiske problemet (s.21). *Hermeneutikken* henter sitt navn og formål fra budbringerguden Hermes i gresk mytologi, hvis oppgave var å hjelpe menneskene å forstå det uåndsgripelige og fremmede (Steinsholt 1997 s.161). Før opplysningen og romantikken for alvor ristet Europa løs fra århundrer med kristne dogmer, var hermeneutikken hovedsakelig betraktet som en metode for å sikre gyldige tolkninger av bibeltekstene. I løpet av 1800-tallet skjedde det imidlertid en omdefinering av tolkningens gjenstand, mål og fremgangsmåte, og behovet for en universell tolkningsteori i møte med all slags tekst ble fremhevet (Warnke 1993).

Det er i motsetning til denne nye, *romantiske hermeneutikken* Gadamer (2010) skisserer sitt eget hermeneutiske prosjekt. Han fremhever det problematiske ved den romantiske hermeneutikkens forsøk på å etablere seg som åndsvitenskapenes⁵ metodelære, og da som en metodikk behersket av det naturvitenskapelige idealet (ibid.). Etableringen av den vitenskapelige metoden er et stort gjennombrudd i vår historie, som muliggjorde oppdagelsene til eksempelvis Galileo Galilei og Isaac Newton. Metoden bygger på systematiske observasjoner, som deretter valideres gjennom etterprøvbare eksperimenter. Dette markerer fysikkens løsrivelse fra naturfilosofien, hvor fornuftens spekulasjon må vike for sansenes erfaringer (Kenny 2006 s.165-167). Grondin (2003 s.2-3) peker på at Gadamer ikke er imot denne metoden i seg selv, men at han problematiserer et vitenskapssyn hvor den har monopol på sann erkjennelse. Det virkelige problemet er Descartes, og senere Kants, visjon om å forene alle vitenskaper og grunnlegge metafysikken etter samme metodiske prinsipp som naturvitenskapene. Filosofien, historien og kunsten berøves ifølge Gadamer (2010) sitt eksistensgrunnlag og unike vesen, når den naturvitenskapelige metode får lov til å være

⁵ I den norske oversettelsen brukes begrepet åndsvitenskap (fra tysk Geisteswissenschaften). Det gir også mening å si humanvitenskap (på engelsk benyttes ofte human sciences). Slik jeg forstår Gadamer (2010) omfatter åndsvitenskap/humanvitenskap filosofi, kunst og historie. Jeg velger for ordens skyld kun å bruke begrepet åndsvitenskap i min tekst.

gullstandarden. Mennesket kan ikke gjøres til et vitensobjekt på linje med naturfenomenene. Åndsvitenskapenes sannhet må gripes på en annen måte. Og ved å dykke ned i hva forståelse er, ønsker Gadamer å legitimere dette sannhetskravet.

Warnke (1993) ser Gadamers vitenskapskritikk som en del av positivismestriden på 50- og 60-tallet (s.16). Hun fremhever at til og med Gadamers kritikere berømmer ham for motstanden mot positivismens idealer; idealet om objektiv kunnskap og en enhetsvitenskapelig metode (s.173). Det er den romantiske hermeneutikkens forsøk på å sette likhetstegn mellom forståelse og metode som er særlig problematisk (s.20). Her er det Schleiermacher som bereder grunnen, men utviklingen videreføres i Ranke og Droysens historieteori. Og inspirerer til slutt Diltheys forsøk på å grunnlegge en egen metode for hele det åndsvitenskapelige feltet (ibid.).

Warnke (1993) utdyper videre hvordan Gadamer gir *Schleiermacher* ansvaret for å ha dreid fokuset for selve det hermeneutiske problemet: Før romantikken var sannhetsgehalten (saken) i teksten det sentrale. Schleiermacher var imidlertid mer interessert i hva som var forfatterens opprinnelige mening med teksten. Han søkte mot en universell hermeneutikk, som ved en streng prosedyre skulle gjøre det mulig å overskride (transcendere) alle forstyrrelser i teksten, for å nå frem til forfatterens opprinnelige *intensjon* (ibid.). Til dette sier Gadamer:

At hermeneutikken[s] (...) oppgave overhodet ikke er å utvikle forståelsens fremgangsmåte, men å klargjøre de betingelsene som forståelsen finner sted innenfor. (...) Her [i romantikkens hermeneutiske teori] tenkte man som sagt forståelse som reproduksjon av en opprinnelig produksjon, og man kunne derfor hevde at forståelsens oppgave er å forstå forfatteren bedre enn han forstod seg selv. (Gadamer s.334.)

Gadamer forkaster med andre ord forståelse som reproduksjon av mening. Forståelse er produktiv, og den handler først og fremst om *saken*. Gadamer forsøker å finne frem til hvilke betingelser som gjør en slik saksorientert hermeneutikk mulig.

Det er i særdeleshet *Heidegger* som blir et viktig utgangspunkt for det alternative Gadamer formulerer (Steinholt 1997). I overgangen fra det nittende til det tjuende århundret inspirerte Edmund Husserl og Martin Heidegger den fenomenologiske hermeneutikken. De rettet oppmerksomheten mot menneskets eksistens og erfaring av å være til i verden. Med andre ord forlot de den type epistemologiske (og metodiske) problemstillinger hermeneutikken hittil hadde vært beskjeftiget med, og fokuserte på hva som kjennetegner forståelsen i seg selv (ibid.). Slik jeg forstår Gadamers prosjekt er det spesielt to momenter fra Heideggers tenkning som er viktige. Det er for det første *varens faktisitet*, som overskrider den kartesianske dualismen

mellom subjektet og objektet. Og for det andre vektleggingen av *forståelsens for-struktur*, eller historisitet.

Steinsholt (1997) forklarer Heidegger begrep om *værens faktisitet* som menneskets grunnleggende forankring i verden: Vi er fra fødselen av bundet til verden i tid og rom. Verden er ikke noe utenfor oss, men er til nettopp gjennom at vi er. Vår eksistens er derfor en *væren-i-verden*. Dette overskrider den kartesianske dikotomien mellom selvet (subjektet) og tingene (objektene). Å være objektiv er for Heidegger det mest subjektive vi kan gjøre, fordi det å definere objekter krever en subjektiv bevissthet til å utføre dette. En slik «subjektivisme» får for ham en særdeles negativ klang. Heidegger benytter heller ikke begrepet «jeg». Mennesket er et *Dasein*; et «tilstedeværen». Det er Daseins væren-i-verden som åpner opp for en deltakelse med fenomenene, slik at forståelse kan finne sted. Forståelse er derfor ikke en bedømmelse som subjektets bevissthet (tolkeren) utøver på objektet (teksten). Forståelsen er derimot et samspill, eller et engasjement, som tolkeren og teksten deler (Steinsholt 1997).

Sentralt i hermeneutikken er ideen om *den hermeneutiske sirkel*, opprinnelig formulert som samspillet mellom del og helhet. Ifølge den romantiske hermeneutikken kulminerer dette samspillet når man «hensetter seg fullstendig i forfatteren og (...) oppløser alt som er fremmed og merkelig i teksten» (Gadamer 2010 s.331). Heidegger beskriver derimot den hermeneutiske sirkelen med utgangspunkt i forholdet mellom forståelsen og *forståelsens for-struktur*. Gadamer (2010 s.331) sier: «Heideggers beskrivelse og eksistensielle begrunnelse av den hermeneutiske sirkelen representerer en avgjørende vending (...). Heidegger beskriver sirkelen slik at tekstforståelsen hele tiden er bestemt av forståelsens foregripende bevegelse». Denne beskrivelsen av sirkelen bekrefter for Gadamer at forståelsen må gripes ontologisk og ikke metodisk. Og at *forståelsens historisitet* er en livsviktig betingelse for at forståelse overhodet kan skje. Forståelsens historisitet peker på at forståelsen alltid er betinget av forståelsens for-struktur/foregripende bevegelse. Gadamer utdyper dette videre i rehabiliteringen av begrepene fordom, tradisjon og autoritet. Dette skal vi komme tilbake til i kapittel 3.1.

Forvitringen av den humanistiske tradisjonen

Gadamer (2010) viser tilbake til *den humanistiske tradisjonen* som åndsvitenskapenes fundament. Han fremhever spesielt Hegels dannelsesbegrep (*Bildung*) og Vico sin forståelse av fellessansen (*Sensus Communis*); det er dannelsen av fellessansen som er oppdragelsens mål (s.46). Gadamer beskriver videre hvordan Hegel knytter dannelse til vår åndelige væren.

Dannelse krever at mennesket bryter med sin naturlighet og umiddelbarhet; at vi våger å åpne oss for det fremmede. Omsider, i tilbakevendingen til oss selv, erkjenner vi oss selv på nytt. Vi erkjenner det egne i det fremmede. Denne *hjemkomsten* er dannelsens vesen. Den dannede bevisstheten kjennetegnes videre av Sensus Communis; en allmenn sans for det rette og gode. Gadamer påpeker her at Vico bygger på Aristoteles' distinksjon mellom Sofía og Frónesis. Det er Frónesis, den praktiske klokskapen, som er virksom i Sensus Communis. I motsetning til den skolelærdes teoretiske viten, kan den vise utøve en praktisk klokskap som kan «gripe omstendighetene i deres uendelige variasjon» (s.47).

Det skjer imidlertid noe avgjørende når den tyske opplysningen overtar begrepet Sensus Communis. Det blir «innholdsmessig tømt og intellektualisert» (Gadamer 2010 s.56), og det mister sin praktisk-moralske mening (jfr. sans for det *rette* og *gode*). Gadamer fremhever Kant som en avgjørende bidragsyter i omdefineringen av fellessansen. Via den teoretiske *dømmekraften* reduserer han fellessansen til et spørsmål om *smak* (s.57-60). Denne utviklingen har sin bakgrunn i at det bare er fornuften som i Kants perspektiv kan gi sikre holdepunkter for vår moral og erkjennelse. Gadamer påpeker at både dømmekraft og smak er begreper som klinger godt i den humanistiske tradisjonen. Problemet er at Kant frarøver begrepene sin erkjennelsesfunksjon. Opprinnelig handlet smak og dømmekraft om en bedømmelse av «det enkelte med henblikk på det allmenne (...), det vil si om det er passende» (s.64). Den greske etikken var faktisk «i en dyp og omfattende forstand en etikk for den gode smak» (s.67). Kant rister imidlertid vår erkjennelse i småbiter og plukker omhyggelig bort det han mener ikke passer inn. Estetikk og følelser, syensing og ikke minst sansing, må bort fra fornuftens og moralens domene! Gadamer fremhever hvordan dette i samme vending uthuler selve den humanistiske tradisjonen, og det ødelegger grunnlaget for åndsvitenskapenes selvforståelse og metodiske egenart (s.67-68). Den romantiske hermeneutikken og historieteoriens problem er at de bygger på Kants smale fundament; et fundament som «diskrediterte enhver annen erkjennelse enn den naturvitenskapelige» (s.68).

Problemet er, ifølge Gadamer (2010), at Kant avsondrer estetikken fra sann erkjennelse, og at kunsten reduseres til en subjektiv opplevelse. Kant *subjektiverer* (jfr. Heidegger) med dette estetikken. Det er imidlertid Kants etterfølgere, og i særlig grad Schiller, som får ansvaret for å ha *differensiert* estetikken fra virkeligheten (s.111). Den estetisk dannede bevissthet differensierer den *rene* kunstopplevelsen. Det betyr at kunstverket betraktes utelukkende estetisk, frarøvet enhver mening for det virkelige liv. Verket reduseres til et objekt som kan gi

subjektet velbehag eller nytelse. Det har ingen betydning utover seg selv, og kan ikke lede til sann erkjennelse. Schiller inspirerer en motsetning mellom virkeligheten og den skjønne kunstens skinn. Gadamer argumenterer imidlertid for at forståelsen av kunst som et skinn eller en drøm er problematisk, fordi drømmen mister sin sannhet når man våkner opp (s.113). Følger vi tanken om kunsten som det skjønne skinn betyr det at vi kan gå uanfektet ut av teatersalen eller konserthuset. Vi er den samme, og forstår oss selv og verden på samme måte som før.

Det er dette Gadamer (2010) kritiserer. Han ønsker å bryte med den estetiske opplevelsens flyktighet og manglende betydning for våre virkelige liv. Han ønsker å overskride den estetiske bevissthetens utskillelse av den rene kunstopplevelsen. Estetikken kan ikke løsriveres fra erkjennelsen på den måten, fordi kunst *er* erkjennelse (s.128). Gadamers prosjekt begynner derfor i anerkjennelsen av den estetiske *erfarings* sannhet:

Vi betrakter kunstverket som en ekte erfaring som forandrer den som gjør erfaringen, og vi spør om værensformen til det som dermed blir erfart. Dermed håper vi å oppnå en bedre forståelse av hvilken sannhet det er som møter oss her. (Gadamer s.131.)

Gadamer ønsker å rehabilitere kunstens sannhet, men også «med dette som utgangspunkt utvikle et begrep om erkjennelse og sannhet som stemmer overens med vår helhetlige hermeneutiske erfaring» (s.23). Vi aner her at Gadamers tenkning overskrider både estetikken og hermeneutikken, og nærmer seg livet selv. For å lykkes med dette begynner han imidlertid i det estetiske; nærmere bestemt i *leken*. Gadamer løfter frem leken som metafor for *værensformen i erfaringen*. Det er leken som kan vri oss ut av den kartesianske inndelingen i subjekt og objekt. Det er leken som er nøkkelen til forståelse.

Lekens vesen

Gadamer (2010) innleder med hvordan leken⁶ skaper en annerledes relasjon til alvor og formålene enn vi har i det virkelige liv. «Spillet rommer et eget alvor som nærmest må betegnes som hellig. Relasjonene til formålet (...) er likevel ikke fraværende i spilladferden, men blir forskjøvet på en eiendommelig måte» (s.132). Med formålene mener han de mål og intensjoner vi handler ut fra i hverdagen. Det er interessant at han beskriver lekens relasjon til

⁶ Ordnett oversetter det tyske begrepet *Spiel* til både spill og lek. I den norske utgaven av sannhet og metode benyttes begrepet *spill*. Men slik vi bruker ordet spill på norsk, eksempelvis i «spille ludo», «pengespill» og «spille fotball», blir begrepet for snevert. Vi sier ikke at vi skal *spille* mor, far og barn, nei vi sier at vi *leker* en familie. Jeg velger derfor å bruke begrepet *lek*.

formålsverdenen som en *forskyvning*, og at leken sågar har et *eget* alvor. Her skiller han seg klart fra det romantiske synet på leken (jfr. Schiller), hvor leken betraktes som en atskilt fantasiverden, en fullkommen frihet fra det slitsomme og alvorstunge livet.

En måte å forstå dette eiendommelige forholdet mellom virkelighetens og formålenes verden på den ene siden, og kunsten og lekens verden på den andre, er gjennom begrepet *mimesis*. Mimesis betyr etterlikning, det er å herme virkeligheten. Det er imidlertid ikke en ren avspeiling eller en blek kopi av det virkelige. Etterlikning innebærer så mye mer enn imitasjon, i etterlikningen ligger et erkjennelsespotensiale: «Den som etterlikner noe, lar det han kjenner være til stede slik han kjenner det. Småbarnet leker ved å etterlikne, og bekrefter dermed hva det kjenner, og dermed seg selv» (s.144). Ved å etterlikne både *gjenkjenner* og *erkjenner* barnet seg selv, og det bekrefter faktisk *mer* enn det velkjente: «I kraft av å være gjenkjent blir det fastholdt i sitt vesen og frigjort fra sine tilfeldige aspekter» (s.145). Jeg aner en resonans fra Hegel sitt dannelsesbegrep her, om betydningen av å erkjenne seg selv i det fremmede. Kanskje er det akkurat her det mimetiske forholdet mellom leken og formålsverdenen gjemmer sin dypeste betydning? I etterlikningen kan barnet komme hjem til seg selv etter konfrontasjonen med den fremmede formålsverdenen. Mimesis rommer selverkjennelse, og blir derfor en del av åndens grunnleggende bevegelse.

Gadamer fremhever at leken ikke bare rommer et hellig alvor, men at de lekende også må *ta* leken på alvor, hvis ikke ødelegges den. Det er imidlertid ikke småtterier han krever av oss her! Det betyr at de lekende må våge en nærmest betingelsesløs *åpenhet*, de må tørre å gi seg hen og sette seg *selv* ut av spill. De må være i stand til å gi slipp på sin frihet og subjektivitet, og la leken bli herre over seg. Denne valgte risikoen er også lekens forførelse. Nå sirkler vi oss inn mot et av de mest sentrale poengene i Gadamers lekbeskrivelse, nemlig at det er leken, og ikke de lekende, som er subjektet:

(...) at spillet ikke har sin væren i den spillendes bevissthet eller adferd, men at spillet tvert imot trekker den spillende inn i sitt felt og fyller denne med sin ånd.
Den spillende erfarer spillet som virkelighet som overgår ham (Gadamer s.140).

Leken er ikke noe som forgår i de lekendes bevissthet, den er ikke en subjektiv bevissthetstilstand eller intensjonal atferd slik Kant og Schiller beskrev den. Det er leken selv som fastholdes som subjekt, mens de lekende, fullstendig oppslukt, bare har i oppgave å *fremstille* den. Leken er med andre ord *medial*; den handler bare om å bli fremstilt. Warnke (1993 s.70) formulerer det som at leken har autoritet over de lekendes handlinger, men at den også kun eksisterer gjennom de lekendes handlinger. Dette betyr at leken er avhengig av de

lekendes fremstilling, samtidig som den er bestemmende for nettopp de handlingene fremstillingen består av. De lekendes intensjoner og private formål kan ikke styre leken, for da opphører det å være lek. Leken eksisterer *bare* når subjektene opphører å eksistere, når de har gitt seg hen til leken.

Lekens mening er altså medial; fremstillingen er målet. Fremstillingen kjennetegnes av en evigvarende bevegelse; hit og dit, frem og tilbake. Denne bevegelsen er helt sentral for leken, uavhengig av hvem eller hva som skaper den, bevegelsen har «intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse» (Gadamer s.134). Denne spontane gjentakelsestrangen er noe man da kan se hos de lekende, og det er en del av spillets avlastning. Befrielsen fra subjektivitetens intensjoner og virkelighetens krav om initiativ, samt den totale overgivelsen til lekens bølgende bevegelser frem og tilbake gjør leken uanstrengt (s.135). Dette innebærer likevel ikke frihet. Bevegelsen er ikke grenseløs. Nei, leken forgår i et avgrenset spillerom, eller *mellomrom*, som rammes inn av lekens regler, fremstillingens «noe» og ikke minst de lekendes vilje til lek (s.138). Lekens rom *må* være avgrenset for å holde bevegelsen i gang: Erindrer du erfaringen av å sitte på en huske i fart? Minnes du den berusende følelse farten gir? Det er uanstrengt, og det eneste du tenker på er å holde bevegelsen i gang. Men du er ikke fri; tauene forbinder husken med stativet. Uten tauene ville du bare ha falt til bakken, det hadde ikke blitt noen bevegelse. Huskens tau, mellomrommet, både muliggjør og avgrenser lekens bevegelse.

Når Gadamer skal beskrive tidsstrukturen i det estetiske (og dermed leken), trekker han frem begrepet om *festen*. Tidserfaringen i å leke er med andre ord som feiringen av en fest. Når vi for eksempel feirer julaften er feiringen både den samme og noe annet enn tidligere julefeiringer. Og den *er* bare akkurat når den feires. Festen er verken en annen fest eller en identisk gjentakelse av den forrige. Enhver gjentakelse vil bringe inn noe nytt, tilføre noe unikt. Fstedeltakeren har en egen rolle i feiringen. Den ekte deltakelsen er preget av noe Gadamer betegner tilstedeværen. Tilstedeværen har karakter av *selvforglemmelse*; du er ute av *deg* (subjektiviteten) for å kunne være helt til stede i *noe* (saken). Å være ute av seg er med andre ord ikke et symptom på galskap, men derimot en helt nødvendig betingelse for å være helt til stede (s. 157). Dette er finurlig, og viser hvor viktig det er å få grep om Gadamers kritikk av subjektivismen.

Selvforbyggelsen rommer også en utfordring: Det vi fortaper oss i fremsetter et krav om mening, et krav om å erkjenne sannheten i egen væren (Gadamer s.159). Med tanke på at Gadamer her snakker om å betrakte kunstverk, kan det være vanskelig å se relevansen for

lekende barnehagebarn. Men Gadamer gir oss en ledetråd; kravet går også ut på å holde seg til saken (s.158). Jeg vil komme tilbake til hva saken er, men det handler blant annet om de lekendes felles engasjement mot lekens «noe». Steinsholt (2013 s.112) snakker om at saken alltid bærer i seg muligheten til å bli noe mer (jfr. at enhver gjentakelse er noe nytt). Kan kravet om mening handle om en åpenhet for at leken alltid kan bli noe mer og noe annet enn man tror? Steinsholt fremhever videre hvor krevende det kan være å forholde seg taktfullt til en sak. Det kreves en egen *innsikt* for å vite hvilke handlinger øyeblikket krever. Og det krever mot å hive seg ut i leken med andre som er forskjellig fra en selv (ibid. s.110-111). Innsikt er, ifølge Gadamer (2010 s.397); «en tilbakevending fra noe man var fanget av uten å forstå det». Med andre ord en hjemkomst til en utvidet selvforståelse (selvdanning). Poenget er at selvforglemmelsen i leken er det som skal til for å forstå seg selv på nye måter. Den skaper den nødvendige situasjonen hvor man mister seg selv, og rommer samtidig ledetråder som letter orienteringen tilbake mot hjemlige trakter.

Hvor lander vi? Eller rettere sagt, i hvilken retning er vi i ferd med å ta av? Beskrivelsen av selve lekens vesen vikles tett inn i hva den egentlig *betyr* for vår eksistens. Dette skyldes at Gadamer griper til leken som metafor for hva det vil si å erfare kunstverk, tekster og i grunn livet selv. Erkjennelse innenfor kunst, filosofi og historie bygger nettopp på *hendelser* hvor sannhet *erfares*. Det er noe som bare skjer, som i leken. Du kan ikke nå erkjennelsen gjennom din egen bevissthet og nitid metodebruk. Du må tvert om være *åpen* for å la hendelser komme deg i møte, åpen for å la sannheten snakke til deg gjennom erfaringen. Å forstå (seg selv) er en hendelse hvor vi erfarer sannhet: Det vi trodde vi visste blir forvandlet til noe sannere. Både leken og den ekte dialogen er slike hendelser hvor sannhet kan erfares, hvis man er åpen for det.

3. Metodisk fundering

3.1. I hermeneutikkens ånd

Den hermeneutiske erfaringen

Etter å ha bygd opp argumentasjonen fra lekens utgangspunkt, skisserer Gadamer (2010) hva som skjer med vår forståelse i den hermeneutiske erfaringen, det vil si i møtet med tekster. Tekstbegrepet har en noe uklar avgrensing. Gadamer snakker om «overleveringen» (f.eks. s.322), hvilket leder tanken mot et skriftlig materiale fra fortiden. Legitimert av Gadamers fokus på hermeneutikkens universelle aspekt, legges det i denne undersøkelsen opp til en vid tekstforståelse, hvor *praksis* inkluderes i tekstbegrepet. Det betyr at mitt møte med de lekende barna er undersøkelsens tekst.

Forståelsen har for Gadamer sitt ankerfeste i *saken selv*; det engasjementet mot et «noe» som både leseren og teksten deler (Steinsholt 2013 s.111). Saken i denne undersøkelsen er leken. Det vesentlige momentet er at saken settes foran subjektiviteten; «det er ikke lenger individualiteten og dens oppfatning som står i sentrum, men den saklige sannheten» (Gadamer 2010 s.335). Dette betyr at det ikke de lekende barnas opplevelser som er det sentrale i denne undersøkelsen, det er hvordan deres engasjement mot leken kan belyse dens vesen. Dissonansen med opplysningens og romantikkens dyrking av det individuelle er gjennomtrengende, Gadamer (2010) frarøver både subjektet (leseren) og objektet (teksten) hovedrollen i tolkningsprosessen. Et tilbakeblikk på Gadamers utlegning av lekens vesen viser hvordan han allerede der beredte grunnen for denne saksorienterte tekstforståelsen. Tekster kan aldri vurderes objektivt, leseren må oppgi egen subjektivitet og kaste seg inn i en leken dialog med teksten. Det er i leken, den fullstendige oppmerksomheten mot saken, muligheten for ny erkjennelse gjemmer seg.

Et saksorientert møte med tekster taler også om en bestemt historieforståelse: Gadamer (2010) er kritisk til opplysningens og romantikkens leting etter en *riktig* rekonstruksjonen av det opprinnelige. Dette idealet vil innebære en søken etter tekstens *egentlige* betydning, det vil si den betydningen *forfatteren* la i den (jfr. Schleiermacher) (s.334-335). Gadamer poengterer imidlertid at meningen ikke kan uttømmes ved å spekulere i hva opphavsmannen tenkte. Meningen vil alltid overskride tekstens opphav. Forståelsen er produktiv, fordi den har evne til å forvandle det man forstår til noe annet. Gadamer henter nok her inspirasjon fra Hegels

historiesyn, som innebærer at «den historiske åndens vesen ikke er å gjenopprette fortiden, men en tenkende formidling med det nåtidige livet» (Gadamer s.202). Vi formidler bare død mening hvis vi forsøker å gjenskape hva som en gang var, spørsmålet er hva overleveringen kan fortelle oss i samtiden. Feilskjæret ligger i troen på at historien er et objekt som tilhører oss, som vi kan betrakte, bedømme og få en sikker kunnskap om. Det er tvert imot vi som tilhører historien (s.314). Den romantiske hermeneutikkens forsøk på å stille seg utenfor historien er med andre ord ikke legitimt. Den overser det viktige momentet at vår forståelse har en grunnleggende historisitet: Historien, tradisjonen og kulturen er alltid virksom i vår forståelse.

Forståelsens historisitet fører Gadamer videre mot en rehabilitering av begrepene fordom, autoritet og tradisjon. Også her er det Heidegger som brøyter vei, det er i hans forståelse av den hermeneutiske sirkelen Gadamer finner holdepunkter for å belyse det produktive i de tre begrepene (f.eks. s.331). Vi har allerede sett hvordan vi er nedsunket i tradisjonen; at vi i forståelsen ikke kan løsrive oss fra det faktum at vi er historiske vesener. Opplysningen diskrediterte både tradisjon og autoritet som kilde til fordommer. Det problematiske her er kravet om en blind lydighet, i skarp motsetning til å bruke egen fornuft som Kant (jfr. åpningsfortelling) oppfordret oss til. Gadamer griper fatt i at opplysningen da har misforstått selve autoritetsbegrepet. Autoritet innebærer *ikke* underkastelse, men en erkjennelse av at den andre er mer fornuftig og har større innsikt. Autoriteten er en veiviser til noe vi selv i prinsippet kan innse (s.316-317). Gadamer er også opptatt av at de fordommene autoriteten og tradisjonen etablerer har en produktiv mening. Opplysningen forsøkte å slette fordommene for å få en fordomsfri og fornuftig tilgang til teksten. Gadamer følger derimot Heideggers presisering av at det er fordommene som gir oss tilgang til den hermeneutiske sirkelen overhodet (s.331). Dette er, som vi har sett, fordi vi ikke kan løsrive oss fra historien og fra vårt forhold til saken. Fordommer springer ut av vårt allerede eksisterende forhold til saken, det er en dom vi feller før vi har undersøkt saken ordentlig (s.307). Utfordringen er hvordan vi skal skille mellom de produktive fordommene som fører til forståelse, og de villedende og falske fordommene som fører til misforståelse. Her har kritikerne av Gadamer funnet en akilleshæl (eksempelvis Ricoeur og Betti, i Steinsholt 1997). Hvordan kan tolkninger vurderes kritisk når vi omslutes av ubevisste fordommer? Hvordan i all verden får vi nok distanse til å vurdere egen forståelse? Gadamer (2010) forsøker å løse fordommenes problem ved å følge Heideggers presisering av at for-strukturen må utarbeides ut i fra sakene selv, det vil si at «innfall og folkelige begreper» ikke kan få styre forståelsesprosessen (s.303). Kritikken av manglende distanse kan synes

uberettiget, med tanke på at Gadamer her griper til *tidsavstanden* for å muliggjøre en kritisk undersøkelse av fordommene (s.337). Han ønsker nettopp å bevare spenningen mellom nåtid og fortid, mellom det fortrolige og det fremmede, det nære og det fjerne. Tidsavstanden skaper et eget rom, *et mellomrom*, og dette er for Gadamer hermeneutikkens sanne sted (s.334). Det er i mellomrommet, spennet mellom leserens og tekstens tid, den hermeneutiske *situasjonen* oppstår (jfr. åpningsfortelling).

I det lekne møtet mellom leseren og teksten kan begges horisont utvides, Gadamer (2010) snakker om en *horisontsammensmeltning* (s.345). Vilhauer (2010 s.57-59) peker på at dette er det vanligste ankepunktet i Gadamers kritikere. Hun viser til Habermas sin kritikk av begrepet, fordi det indikerer at den ene horisonten (leseren), må innordne seg den andre (teksten). I dette perspektivet er sammensmeltning etisk uforsvarlig, da det truer annerledeshet, uenighet og kritikk (ibid.). Men Gadamer sier slettes ikke at leseren skal utslette seg selv, eller at divergerende syn skal tvinges sammen. Han ønsker nettopp å bevare uroen i mellomrommet:

(...) mottageligheten forutsetter verken saklig «nøytralitet», enn si selvutslettelse (...). Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed får muligheten til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger (Gadamer 2010 s.306).

Å være mottagelig er en helhjertet åpenhet for å la teksten si oss noe, og da er vi nødt til å suspendere gyldigheten av våre egne perspektiver og fordommer. Det er nettopp den lekne bevegelsen mellom tekstens og leserens horisonter som gir muligheten til å undersøke hvilke fordommer som er levedyktige. Det fordrer en vilje til å lytte til det som strider mot egne oppfatninger, en vilje til å tenke at dette andre kan være mer fornuftig, mer sant, og at det belyser saken bedre.

Masteroppgaven som hermeneutisk situasjon

Masterarbeidet handler i seg selv om å skape en hermeneutisk situasjon, som kan lede til en utvidet forståelse av førskolebarns lek (jfr. kapittel 1.3.). For å låne Gadamer (2010) sine ord *fremhever* jeg hans hermeneutikk gjennom hele oppgaven; «å fremheve er gjensidig, det som skal fremheves må fremheve seg mot noe (...) enhver fremheving synliggjør derfor også det som det fremhever seg mot. Vi har tidligere beskrevet dette som å bringe fordommer i spill» (s.344). Dette betyr at undersøkelsen belyser både Gadamer i forgrunnen og den førskolepedagogiske tradisjonen i bakgrunnen. For meg er de autoriteter, på den måten at de

begge er kilder til fordommer om leken. Dette må settes på spill, hvis jeg skal lykkes i å søke sannheten og meningen på nytt.

Det er interessant at mitt eksisterende forhold til tradisjonen har fått meg til å gripe utenfor den og fremheve Gadammers tankeverden. Betyr det at jeg allerede er partisk innstilt i Gadammers favør? Det er ikke uten ubehag jeg innser at ikke bare den førskolepedagogiske tradisjonens tankegods, men også Gadammers filosofi må settes i spill. Spørsmålet er om jeg i min forelskelsesrus er i stand til å forholde meg virkelig kritisk til Gadamer. Jeg fornemmer her en uvillighet mot å risikere at min egen oppfatning av Gadammers fortrefelighet skal forvandles.

For belyse dette snevet av motstand kan det være en idé å se litt nærmere på Gadamer sitt *erfaringsbegrep*. Gadamer er kritisk til vitenskapens forsøk på å objektivere erfaringen, ved å gjøre den nøyaktig og reproduserbar. I likhet med forståelsen har erfaringen en historisitet, som utslettes ved idealet om repeterbarhet (s. 387). Erfaringen forandrer hele vår viten og kan derfor ikke gjentas. Du er aldri den samme *etter* erfaringen. Erfaringen er negativ, i den forstand at «det er ikke slik vi trodde» (s.395). Forventingene skuffes, og det kan være ubehagelig og smertefullt. Erfaren er ikke den som kan og vet «alt», men den som er udogmatisk og åpen for nye erfaringer (s.396). Undersøkelsen krever at jeg er åpen for erfaring. Den lokker med ny innsikt. Samtidig bremses jeg av frykten for erfaringens avkrefteende natur.

I tråd med tekstforståelsen introdusert innledningsvis, er det tilstedeværelsen som observatør blant de lekende barna som er mitt møte med teksten. Det er her erfaringen min begynner og hermeneutiske arbeidet settes i gang. Fortellingene i kapittel 4 er en annen tekst, forfattet av meg, og er en del av min forståelseshandling. Empirien er med andre ord ingen dokumentasjon av hva barns lek er, men en måte jeg åpner meg for erfaring, for å la hendelser komme meg i møte. Eller som Johannesen, Larsen & Sandvik (2013) formulerer det; en mulighet til å sette egne og andres tanker i bevegelse. De reflekterer videre over hvordan empirien kan skape en samtale mellom praksis og utvalgte filosofiske begreper. Også i denne undersøkelsen er empiriens rolle å bygge bro – mellom barnehagefeltet og Gadammers hermeneutikk. På denne måten skapes også det nødvendige mellomrommet, gjennom avstanden mellom Gadamer og dagens barnehage, men også i aldersforskjellen mellom meg som forsker og de lekende barna jeg betrakter. Barna har kapasitet til å fri meg fra en begrenset horisont, og vide ut mulighetsrommet for tenkning på måter jeg ikke kan forutse.

3.2. Er hermeneutisk observasjon mulig?

Overskriften sikter til et paradoks. Hermeneutikk er i Gadamer's perspektiv fjernt fra fastlagte fremgangsmåter. Likevel settes hermeneutikken her i sammenheng med en metode som brukes mye innen kvalitativ forskning, nemlig observasjon. Det er alltid spennende å bevege seg på gyngende grunn, og Gadamer nekter ikke for bruk av metoder (bare monopoliseringen av sannhet de påberoper seg). Kan observasjon derfor åpne for hendelser, erfaring og sannhet slik vi nå er blitt kjent med begrepene?

Observasjon som fenomen

Med utgangspunkt i Gunvor Løkken (2012) sin vitenskapsteoretiske kommentar til observasjon som forskningsmetode, skal vi nå se nærmere på hva observasjon er.

Løkken (2012 s.58-72) fremhever hvordan ulike paradigmer har skapt en tydelig divergens innen nyere kvalitativ metodelitteratur sitt syn på forskning. (Et paradigme er et overordnet tankesystem om hva verden er (ontologi) og hvordan vi kan vite noe om den (epistemologi)). Løkken refererer her til Hammersleys tre metaforer for forskning. For det første kan forskning forstås som en *konstruksjon*. Her er forskerens refleksjoner over egen rolle og samvittighetsfulle beskrivelser av prosessen alfa omega for metodikken. Den andre metaforen; forskning som å *oppdage*, ser derimot på metode som en teknikk for å dokumentere en gitt virkelighet. (Dette er som vi har sett, målskiven for Gadamer's vitenskapskritikk.) Den tredje metaforen, *forståelse*, bygger på hermeneutiske idealer om fortolkning av det aktuelle fenomenet. Løkken knytter Paul Ricoeur, men også Gadamer, til denne retningen. De tre metaforene gjør oss oppmerksomme på mangfoldet i tilnæringsmåter, selv innenfor samme forskningsfelt. Det belyser også at fremhevingen av Gadamer i dette prosjektet innebærer at vi slår inn på én bestemt sti av mange. Løkken (2012) snakker videre om en paradigmekrig, der positivismen (oppdagelsesmetaforen) og postmodernismen (konstruksjonsmetaforen) gjerne løftes frem som uforenelige motpoler. Dette har sin bakgrunn i den lingvistiske vendingen, hvor språket tildeles stor betydning. Det er motsetningen mellom oppfatningen av språket som henholdsvis beskrivelse eller konstruksjon av virkeligheten som er konfliktens kjerne (jfr. diskursbegrepet i kapittel 2.1.). Paradigmekrigen kan også forstås som etterdønningene av positivismestriden Gadamer og hans samtidige befant seg i. Ut i fra Løkkens fremstilling ser det ut til at vitenskapen ikke er helt ferdig med å diskutere hva som kan gi sikker erkjennelse. Løkken argumenterer imidlertid for betydningen av å bygge bro mellom de to paradigmene. Dette vil innebære at observasjoner

verken er rene (språklige) konstruksjoner av meg som observatør eller en ren dokumentasjon av noe gitt. De er ikke «enten – eller», men «både – og». Løkken forankrer dette i Merleau-Ponty sin fenomenologi: Verden, det vi ser, er en sammenfletting av fenomener slik de opptrer for oss gjennom persepsjonen (performativitet) og det som faktisk er der som noe gitt (materialitet). Verden er verken ren forestilling eller ren materie, men en sammenfletting av de to; en *kiasme*. Kiasmen er, i likhet med Heidegger og Gadamer sitt syn på væren, en overskridelse av det kartesianske skillet mellom subjekt og objekt: Vi kan ikke skille tingene fra hvordan de viser seg for oss. Observasjon er i dette perspektivet en prosess hvor det synlige skilles fra det usynlige, det som observeres *blir til noe*. Det er med andre ord noe produktivt i observasjonsprosessen.

Det vitenskapsteoretiske fundamentet dette prosjektet skrives inn i, gir forskersubjektet en nøkkelrolle. I problemstillingen kommer dette eksplisitt til uttrykk ved å presisere at det er min egen forståelsesprosess det primært er snakk om (jfr. kapittel 1.3.). Gadamer (2010) poengterer: «At den erkjennendes egen væren spiller med i den åndsvitenskapelige erkjennelsen, markerer riktignok metodens grense, men ikke vitenskapens grense» (s.534). Løkken (2012) formulerer også at viten grunnleggende blir til gjennom forskersubjektet; at «bindeleddet mellom filosofi og empiri (...) er den verdslig levde menneskekroppen og viten som blir til gjennom denne kroppens persepsjon i verden» (s.17). Dette synliggjør ikke minst betydningen av å være fysisk til stede der leken skjer, som en mulighet til å virvles inn i det uforutsigbare.

Det er også visse praktiske avveininger ved observasjonsprosessen, for eksempel om det skal anvendes verktøy som bilde- og/eller lydopptak. Jeg valgte å begrense verktøykassa til notatbok og blyant. Dette henger for det første sammen med mitt epistemologiske ståsted; at lyd og bilde ikke gjør det empiriske materialet mer sant. Lyd og bilde hadde vært en god hjelp i forhold til detaljrikdom og nøyaktighet, men målet var ikke å dokumentere virkeligheten. Hensikten med observasjonene var *å være åpen for hendelser*, som kunne sette i gang tankeprosesser og få Gadammers filosofi i tale. I det henseende vurderte jeg feltnotater som tilstrekkelig. Det betyr igjen at det var både praktiske og etiske argumenter for å la moderne teknologi være denne gang. Lyd og bilde ville skapt en mer tidkrevende prosess, fra å sette seg inn i verktøyene til den omfattende prosessen med transkripsjon og analyse. Det viktigste argumentet er imidlertid etisk, det virket upassende med en så detaljert dokumentasjon av små barns liv, når notater var tilstrekkelig.

Møtet med de lekende

Løkken (2012 s.110) knytter forskningsprosessens kvalitet til begreper som etikk, skjønn, refleksivitet og transparens. Refleksivitetens rolle er å validere forskningen, ved kritisk vurdering av egne fordømmer, erfaringer og utøvelse av forskerrollen (s.96). Transparens viser til en detaljert redegjørelse for forskningsprosessens handlinger og valg, og regnes også som en nødvendig ingrediens i en troverdig studie (s.100). Transparens og refleksivitet antyder altså en bevegelse inn i konstruksjonsmetaforen for forskning; forskerens rolle som arkitekt og byggmester belyses. Hvor relevant er dette i en hermeneutisk undersøkelse? På én side fornemmes en positivistisk klang i kravet om nidskjære detaljbeskrivelser. Impliserer ikke dette at forskersubjektet til syvende og sist er en feilkilde? Det blir også problematisk hvis hensikten med beskrivelsen er at andre skal kunne gjenta forskerens erfaring. Ut i fra Gadammers erfaringsbegrep er jo det helt umulig. På den andre siden, er beskrivelser av mine forsøk på å være en hermeneutisk observatør også interessante? Ikke for å kartlegge hvordan jeg har påvirket prosessen eller for å gi andre en oppskrift på min erfaring. Men som et utgangspunkt for å reflektere over hvorvidt det faktisk er mulig å være *en hermeneutisk observatør* overhodet, samt hvordan noe *blir synlig* i observasjonsprosessen. Refleksivitetsbegrepet viser også til et par viktige ord vi allerede er godt kjent med; fordømmer og erfaring. En hermeneutisk undersøkelse er nettopp en lek med ulike fordømmer.

For ordens skyld skal jeg si noen ord om gjennomføringen av feltarbeidet. Kontakten med feltet ble etablert ved at jeg ga styrer i den aktuelle barnehagen en kort beskrivelse av prosjektet og forhørte meg om muligheten for å gjennomføre det empiriske arbeidet der. Jeg fikk tillatelse, og alle avdelinger ble spurt om de ønsket å delta. Én meldte raskt sin interesse, en storbarnsavdeling med omtrent 40 barn (3-6år) og 6 ansatte. Jeg besøkte avdelingen i god tid før observasjonsperioden, hilste på de ansatte og avklarte de praktiske rammene med avdelingsleder. Jeg hengte opp bilde og en kort presentasjon av meg selv i garderoben. Og jeg ble enig med personalet om at de skulle dele ut informasjonsskrivet jeg hadde laget (se vedlegg) og samle inn samtykkeskjema fra foreldregruppa.

Mitt lille feltarbeid strakte seg over en periode på tre uker. Den første uka besøkte jeg avdelingen fire dager, deretter tre dager per uke. Hvert besøk varte i cirka 1-1½ time. Jeg prioriterte den egeninitierte leken innendørs (jfr. problemstillingen), og da viste det seg at tiden rett etter barnas frokost var ideell.

Den første uka fokuserte jeg på å finne rollen min, samt gjøre barn og personale vant til å ha meg der. De to siste ukene forsøkte jeg å føle meg inn mot hendelser hvor leken kunne komme meg i møte. Dette var imidlertid vanskelig. Jeg er slett ikke sikker på at jeg evnet å riste meg ordentlig løs fra hvordan jeg *ønsket* at leken skulle fremstå, og forholde meg virkelig åpent til den. Å observere er en del av basisutrustningen en barnehagelærer må ha med seg inn i yrkeslivet. Misunnelig har jeg lyttet til medstudenters fortellinger om observasjon som en grei affære, men uten helt å begripe hvordan det kan være så enkelt. Observasjon er for meg blitt et frustrerende mysterium, og derfor griper jeg fatt i fenomenet, gang på gang.

Motivasjon for å knekke «observasjonskoden» var med andre ord stor. Jeg funderte på hvilke kriterier som skulle ligge til grunn for mitt fokus, hvor lenge jeg skulle observere, og hvordan jeg skulle skriftliggjøre det. Jeg fant eksempelvis ut at detaljnivået sank hvis observasjonsperiodene ble for lange. Og derfor landet jeg på maksimum halvannen time i barnehagen per gang. Målet mitt var å skape rike tekster om små og avgrensede hendelser, så det var uansett ikke et poeng å være i barnehagen hele dagen. Jeg erkjente også at jeg ikke kunne observere «intenst» hele tiden, det ville ha blitt alt for omfattende. Det viste seg imidlertid at verken kriterier eller nitide forberedelser kunne hjelpe meg når jeg plutselig befant meg midt i kaoset. Det var slett ikke alle hendelser som ga mening når jeg var inne i dem, samtidig var det uhyre vanskelig å godta hendelser jeg ikke umiddelbart forsto. Det meningsløse ble lett forkastet, men er det ikke nettopp i det som ikke umiddelbart kan begrepsfestes potensialet for ekte erfaringer ligger?

I møte med kaos ble jeg nødt til å følge magefølelsen; min egen varhet for at «nå begynner det å skje noe.» Noen ganger kunne jeg fornemme dette som en forhøyet konsentrasjon og engasjement hos de lekende. Men som regel kunne jeg ikke si konkret hva det var. Dette kan tyde på at den hermeneutiske observatørrollen ikke er en type teknisk ferdighet man kan nærme seg ved hjelp av nitide forberedelser og strukturerte skjema. Men at det handler mer om en praktisk evne, følsomhet eller klokskap (jfr. begrepet *frónesis*). Steinholt (2013 s.109-110) snakker om en «disiplinert åpenhet» i denne forbindelse: Et mot og en evne til å la seg føre inn i det fremmede og meningsløse. Klokskap erverves ved å praktisere, ved å hive seg uti på dypt vann. Det er å tørre å være fanget av noe uten å vite hva det er. Bare her ligger muligheten til ny innsikt. Jeg ga meg derimot i kast med observasjonene med samme perfeksjonisme som den første vaklende fremførelsen av Mozarts klarinettkonsert. Jeg hadde alt å bevise, og publikum holdt pusten fordi de fornemmet min nervøsitet og krampaktige kontroll. Når den erfarne

musikeren entrer scene er situasjonen en annen; hun er avslappet, tilbakelemt, spiller kanskje med flere tekniske feil, men har en energi og tilstedeværelse som tar hele salen med inn i en annen dimensjon. Rollen som hermeneutisk observatør har en parallell i denne metaforen. Det handler om å opparbeide seg et mot til å være mer «tilbakelemt» og mindre avhengig av hvordan ting «skal være».

Løkken (2012) fremhever som sagt observasjon som en prosess hvor det synlige differensieres fra det usynlige, og forskerens sammenfletting med feltet. Det er interessant hvordan min streben etter orden og begripelighet veves dypt inn i observasjonene, fordi jeg fortsatt steiler ved tanken på å skriftliggjøre noe som virker kaotisk. Jeg søkte meg for eksempel hovedsakelig mot rom hvor det var «passe» mange barn, det vil si 3-6 stykker. De skulle helst være engasjerte, men ikke helt ekstatiske. Det skulle med andre ord ikke være kaotisk. Både i utvelgelsen av hva jeg skrev ned og i den videre utvelgelsen av materialet, var det også de mest ordnete og sammenhengende fortellingene jeg løftet frem. Jeg våget ikke helt å slippe kontrollen, og det er kanskje det man må ha mot til for å bli en fullbefaren hermeneutisk observatør.

Betydningen av selvrefleksjon fremheves ofte innen kvalitativ forskning, men omfanget kan synes omstridt: Løkken (2012 s.13) refererer til metodelitteratur som advarer mot å synke for dypt ned i personlige utbroderinger og pusse brillene så nøye at man aldri får tid til å bruke dem. Neumann & Neumann (2012) fremhever derimot at det nettopp er ved å tydeliggjøre seg selv at man skaper god kvalitativ forskning. Vekselvirkningen mellom hvordan jeg opplever forskningsdeltagerne og hvordan de opplever meg er viktig å få frem. En person som etterstreber nøytralitet (jfr. positivismen), vil neppe være i stand til å forstå de fenomenene hun forsker på. Neumann & Neumann utfordrer med andre ord tanken om at et selvreflekterende forskersubjekt gir et uprofesjonelt inntrykk. Refleksjonen er tvert imot viktig for å ivareta forskningsetikken og etterretteligheten i studien. Erfaringen av å gripe inn i personalets og barnas hverdag meldte seg først og fremst som en følelse av å *forstyrre*. Det ble en etisk problemstilling hvordan ydmykheten og respekten for deltagerens liv skulle balanseres opp imot den forstyrrelsen som observasjonen førte med seg. Det var også fristende å spekulere i hvordan avdelingens sedvanlige rytme kunne være når jeg ikke var der.

Det var utfordrende å gi personalet et klart bilde av hvilken rolle jeg etterstrebet, og det er mye mulig at dette kan ha skapt usikkerhet på avdelingen. Det var først i den daglige praten med personalet jeg selv ble i stand til å utkrystallisere hva forskerrollen min fordret av meg og av dem. Jeg festet meg også ved hvordan personalet forsøkte å finne sin rolle i forhold til meg, noe

som gjorde meg akutt oppmerksom på den gjensidige famlingen nykommeren skaper. Avdelingsleder fortalte hvordan de forsøkte å holde seg mer i bakgrunnen en vanlig, slik at jeg skulle få tid og rom til å gjøre observasjonene mine. Jeg var takknemlig for denne imøtekommenheten. Det ga meg en uvurderlig ro og trygghet. For personalet var det kanskje også en måte å håndtere den usikkerheten det kan føre med seg å ha en fremmed betrakter tilstede, i tillegg til det velmenende ønsket om ikke å spolere mine muligheter til gode observasjoner. Min tilstedeværelse grep med andre ord forstyrrende inn i avdelingens hverdag. Og jeg kan ikke unngå å tenke på hvordan hverdagen arter seg når jeg ikke er der, og det er «voksne på alle rom» som avdelingsleder formulerte det.

Barna på sin side overøste meg med nysgjerrige henvendelser, som om de forsøkte å finne ut av hvem jeg var og hva jeg kunne «brukes til». De inviterte meg med i leken ved flere anledninger, både ved å si at de ville vise meg ting og ved å tildele meg spesifikke roller. De virket derimot overraskende uberørt av at jeg observerte. Kanskje er de vant til voksne som betrakter det de gjør? De syntes det var underlig at jeg grep så lite inn og tok så få initiativer. De prøvde å oppmuntre meg og forklare hva jeg skulle gjøre. Og tenkte kanskje at jeg måtte være usedvanlig ubehjelpelig som ikke kunne hjelpe dem med ting de andre voksne fikk til, som å klippe ut masker i papir eller bygge hytter. Ved handlinger på grensen av det lovlige, kastet de usikre og spørrende blikk mot meg, men når jeg ikke reagerte fortsatte de med det de holdt på med. Jeg vurderte imidlertid fortløpende om enkeltbarn hadde det så vanskelig at jeg burde hente personalet, men dette kommer jeg tilbake til.

Jeg valgte konsekvent å omtale meg selv som forsker overfor barna, for å frigjøres fra etablerte roller som «voksen» og «student». I flere situasjoner var forskerrollen en god hjelp når jeg oppførte meg annerledes enn barna var vant til. Forvirringen over hvem jeg egentlig var ble likevel så påtagelig mot slutten av den første uka at jeg så meg nødt til en mer formell presentasjonsrunde, hvor jeg, så godt det lot seg gjøre, forsøkte å si noe om hva en forsker gjør. Presentasjonen gjorde ikke at invitasjonene og nysgjerrigheten fra barna minket, men de virket mer bevisst at jeg skulle skrive i boken min og ikke delta i leken selv.

På tross av en eksplisitt definering inn i rollen som hermeneutisk observatør, spente jeg stadig bein på meg selv. Først og fremst fordi jeg har pedagogrollen i kroppen, det er en selvfølgelig væremåte for meg å gripe til når jeg er sammen med barn. Når jeg ikke kunne ta initiativ og knytte kontakt med barna, når jeg ikke kunne skape denne tryggheten rundt meg, hva skulle jeg gjøre da? Etter hvert forsto jeg at det sentrale var å ikke oppfattes som en *omsorgsperson*. Men

det var overraskende smertefullt å tre ut av rollen som den moraliserende, hjelpende og trøstende tilstedeværelsen jeg er vant til å representere. Jeg kunne føle forventningen fra barna på kroppen, og de virket forvirret, ja nesten fornærmet, over at jeg ikke ville hjelpe og trøste. Det ble også vanskeligere og vanskeligere å la være. Det kostet så lite å hjelpe til, men det skapte dessverre en forstyrrende domino-effekt, frekvensen på henvendelser skjøt i været. Til slutt var jeg inne i en sirkel hvor jeg var nødvendig for å opprettholde flyten i leken, og det var vanskelig å kombinere med den oppmerksomme observasjonen jeg ønsket å få til. Min vakling i observatør-rollen grep med andre ord direkte inn i hva som kunne bli synlig for meg. Jeg ønsket å observere førskolebarnas egeninitierte lek, men den største hindringen viste seg å være mine egne initiativer overfor barna. Det å skli tilbake i pedagogrollen tror jeg først og fremst hadde konsekvenser for min evne til å holde fokus på saken. Omsorgspersonen setter barna, altså de lekende, i fokus. Dette er uheldig for observatøren, som er interessert i saken. Det har gitt meg en innsikt i betydningen av å gi seg hen til saken når man skal være en hermeneutisk observatør, og hvordan dette er i absolutt konflikt med omsorgspersonens idealer.

I takt og utakt

Nybegynnerens fordel er at det er lov å være litt haltende i steget, det er greit at valsen ikke sitter perfekt. Mine første famlende erfaringer i rollen som hermeneutisk observatør vekslet således mellom takt og utakt; jeg evnet ikke alltid å forholde meg *passende* til situasjonen. Løkken (2012 s.111) formulerer forskningsetikkens omdreiningspunkt som min relasjon og interaksjon med forskningsdeltakerne. Det mest åpenbare er hvordan jeg håndterer det faktum at jeg kom trampende inn i andres hverdagsliv for å observere. Det kan være problematisk at det private gjøres offentlig, at barns egne erfaringer med lek settes i akademias utstillingsvindu. Hvordan skal man da bevare respekten for det levde livet til barna? Mitt første løsningsforslag var å formulere fire etiske retningslinjer i forkant av observasjonsperioden:

For det første skulle jeg ikke dokumentere sterke følelser. Dette ble imidlertid vanskelig å forholde seg til, da følelser sjelden var fraværende i barnas samspill. Og hvor skulle jeg sette grensen mellom en sterk og en svak følelse? Det kan eksempelvis problematiseres om fortellingen om hytta i neste kapittel berører grensene for hva som er sterke følelser. Det er mulig at Ole får et bedømmende blikk på seg gjennom min beretning. Og at skapes en fornemmelse hos leseren av at Ole er en som ikke har kontroll over egen følelser. På den annen side, hvis sterke følelsesuttrykk skal unngås blir fortellingene svært magre. På mange måter er

følelsesuttrykkene en del av lekens fremstilling, og da er det problematisk å bare klippe dem bort. *Presentasjonen* av fortellingene kan bli det avgjørende punkt, ved at jeg tar ansvar for å flytte fokus vekk fra barnas egenskaper og over på saken (leken).

For det andre skulle jeg gå unna hvis barna uttrykte ubehag ved å ha meg der. Dette var enklere å følge, spesielt hvis barna ga direkte tilbakemeldinger:

Gjennom glassvinduet i døra ser jeg at det skjer spennende ting på det innerste lekerommet. Det er flere barn der, prat, latter og mye bevegelse. Jeg går forsiktig bort til døra og slipper meg ned på kne. Banker lett på ruta og får blikkontakt med ett av barna. Jeg tar hånda opp mot klinka og seer spørrende på ham. Han rister lett på hodet og slipper seg tungt fram mot ruta med begge håndflater, som for å hindre at jeg skal klare å åpne den. Jeg nikker, prøver å se forståelsesfull ut og trekker meg unna. De ville ikke bli observert.

Budskapet var her malt i signalfarger og jeg vocket meg vel for å gå over streken. Andre ganger var imidlertid paletten vagere i uttrykket, og det er vanskeligere å sette fingeren på hva som gjorde at jeg trakk meg unna. Jeg har i ettertid kommet frem til at det kan ha noe å gjøre med følelsen av å være velkommen. Som observatør var jeg en inntrenger, en som satte seg ned midt i det hemmelige og private. På mange måter var jeg heldig, fordi jeg følte meg velkommen blant personalet og blant de fleste barna på avdelingen. Samtidig ser jeg at det er de samme barnegruppene jeg søkte meg mot. Jeg vegret meg for å trenge meg på de som virket for opptatt, selv om deres fremstilling av leken virket mest spennende. Jeg hadde lav terskel for å trekke meg unna, og lot følelsen av å være velkommen styre famlingen etter grensen for det nysgjerrige forskerblikk. Ydmykheten grep inn i hva som fikk mulighet til å bli synlig i denne undersøkelsen. Etikken griper med andre ord inn i det som differensieres ut som synlig. Kanskje *skal* enkelte saker også forbli tilslørt?

For det tredje skulle jeg bare observere barn som hadde formelt samtykke (se vedlegg). Dette ble det enkleste, da samtlige i foreldregruppa var positive. Det siste punktet ble langt vanskeligere; det handlet om å ikke gå videre med det jeg fant ut i observasjonene, med andre ord at jeg ikke sladret. Eksempelvis hvis barna betrodde seg til meg eller gjorde noe som ikke var lov. Dette viste seg imidlertid å bli avhengig av en vurdering i det enkelte tilfellet. Konflikter, erting og eksklusjon ledet meg ut i krevende dilemmaer. Det var vondt å se barnas smerte, og noen ganger endte det med at jeg hentet personalet slik at de kunne trøste og hjelpe. Det vanskeligste var hvordan jeg skulle håndtere min kunnskap om barnas *relasjoner*, skulle jeg si noe om hva jeg så til personalet? Tre uker er et tynt grunnlag for en vurdering av en så stor barnegruppe, og jeg var usikker på om min definering av enkeltbarn og deres samspill

egentlig ville hjelpe dem (eller stemple dem). Jeg valgte likevel å drøfte det jeg så i et par tilfeller, for å gi personalet en mulighet til å nøste opp i hva barnets situasjon handlet om.

Det viste seg med andre ord at formulering av etiske retningslinjer i seg selv ikke var tilstrekkelig. Tilstedeværelsen blant barn og personale kunne ikke følge faste prinsipper. Løkken (2012 s.110) snakker om bruk av *skjønn*, og dette penser tankene inn på begreper fra Gadamer (2010) sitt univers, som *takt*, følelse og klokskap.

Med takt forstår vi en bestemt følsomhet og evne til å føle seg inn i situasjoner, en situasjonsbetinget adferd som vi ikke kan ha kunnskap om ut fra allmenne prinsipper (...) den unngår det anstøtelige, det å komme for nær og skade personens intimsfære» (s.42).

Hvis jeg hadde vært taktløs, da hadde jeg trengt meg på der jeg burde holdt avstand. Da hadde jeg røsket opp døra selv om gutten lente seg mot glassruta. Da hadde jeg satt min egen forskning foran respekten for barnas hverdag. Det var taktfølelsen som var virksom i min famling etter ydmykhetens og forstyrrelsens grenser. Og det er muligens mangelen på en moden taktfølelse, et fattig erfaringsgrunnlag, som styrte meg tilbake mot den trygge barnehagelærerrollen enkelte ganger.

Takt er et begrep Gadamer (2010 s.42) henter fra Helmholtz, og han setter det i forbindelse med danning. Det betyr at forbindelseslinjen kan trekkes videre til fellessansen og den praktiske klokskapen (*frónesis*). Å bli en hermeneutisk observatør ser med andre ord ut til å bli et spørsmål om å føle seg inn mot hva rollen innebærer, fremfor en tilegnelse av spesifikke teknikker og etiske kriterier. Jeg gikk inn i prosjektet med metodisk optimisme. Og går ut av prosjektet med både en frustrasjon og et gyllent håp: Å bli en hermeneutisk observatør er ikke gjort i løpet av en masteroppgave. Det er komplekst. Det er ikke en konkret ferdighet jeg kan lære ved å følge en bruksanvisning. Det er en følelse jeg må kultivere, en sensitivitet jeg må lytte meg inn mot. Det tar tid.

4. Lekne møter i mellomrommet

Etter vandringen gjennom teoriens irrganger og de metodiske funderingene er det nå på tide å bevege seg inn i hermeneutikkens sentrum; inn i *mellomrommet*. Dette er først og fremst en beretning om hvordan leken kom meg i møte hos de lekende barna, og hva som videre skjedde når jeg forsøkte å forstå erfaringene mine i lys av Gadamer sine begreper. Fortellingene synliggjør hendelser som grep tak og gjorde krav på meg. Jeg kunne aldri vite hvor og når slike hendelser oppsto, men plutselig var de der. Og med magefølelsen som eneste ror, lot jeg meg henføre. Avsnittenes nummerering er ment som en navigasjonshjelp, for å gjøre henvisningene mellom analysen og fortellingen mer presis.

4.1. Bjørnen sover

- 1) Jeg har oppholdt meg i et lite og sparsomt møblert rom sammen med Lene og Mari⁷ den siste halvtimen. Her er bare noen meterhøye, brede og nesten innholdsløse hyller ved langveggen, et gulvteppe og vinduer med brede, lave karmen. Rommet ligger skjernet til, med adkomst kun gjennom et av de større lekearealene. Likevel bringes jentenes uforstyrrede verden i ubalanse når Ada, og litt senere Eirik, finner veien inn. Irritert orienterer Mari seg mot nykommerne, dukker og dekketøy blir brått forlatt. Forstyrrelsen bringer de fire inn i vakuum og jeg føler på forvirringen, hva vil skje nå? Stemningen varer ved ubehagelig lenge, og praten går i et uforsonlig toneleie. Likevel er det som de fire trekkes mot hverandre, ingen viser det minste tegn til å forlate rommet. Omsider klatrer alle sammen opp på de lave hyllene. Det blir litt knuffing, det er trangt om plassen, og Lene slipper seg raskt ned på gulvet igjen. Eirik, Mari og Ada kaster nonchalant hårspenner og et par av sine personlige leketøy ned på gulvteppet. Lene vimser rundt og plukker opp, først nølende, men etter hvert i høyere tempo, akkompagnert av kommanderende tilrop. Hun rekker tingene tilbake til eiernes bydende utstrakte hender. Dette gjentas igjen og igjen.
- 2) Men så skjer det noe! Lenes vimsing bråstanser og hun slipper seg ned på kne. Overkroppen bøyes mot gulvflaten og ansiktet gjemmes i hendene. Så skyter overkroppen opp igjen og vris mot barna på hylla, stemmen oppfordrer til sang: «Syng Bjørnen Sover!» De andre barna ser ikke på Lene med en gang, men når oppfordringen

⁷ Alle navn i beretningene er fiktive.

gjentas begynner Mari å synge, og Lene legger seg ned igjen. «Bjørnen sover, bjørnen sover, i sitt lune hi ...» Så stopper hun opp; «kordan e den da?» Lene vrir seg opp mot Mari, mens hun hurtig synger gjennom hele sangen. Så legger hun seg ned igjen i samme positur. Mari synger, men begynner også denne gangen å stotre litt etter «lune hi». Lene stemmer i sammen med henne fra sin bjørne-positur på gulvet, og da kommer Mari forbi det kritiske stedet. Idet sangen slutter – «men man kan jo, men man kan jo, aldri være trygg» – spretter Lene opp som et prosjektil. Hun strekker hendene over hodet, spriker og krummer fingrene som klør, stirrer meg i senk, med oppspærrede øyne og flekkede tenner, mens hun brøler av sine lungers fulle kraft: «UÆÆÆÆÆÆ!»

- 3) Det ringer fortsatt i ørene mine etter brølet, når Lene målrettet klatrer opp på hylla. «No e det din tur», sier hun henvendt til Mari. Mari blir stille lenge nok til at det merkes, som om hun tenker nøye over forslaget, men kravler så ned mens hun sier: «Ok, men æ vil vær en trollbjørn!» Ingen protesterer. Mari putter hårspennene sine i munnen, slik at de likner på to huggtenner, og legger seg ned i bjørne-positur. Sangen og skremmingen gjentar seg akkurat som sist. Når Mari reiser seg, henvender hun seg til Eirik og sier at det er hans tur. Han vrir seg, som om han er utilpass med hele situasjonen. Men kanskje er det bare fordi han må tenke seg om, for plutselig utbryter han entusiastisk at han vil være isbjørn. Dette fremkaller frydefull, ja nesten hysterisk, latter hos de andre: «DA MÅ VI SYNGE ISE-BJØRN!» – ropes det. Stemningen stiger flere hakk og alle sitrer av forventning når Eirik legger seg til rette nede på gulvet. Jentene begynner å synge, eller nærmere skråle. Melodien er den samme, men teksten byttes ut i fri improvisasjon, hovedsakelig ved å repetere ordet; «ise-bjørnen, ise-bjørnen, ise-ise-bjørn». Sangen slutter og Eirik stemmer i det obligatoriske brølet.
- 4) Stemningen lades ut, det blir dryppende stille noen sekunder.
- 5) Plutselig henvender Mari seg til meg og sier at jeg skal være bjørn. «Åååå», sier jeg nølende, og leter i tankene etter ord for å avslå tilbudet. Ada kommer meg heldigvis til unnsetning, ved å si at nå er det hennes tur til å være isbjørn. Hun finner seg to plastskjeer som hun stapper i munnen (som to hoggtenner), og så gjentar isbjørn-dramaet seg nok en gang. Og enda en gang.
- 6) Når turen igjen kommer til Mari hender det noe uventet. Hun inviterer Ada sammen med seg ned på gulvet. Lene ser temmelig frustrert og litt lei seg ut, noe Mari også legger merke til, for hun sier i en beroligende tone at Lene kan få være med neste gang. Mari og Ada legger seg fornøyd ned. Lene begynner å gaule av full hals om ise-bjørnen, men

melodien flyter helt ut, og beveger seg lenger og lenger unna originalen. Eirik begynner å protestere voldsomt: «Det e ikke sånn! Det e ikke sånn!» Jentene på gulvet veksler mellom å reise seg forvirret opp mot Lene og å legge seg ned igjen. Lene virker imidlertid uberørt og nærmest oppslukt av sin egen sang, hun bare fortsetter og fortsetter. Forvirringen råder enda en stund. Brått klipper Lene den anmassende lyden tvert av, og utbryter: «Kan vi ikke leik gjæmsel?» «JA!!!!!» – jubler de andre. På få sekunder har de forlatt rommet og jeg sitter alene igjen.

Festinnbydelsen

«Bjørnen Sover» er en historie jeg festet meg ved allerede den første uka i barnehagen, og jeg har ikke klart å legge den bort. Den taler til meg i kraft av det intense engasjementet jeg fornemmet hos de lekende. Og i hvordan gjentakelser og variasjoner stadig syntes å gi lekbevegelsen ny fart. I et tradisjonelt perspektiv kan vi si at det hele begynner med Lenes initiativ til å leke sovende bjørn (2), og at hun evner å rive de andre med etter hvert. Hver og en bidrar med sine utbroderinger av temaet, med et høydepunkt idet bjørnen forandres til isbjørn (3), før det hele kollapser og reformuleres til en ny lek (gjæmsel). Piaget (jfr. Lillemyr 2011) ville kanskje interessert seg for hva de ulike barna *evnet* i leken, som et uttrykk for deres generelle utviklingsstatus. Lene er eksempelvis i stand til å forestille seg leken «Bjørnen Sover» og kommuniserer denne til de andre, slik at det etableres en felles symbol-lek. Pedagogen nikker fornøyd og huker av i kartleggingsskjemaet at Lene, Mari, Ada og Eirik er «i rute»; de får til å leke en felles lek hvor de later-som-om.

La oss nå prøve ut det som skjer fra en annen innfallsvinkel, hvordan ser landskapet ut fra en annen fjelltopp? Bare i fortellingens ordvalg skimtes min fasinasjon for en grunnleggende annerledes måte å forstå denne hendelsen på. «Så skjer det noe», sier jeg i andre avsnitt. Det høres banalt ut, men sier mer ved andre gjennomlytting. For det er faktisk dette jeg fornemmer, at noe betydningsfullt *hender*. Selv om det begynner med Lenes bevisste initiativ, bærer det i seg noe større en den enkle handlingen i seg selv. Det å legge seg på gulvet og gjemme ansiktet fremstår mer som en *ledetone*, enn en gjennomtenkt og innøvd handling. Ledetonen har en spesiell plass i skalaen og musikkstykket. Ledetoneens rolle er å skape forventning, den bærer i seg noe uforløst. En urolig spenning – som forlanger en fortsettelse. Situasjonen der Lene legger seg ned synes mettet med en slik frustrert forventning. De ivrige instruksjonene kan tyde på at dette er en fest hun har feiret før. Akkurat som den pinefulle nedtellingen til julaften kan ikke

festen stelles i stand hurtig nok. Instruksjonene til Mari er som en febrilsk pynting og rengjøring. For hun vil bare komme i gang så fort som mulig. Endelig våkner hun julaften morgen og oppdager den fullpakkede julestrømpen. Da kommer brølet (2), vi er i gang! Nå leker vi! Brølet markerer like mye lekens begynnelse som brølet fra en nyvåknet bjørn. Lene vender seg i tillegg mot meg; mot «publikum». Fremstillingen braker løs.

Dette perspektivet synliggjør at lek ikke nødvendigvis må forstås som en *evne* Lene og de andre barna har. Leken er mer en særegen måte *å være* på. Og denne væremåten erfares så fantastisk, som en virkelighet så suveren, at barna søker seg mot den igjen og igjen. De gjør hva som helst for å få eksistere på denne måten. Gadamer (2010) sammenlikner leken med feiringen av en fest; den eksisterer bare i øyeblikket, som en «virkelighet som overgår» barna og deres hverdagsliv (s.140). Når de ikke er i leken, er det hele tiden en trippende forventning til neste gang de kan være der. Var det denne spenningen jeg fornemmet da Lene slapp seg ned på gulvet? Viser hun vei til en måte å være på som vi alle grunnleggende sett lengter mot? Det er et sug etter å bli lekt *med*. En forførelse så sterk at Lene hopper i det, selv om hun i det samme oppgir kontrollen for hva som kan skje videre. Selv om leken muliggjøres av subjektets bevisste hengivelse, eksisterer den bare når subjektet ikke er mer. Det er som å sette seg i en elvekajakk. På tross av risikoen går du frivillig om bord, men idet du bikker over fossekanten er det ikke nødvendigvis du som har kontrollen lenger. Når vi sender ut festinnbydelser kan vi ikke garantere at det blir en vellykket fest.

Metaforen om en fest er verdifull, fordi den bringer frem i lyset at leken er noe som er i øyeblikket og som vi kan hengi oss til. Den er ikke en evne, kompetanse eller ferdighet vi kan eie. Da må det i så fall være snakk om evnen til åpenhet og til å slippe kontrollen over seg selv og egen tilværelse. Også i historien om Momo belyses denne kontrasten: Innledningsvis *er* barna i leken, avslutningsvis er den noe de må *lære* i «leketimen».

Bevegelsen

Lenes festinvasjon etablerer et tema for lekens fremstilling, likevel er det ikke snakk om en statisk idé. Det er en bevegelse i de mange gjentakelsene; som ringer i vann utvides og fornyes dramaet om den sovende bjørnen. Leken brettes ut i nye og til tider overraskende variasjoner, for eksempel når Mari inviterer Ada slik at de blir to bjørner (6). Følger vi Gadamer er fremstillingen lekens mål, mens formen er den repetitive bevegelsen: Lekens fremstilling «forny seg i stadig gjentakelse» (s.134). De lekende blottlegger en spontan gjentakelsestrang,

som fører leken inn i det uanstrengte. Dette kommer til syne i tredje avsnitt, der Mari og Eirik tar over stafettpinne. De bidrar til gjentakelser som både er det samme og noe nytt i forhold til det opprinnelige. Mari bruker hårspenner som hoggtenner og proklamerer sin rolle som trollbjørn. Og fryden topper seg idet Eirik påberoper seg rollen som isbjørn. Spenningen stiger, som om leken tester ut hvor stor fart det er mulig å få i mellomrommet. Stemningen tar av, helt til den når sine grenser.

Gadamer presiserer at målet i leken kun er å leke; det er å holde bevegelsen i gang. Selv om bevegelsen gir fremstillingen en flyktighet, er denne uroen nærmest betingelsen for at selve leken består. Akkurat som elven betinges av de kaotiske og foranderlige strømvirvlene. Det er interessant hvordan det synes å true lekens fortsettelse når bevegelsen stopper opp etter at Eirik har vært isbjørn (4). Leken lades ut, som når fossen bryter fjordens vannspeil og tvinges til ro.

Gadamers beskrivelse av leken som uanstrengt bevegelse støter imidlertid også på noen utfordringer. Mari og Eirik sin tenkepause i tredje avsnitt penser oss over på muligheten av at de handler bevisst/intensjonalt. Hvordan kan nølingen harmonere med den «spontane bevegelsestrangen» Gadamer skildrer hos de lekende? En mulig løsning kan være at ikke hele leken uttrykkes for mitt blikk; at tenkningen er en del av lekbevegelsen. Dette må vi forsøke å nøste opp i, kan en avstikker tilbake til tradisjonen hjelpe oss?

Subjektet

I observasjonsperioden var det en tilbakevendende tanke hvordan jeg skulle forstå forhandlinger og konflikter mellom barna. Hvorfor ble akkurat *forhandling* spesielt synlig for mitt blikk? Kanskje handler det om mine fordommer, som gjør at jeg tolker barnas lek på denne måten. Kanskje er konkurranse om initiativ og status noe jeg selv har erfart i sosiale sammenhenger. Her dras tankene mot Huizinga (jfr. Steinsholt 1999; Sutton-Smith 1997), som vektlegger lekens karakter av konkurranse: Det finnes et begjær i oss etter å være best; være den alle andre ser opp til. Fortellingen kan i dette perspektivet forstås som barnas drakamp om posisjon og status i jevnaldringsgruppa. Mitt valg av ordene «uforsømlig toneleie» i det første avsnittet, leder tankene mot en stemning preget av nettopp konflikt. Det er imidlertid ikke en herskesyke som driver kampen, det er ønsket om å overgå de andre. For eksempel er det imponerende hvordan Lene snur vanskelige situasjoner til sin fordel to ganger i løpet av fortellingen. Hennes tilsynelatende underlegne posisjon innledningsvis snus til leken «Bjørnen Sover» (1-2), og når denne leken er i ferd med å komme ut av hennes kontroll, omformulerer

hun situasjonen til leken «gjemsel» (6). Hun viser at hun er best til å finne på tema for fremstillingen; hun briljerer i rollen som regissør. Men hun er likevel avhengig av de andres tilslutning. Mari og Eirik sine tenkepauser kan markere en motstand mot Lenes regi og forsøk på å overgå henne. Mari finner eksempelvis på at bjørnen kan være en trollbjørn (3), hun bryter rytmen ved å invitere meg (5) og allierer seg med Ada (6). Spesielt det siste trekket kan ut i fra Lenes reaksjon tolkes som et klart brudd med den opprinnelige regien. Ved å gaule på helt feil melodi forsøker hun kanskje å forhindre at Mari kommer lenger med sin idé. Og på elegant vis, når frustrasjonen toppe seg, snapper hun initiativet tilbake.

Men betyr alt dette at maktspillet har noe med selve lekens *vesen* å gjøre? Avsnittet over står dessverre i faresonen for tåkete spekulasjon, med tanke på at jeg forsøker å si noe om barnas intensjon med sine handlinger. Som kjent er spekulasjon rundt forfatterens intensjon den blindgata Gadamer anklaget den romantiske hermeneutikken å ha forvillet seg inn i (jfr. Warnke 1993). Jeg kan ikke nærme meg en forståelse av lekens vesen ved å forsøke å tolke barnas motivasjon for sine handlinger. En slik opptatthet av de individuelle barna drar fokus vekk fra saken, slik jeg erfarte i mine forsøk på å være en hermeneutisk observatør (jfr. kapittel 3.2).

Konkurransen i å overgå hverandre står i skarp kontrast til Gadamer, som peker på at lekens vesen kjennetegnes nettopp av *befrielsen* fra initiativ og å *oppgi* egen subjektivitet. For å få dette til å harmonere med fortellingen over, kan det være meningsfylt å betrakte hendelsen som en bevegelse ut og inn av leken: Ut for å forhandle, og her er egen subjektivitet og egne forslag viktige, og inn i leken for å gi seg hen. På den måten er Lene og Mari sin avklaring av teksten til «Bjørnen Sover» (2) ute av leken, mens allsangen når Eirik er ise-bjørn (3) er inne i leken. Mari og Lene sin diskusjon idet Ada inviteres med (5) er først ute av leken. Men når Lene lar seg oppsluke av egen synging er hun inne i leken igjen. De andre barnas frustrasjon preller bare av: Hun er så tilstede i sin egen messende sang, at omverdenen har opphørt å eksistere for en stakket stund.

Vaklingen mellom lek og ikke lek kan også belyses hvis vi vender tilbake til åpningsfortellingen om Momo og vennene hennes. Her kom ikke barna i gang med leken om bord i stålskipet Argo, leken gikk i stå, og barna ble liksom ikke enige når Momo ikke var der. Betyr dette at *enighet* er en betingelse for lek? Dette er en spennende problemstilling, spesielt fordi Gadamers kritikere fremhever at horisontsammensmeltning indikerer en slik enighet, på bekostning av forskjellighet (jfr. Vilhauer, 2010 s.57-59). Hvor ofte er ikke nettopp uenighet en hindring i menneskers virksomhet; i våre relasjoner og i samfunnet. Enigheten markerer grensen for våre

mulige handlinger. Min oppmerksomhet om begrepet forhandling kan knyttes til barnas erfaringer av hva det vil si å være enig og uenig. Men leder Gadamer oss virkelig mot en lekforståelse som betinger enighet, en sammensmeltning av perspektiver? Momos tilstedeværelse gjør at leken flyter uanstrengt, men det behøver ikke bety at barna er mer enige når hun er der. Hun viser oss tvert imot at leken *overskrider* betydningen av enighet. La meg utdype: Gadamer påpeker at mellomrommet avgrenses av de lekendes *vilje til lek*, og denne viljen kan videre karakteriseres som et mot til *åpenhet*. Barna må tørre å sette seg selv og sine egne meninger på spill (med andre ord risikere forvandling). Forhandlingene springer ut av en uenighet mellom subjekter. Når subjektene opphører i leken, opphører også enighet og uenighet, for eksempel når jentene skråler seg gjennom sangen om ise-bjørnen (3).

Gadamer snakker om *selvforglemmelse* i leken knyttet til denne oppgivelsen av egen subjektivitet. Den ekstatiske ute-av-seg erfaringen, hvor barna kun orienterer seg mot selve leken. Det er en avlastning fra hverdagens jag etter prestisje og berømmelse, leken gir oss en mulighet til å unnsnippe oss selv. Betydningen av dette trer klarere frem hvis vi dveler litt ved hva det innebærer å være et selv/subjekt/jeg i dagens samfunn. Mauren i Æsops fabel (jfr. åpningsfortellingen) illustrerer dette på en glimrende måte; selvets oppgave er å overleve. Dessverre er det ikke bare snakk om en fysisk overlevelse, selvet frykter den sosiale døden mer enn den fysiske. Dette fører til et vinterforråd fullstappet med fremgang, perfektjon, suksess, prestisje, berømmelse og penger. Mauren blir til nyliberalismens konkurransedyktige subjekt. Gresshopperen på sin side søker lekens selvforglemmelse og står ved høstens innmarsj med tomt vinterforråd, han har glemt å ta var på seg selv. Mauren tror han har skapt trygghet ved å hamstre alt som trengs i kappløpet mot suksess. Men en trygghet fra hva? Livet må da handle om mer enn overlevelse? Det er maurens redsel for et utilstrekkelig vinterforråd «De Grå Herrene» spiller på, når de kommer for å røve Maurens tid. Det *nyttige* opphøyes som den beste medisin mot angsten; tiden kan derfor ikke somles bort på lek, nonsens og festligheter. Kanskje er barn flinkere til å leke enn voksne fordi oppgaven med å passe på selvet ikke er blitt altoppslukende ennå? Då våger å gå ut av subjektiviteten. De er dermed de mest erfarne av oss, fordi de alltid er åpen for lekens forvandlende erfaringer.

Lekens befrielse fra selvet eliminerer imidlertid ikke alvor, risiko og frykt. I femte avsnitt synes det som Lene overrumples av Mari sin uventede utbrodering; kan det virkelig være to bjørner i denne leken? Sårbarheten i mangelen på kontroll eksponeres, det var ikke denne veien hun ville gå. Det uanstrengte i leken er ingen pauseknapp, en måte å unnsnippe livet på. Leken *er* livet.

Gresshoppens vei er forlokkende, likevel skal det mye mot til for å følge i hans fotspor. Fortapelsen i leken er krevende, den åpner for den avkreftende og skuffende erfaringen i at noe ikke var som du trodde. Gadamer snakker om kravet om å holde seg til saken, om å være åpen for muligheten av at saken er noe mer enn vi kunne forestille oss. I fortellingen erfarer Lene også noe om hva det innebærer å være en som leker sammen med andre barn. Det er et skritt inn i en innsikt i hvilke handlinger en slik situasjon krever, og en «disiplinert åpenhet» overfor saken (Steinsholt 2013 s.109). Leken krever til syvende og sist at du finner veien tilbake til deg selv, men med en videre horisont og en rikere selvforståelse. Leken stiller oss også overfor valget mellom å kaste oss ut i det ukjente eller forblir i den «trygge» subjektiviteten. Er det nettopp mot en tilværelse hvor vi tør å gi oss hen Momo leder oss? En tilværelse som ikke er så nøye innøvd, men hvor vi er rike på levetid.

4.2. Hytta

- 1) Barn og voksne er i ferd med å avslutte frokostmåltidet. På terskelen mellom havregrøten og lokkende lekverdener er en kjempelang korridor, og det er her jeg befinner meg akkurat nå. En etter en driver barna forbi, noen hastig og målrettet, andre drømmende, noen søkende. Gjennom glassvinduene blir aktivitetene på de tilgrensende rommene eksponert, men uten lydspor, som i en stumfilm. Jeg lar meg drive med, som en av de søkende, hvilket rom skal jeg velge i dag tro? Plutselig avbrytes mine funderinger av Håkon, som kommer dampende forbi. Han slakker av på farten, ser opp på meg og spør med glød i stemmen: «Vil du kom å se på hytta?» Forventningen griper tak i meg, tenk at jeg blir invitert til å være publikum! Jeg iler etter Håkon inn på det grønne rommet.
- 2) Jeg får øye på hytta med én gang: Et sirkelformet bord i barnehøyde bærer hele byggverket og fungerer i tillegg som tak. Fire vippistoler⁸ står opp-ned rundt den ene halvdel av bordet; setene hviler på bordplata og enden av ryggstøttene står på gulvet. Dette gjør susen både som takforlenger og vegg. Den andre halvdel av hyttas vegg er et stort, fiolett teppe, god klemt fast under vippistolsetene for ikke å skli ned.
- 3) I sprekken mellom stolene og teppet kan jeg så vidt skimte et par gutter inne i mørket. Det myldrer også av barn utenfor og oppe på hyttetaket. Jeg fortsetter inn i rommet og setter meg i en krok et par-tre meter unna. Etter noen minutter forlater en del av ungene rommet, og det hviler et øyeblikk i en vibrerende stillhet. Trekløveret som er igjen trekker pusten, duppende i farvannet etter alle tumultene, litt ustø og famlende i den plutselige roen. Hva skal skje nå?
- 4) Lars og Ole sitter inne i hytta, nesten skjult bak teppet fra min observatørpost. Jeg kan høre at de mumler med tilgjorte stemmer; uttalen er tjukk, langsom, mørk og velartikulert. (Jeg vil heretter betegne denne måten å snakke på som lek-tonefall.) *Hva* de sier forblir imidlertid en hemmelighet absorbert i teppets myke folder. Håkon står først utenfor hytta, men nå løper han målrettet inn på det lille naborommet. Gjennom den halvåpne døra kan jeg se at det står oppstilt mengder av lekedyr i plast. Han triver tak i de to nærmeste, strekker dem i været og jogger tilbake. Lars og Ole kommer ut idet

⁸ Vippistol er en ergonomisk stol voksne kan bruke når de sitter på gulvet, den har et sete som buer opp i en høy rygg. Man kan sitte og vippe på den, derav navnet.

han når frem til hyttedøra. Håkon slipper seg ned på huk og holder dyrene frem mot de to andre: «Har med julegava», sier han i lek-tonefall. Ole krabber mot Håkon og utstøter et tigeraktig fres, mens han skjærer en sint grimase og flekker tenner. Deretter snur han seg fort og kravler inn i hytta igjen. Lars følger hakk i hæl, men har tatt seg tid til å ta imot julegavene først. Håkon klatrer opp på taket og banker i det med knyttet neve: «Får jeg bo hos dere?» Spør han i lek-tonefall. «Ja» – svares det fra hytta – «har vi det ikke fint her inne?» «Jo her var det veldig fint», repliserer Håkon idet han kravler inn. Han spretter imidlertid ut bare få sekunder etter og jogger bort til det lille naborommet igjen, mens han mumler høyt: «Oi, oi, oi, flere julegava».

- 5) Borte ved hytta skjer det nå en liten katastrofe: Ole har lent seg så mye mot teppeveggen at den har mistet festet oppe på taket og glidd ned i en bylt på gulvet. Et øyeblikks forvirring oppstår idet Lars og Ole mister det beskyttende hyttemørket og eksponeres for omverdenen. Lars retter seg opp, ikledd en overdrevent betenkt mine: Han klør seg i hodet med store bevegelser og lager dype tenkerynker i panna. «Ødelagt», sier han i lek-tonefall; «jeg må fikse». Han tar tak i teppet og klatrer opp på taket. Med overdrevent konsentrert mine; oppspærrede øyne, tenkerynke og stramme lepper, begynner han å ordne. Han sitter på kne og drar teppet mot seg, glatter det ut med håndflatene og forsøker å få det til å sitte fast. Stopper opp og retter enda mer på det. Plutselig holder det på å skli ned igjen. «Nei!» – runger det fra Ole inne i hytta. Stemmen er frustrert, med et svakt anstrøk av sint gråt i seg. Lars kaster seg frem og får snappet teppet tilbake på plass. Tydelig fornøyd med resultatet kravler han ned fra taket og inn i hytta igjen, hvor han og Ole fortsetter sin lavmælte mumling.
- 6) Håkon kommer nå fossende, sannsynligvis med den tredje eller fjerde ladningen julegaver. Med energiske bevegelser klatrer han opp og gir seg til å banke på hyttetaket. Ole hylar til med sint stemme: «Får ikke lov!» Håkon stikker hodet inn i hytta og sier i et beroligende lek-tonefall: «Jeg kom bare ned pipa». Ole sier ingenting, men Lars skynder seg å spørre (med vanlig stemme): «E du julenisse?» Håkon bekrefter dette og begynner å krabbe innover taket igjen: «Nå må jeg komme meg opp på pipa», erklærer han.
- 7) Lars og Ole synker tilbake i sin mumlende samtale. Håkon Julenisse klatrer ned fra taket og løper atter en gang inn på naborommet. Han henter så mange dyr han kan få med seg og spurter tilbake. Hele tiden messer han: «Julegava, julegava, ho, ho, ho». Han kaster

julegavene inn i hytta med stor kraft, hvilket møtes av fornøyd latter. Kanskje inngår gavene i leken inne i hyttemørket?

- 8) Håkon opprettholder sin intense skytteltrafikk. For hver runde tar han med seg minst ett lekedyr i hver hånd, spurter bort til hytta og kaster dem inn. Jeg kan høre skarp klirring når dyrene av og til treffer bordbeinet i metall. Tonen inne i hytta begynner å forandre seg; fra fornøyd latter, til misfornøyd «åååhh!» Ole kaster noen av dyrene ut igjen: «Vi vil ikke ha dæm», sier han. Håkon hører antakelig ikke, for han er på full fart tilbake til naborommet. Han griper to dyr og stormer tilbake, fortsatt syngende og med et ansikt strålende av fryd og glede. Han kyler dyrene inn i hytta. «AU!!! Det e ikke lov å kast!» Nå er ikke gråten langt unna i Oles stemme. Men Håkon ler, tilsynelatende uberørt, jogger en æresrunde og inn på naborommet igjen. Han tar seg bedre tid denne gangen, men får omsider øye på et helt plasttrau med dyr. «Hele eska», hviner han frydefullt der han kommer drassende med den. Men idet han begynner å tømme dyrene inn i hytta hyler Ole: «DET E NOK!»
- 9) Gnistene flyr og med ett er stemningen punktert. Håkon fryser til og ansiktet slukner, blir mer alvorlig, men får så et anstrøk av noe omsorgsfullt. Han tar ett av dyrene og rekker det prøvende mot Ole: «Mat, vær så god?» «Æ like ikke mat», sier Ole surt. «Men æ like», sier Lars blidt og inviterende. Håkon lyser opp igjen: «Da får du til kveldsmat», sier han, tilbake i lek-tonefall.

(...)

- 10) Noen dager senere bivåner jeg en gruppe barn som bygger togbane inne på det grønne rommet. Nå kommer Lars tuslende inn, han stopper opp like innenfor døra og lar blikket gli over barnegruppa, før det fester seg på to vippistoler i den andre enden av rommet. Han skritter forsiktig, men målrettet, tvers gjennom togbanen. Med glad og tankefull mine sirkler han rundt stolene. Hendene finner tak i stoffhanken øverst på ryggstøtten og begynner å slepe den ene stolen bortover mot det runde bordet litt bortenfor. Jesper blir oppmerksom på Lars, som strever med å buksere stolen på plass, og han utbryter begeistret: «Lars, ska vi lag hytte?» «Mm», nikker Lars.
- 11) En snau time senere skjærer en skarp bjelleteone gjennom stemmesurret. «Vi møtes på Allrommet!» – ropes det. Et gisp går gjennom den store gutteflokk. Leo, den eneste på utsiden av hytta akkurat nå, utbryter: «Æ må gjømmæ!» Et barn stikker hodet inn døra og annonserer at det er ryddetid. Lars dukker ut av hytta og sier alvorlig: «Ikke ølægg hytta vårres». Men barnet har gått videre for lengst. De fleste guttene velter nå ut

av hytta og forlater rommet, men Leo og Lars kravler opp på taket til meg. «Leo, vi gjømme oss hær», sier Lars konspiratorisk. De ser på meg med ansikter sprekkeferdige av latter, og krabber ned i skjul bak meg og hytta. «Dæm får ikke tak i oss», fniser Lars, og Leo ler høyt tilbake. Barn og voksne passerer ute i gangen, men ingen legger merke til guttene. De begynner å reise seg halvveis opp og rope: «Hallo!» «Uæhhh!» Så ser de på hverandre og ler og ler, stadig mer høylytt. Nå stopper en voksen opp og titter inn: «Hørt dåkker bjella?» Hun huker seg ned og prater med guttene. Litt resignert kravler de frem og setter kursen mot Allrommet.

Fremstillingen

Der «Bjørnen Sover» var en avgrenset hendelse både i tid og rom, er beretningen om «Hytta» et glimt inn i to beslektede hendelser. Jeg har en fornemmelse av at denne leken hadde kontinuitet både før og etter min tilstedeværelse i barnehagen. At det er en lek som «forny seg i en stadig gjentakelse» for å bruke Gadamer sine ord (s.134). En fest som feires igjen og igjen, kanskje gjennom hele barnehageåret. Det som synliggjorde forbindelsen mellom den første (1-9) og andre hendelsen (10-11) var selve fremstillingen. Hytta ga leken et ankerfeste og forbandt de enkelte hendelsene med hverandre på tvers av tid, sted og deltakere. Slik var det mulig for meg og andre å gjenkjenne dramaet. Nettopp i gjenkjennelsen ble leken rundt hytta «fastholdt i sitt vesen» (Gadamer s.145) som *hytte-leken* og ikke en hvilken som helst annen lek.

La oss begynne med fremstillingen av hytta den første gangen jeg fikk bivåne leken, dette byggverket av materialer barna hadde for hånden: Bord, vippistoler og et teppe (2). Det er ikke første gang jeg ser barn gripe alt hva de finner rundt seg for å skape slike huler, skjult for omverdenens blikk. Denne trangten til og gleden ved å kripe inn i sin egen hemmelige grotte fremstår også som et av mine egne klareste barndomsminner. Fysisk er det som hytta avgrenser og beskytter de lekende fra formålsverdenens *forstyrrelser*; fra andre barns prosjekter, fra den påtrengende pedagogiske dagsrytmen. I femte avsnitt ser vi hvordan teppets fall eksponerer leken, den blir synlig og sårbar for omverdenen.

Hytta utgjør en fysisk markering, som i særlig grad synliggjør hvordan fremstillingen avgrenser lekens mellomrom. Hytta markerer grensene for barnas handlinger; de har valgt denne og ikke en annen lek (Gadamer s.138). Leken bølger rundt mulighetene for hva som *kan* lekes i og rundt en slik hytte. La oss fokusere på Håkon, med tanke på at han var den mest synlige for meg. I

sin kretsing rundt hytta ble det mulig for ham å ikle seg rollen som julenisse: Han klatrer opp på taket og banker på, han klatrer i pipa, og viktigst av alt, han kommer med julegaver. Men å være julenisse er bare en av uendelig mange måter å leke hytte-leken på, både for denne barnegruppa, og for hytteleker på tvers av tid og sted i verden. I det siste avsnittet fremheves plutselig hytta som et skjulested, hvor muligheten for å bli oppdaget skaper en nesten uutholdelig spenning. Dette viser at barna aldri kan uttømme eller ha monopol på hytte-leken, den har alltid mulighet til å bli noe mer (jfr. Steinsholt 2013 s.111) Gjennom leken avsløres «Hytta» som en sak som aldri kan være bestemt en gang for alle.

Vender vi tilbake til tradisjonen kan hytte-leken betraktes som en del av guttenes jevnaldringskultur. Den kan tjene som et godt eksempel på det Corsaro (2011 s.152) betegner en «lek-rutine». Betydningen av å dele råderetten i en slik lek kommer til uttrykk i Lars sin omsorg for hytta. Han reparerer den når veggen ramler ned (5) og han forteller forbipasserende at de ikke må ødelegge den (11). Det er som om han må fremheve hyttas betydning for omverdenen, slik at de skal få øye på den og ikke knuse det han og vennene møysommelig har bygd opp. Corsaro peker her på sårbarheten i førskolebarns lek, det skal lite forstyrrelser til før leken bryter sammen. Kanskje er det denne frykten som klinger i Oles til tider sinte og frustrerte tonefall?

På den annen side, hva er en *forstyrrelse*? Det synes opplagt at teppets fall (5) og dagsrytmens krav om ryddetid (11) griper inn i lekens hendelse på en eller annen måte. Også Håkons julegavekasting fremprovoserer vendinger i lekens gang. Først ved at Lars og Håkon etablerer julenissen som en del av hyttelen (6), og senere ved at gavene forvandles til mat (9). Men betyr dette at forstyrrelsene er en hindring for leken? Den velmenende pedagogen kan forsøke å beskytte leken, skjerme den fra forstyrrelser og tre støttende til når andre barn tramper inn i en etablert lek-verden. Men kan det være at leken har mer av ugressets kraft, at omverdenens innblanding blir en *produktiv* hindring? Gadamer sier at lekbevegelsen er så grunnleggende at det ikke har betydning hvem eller hva som holder den i gang (s.134). Ved andre øyekast kan vi se hvordan forstyrrelsene faktisk tilfører leken noe: For eksempel når Lars fletter teppets fall elegant inni leken, som en uventet, spennende og velkommen tilføyelse (5). Enda tydeligere blir forstyrrelsens kraft i siste avsnitt, hvor den ultimate trusselen om hytte-lekens oppløsning nærmest ser ut til å fyre opp under den ekstatiske hengivelsen til leken. Lars og Leo sitt skjulested ville mistet sin betydning og spenningen ville blitt oppløst om det ikke eksisterte en reell og overhengende fare for å bli oppdaget. Kan vi derfor tenke på forstyrrelser som en

bevegelsesforsterker i leken? Hvor mellomrommet strekkes til det knaker i sammenføyningene, og kanskje brister det. Likevel balanserer Lars og Leo helt ute på kanten, de kryper ikke sammen bak hytta, men reiser seg opp og gir seg høylytt til kjenne. De ønsker forstyrrelsen velkommen, selv om den ubønhørlig fører til lekens avbrudd.

Mimesis

Forholdet mellom leken og virkeligheten er en relasjon som synes å oppta en del teoretikere. I en av lek-retorikkene belyses forholdet ved å karakterisere leken som fantasi; som en oppdiktet eller virtuell verden. (Og det er antakelig derfor det er lett å gripe til lek og virkelighet som et språklig *motsetningspar*.) Gregory Bateson (jfr. Lillemyr 2011) er eksempelvis opptatt av hvordan barn (og dyr) kommuniserer om overgangen fra virkeligheten til leken. Barnehagelæreren kan således være opptatt av i hvilken grad barna evner denne meta-kommunikasjonen, signalene som forteller at det vi holder på med er lek. I fortellingen om hytta kan lek-tonefallet (4) tolkes som et signal barna gir hverandre om at dette er lek. Tonefallet blir en del av rammen rundt deres felles fantasiverden.

Tanken om leken som noe uvirkelig henter næring fra romantikken. Schiller (jfr. Steinsholt 1999) fremhevet den grensesprengende kraften i å se leken som det skjønne skinn. Her lå muligheten til å sette menneskets vilje fri fra virkelighetens alvorlige krav. I det siste avsnittet kommer denne overgangen tydelig til uttrykk. Fra den frydefulle og frie leken kalles Lars og Leo tilbake til verdens nyttige virksomhet. De resignerer til ryddetiden, som vi resignerer til de kjedelige morgenritualene etter nattsøvnens (forhåpentligvis) fabelaktige drømmer. Kjernen i Gadamer's kritikk av Schiller er nettopp denne differensieringen av leken fra det virkelige liv (s.111-113). Leken mister, som drømmen, sin sannhet barnet «våkner opp».

Gadamer gjør oss oppmerksom på vi ved å følge Schiller reduserer hyttelekens betydning for Lars og de andre guttene sine liv. Leken reduseres til en vakker parentes, en frihetens boble og et etterlengtet pusterom i Maurens nyttige virksomhet. Problemet er at lek og virkelighet her tolkes som motsetninger, mens leken for Gadamer *er* virkelighet. Gadamer bruker begrepet mimesis for å beskrive forholdet mellom lekens verden og formålenes verden, nettopp for å vise erkjennelsespotensiale i barnets etterliknende og repetitive lek. Hvis vi konsentrerer oss om Lars, ser vi hvor ulike erfaringer med hytta han virvles inn i. Han har en hemmelig lek med Ole i hyttemørket (4), han møter Håkon julenisse (6), han etablerer leken på nytt noen dager senere (10) og han reagerer på forstyrrelser og trusler mot hytta (11). Det er en uforutsigbarhet

og spenning heftet ved hendelsene. Kan de derfor være kilder til gjennomgripende *erfaringer*, som rokker ved Lars sin forståelse av seg selv som en som leker? Erfaringen er, som Gadamer viste oss, avkrefte og forvandlende (jfr. kapittel 3.1.). Den gjør om på hele vår viten; om verden og om oss selv. Dette er selvsagt vanskelig å vite om leken gir Lars slike erfaringer, og det er slett ikke sikkert han kunne sagt noe fornuftig om saken heller. Det handler mer om at leken er en rå virkelighet Lars stiller seg åpen for, igjen og igjen. På den måten blir han mer og mer erfaren, i betydningen åpen for ny erfaring. I den spinkle hytta, etterlikningen av voksenverdensens hus, erkjenner kanskje Lars en flik av seg selv. I rommet mellom den kjente barnehagen og den fremmede voksenverdenen, strekker han seg mot *følelsen* av hvordan det egentlig er å eksistere (på en taktfull måte) sammen med de andre barna.

Leketimen

Da jeg med nykvasset blyant og pågangsmot gikk inn i barnehagen for å observere, var jeg opptatt av å frigjøre meg fra den tradisjonen utdannelsen har penset meg inn i. Jeg ble imidlertid fullstendig overrumplet av mine egne fordommer. Det var nesten håpløst ikke å psykologisere rundt de enkelte barnas *ferdigheter* i det å skape, opprettholde og inkludere hverandre i lek. Jeg tenker her på sosiale ferdigheter som empati, turtaking, følge regler, trøste, dele, hjelpe og regulere egne følelser. Det var påfallende lett å begynne kartleggingen av Lars, Håkon og Ole sin lek-kompetanse, samt vurdering av eventuelle tiltak for å bedre den. Lars ble i mine øyne den «sosialt kompetente», med evne til å flette ulike forstyrrelser inn i leken, evne til å initiere og opprettholde lek, forhandle mellom ulike interesser og vilje til å inkludere flere. For Ole syntes samspeillet skjørere; han hadde gråten og sinnet i stemmen; kanskje uttrykk for en frykt for at alt skulle bryte sammen og at han ikke vil evne å etablere leken på nytt. Barnehagelæreren i meg rives med i bekymringer for hvordan Oles beskyttelse av egen lek ekskluderer andre, i dette tilfellet Håkon. Corsaro (2011) pekte nettopp på at avvisning ofte bunner i en frykt for at den etablerte leken skal ødelegges. For å få innpass i Ole og Lars sin lek benytter Håkon seg derfor av strategier Corsaro ville nikket gjenkjennende til. Risikoen for avvisning er størst ved direkte spørsmål om å få være med, så Håkon henter i stedet julegaver (4 og 6), som for å vise at han kan bidra til leken uten å ødelegge. Det er antakelig reaksjonene på Håkons initiativer som befester mitt syn på Lars som den sosialt kompetente, fordi han reagerer positivt og imøtekommende. Mens Ole på sin side freser, hyler og protesterer. Når pedagogen vil inn for å støtte Ole, kan det også være ut i fra et velmenende ønske om å skape *flyt* i leken. Den populære flyt-teorien til Csikszentmihalyi (jfr. Lillemyr 2011) fordrer nettopp handledyktighet; den

uanstrengte tilstanden i leken kommer ikke av seg selv. Den støttende pedagogen kan hjelpe Ole, sånn at opplevelsen av Håkons bidrag ikke blir en trussel, men en mulighet. Det er en hjelp til å takle større utfordringer uten å bikke ut av flyt-sonen, et godhjerted ønske om å opprettholde og inkludere alle i leken. Også i rammeplanen (KD 2011 s.32) fremheves den støttende pedagogens rolle i å sikre alle barn mestringsopplevelser i samspillet med jevnaldrende.

Spørsmålet koker igjen ned til følgende: Må barn, må mennesker, *lære* å leke? I historien om Momo og vennene hennes ser vi at utviklingen i voksensamfunnet fører til en streng styring også i barnas liv. I barnedepotene må barna lære å leke *riktig*, det vil si på en måte som tjener fremtiden; leken må være *nyttig*. Men var ikke leken mer meningsfull da den var morsom, hyggelig og spontan?

Ifølge Gadamer er det ikke bare fremstillingen som avgrenser lekens mellomrom, det er også de lekendes *vilje* til lek. Dette innebærer, som vi allerede har vært inne på, en grunnleggende åpenhet. Det er en åpenhet for det uforutsigbare, en åpenhet for å bare la ting skje og la seg bli lekt *med*. Argumentasjonen står nå faretruende nær ved å bite seg selv i halen; betyr ikke dette at leken fordrer *ferdigheten* åpenhet? Distinksjonen ligger her i at åpenhet i Gadamer perspektiv ikke er en ferdighet eller kompetanse. Å lære å leke tilhører den tekniske rasjonaliteten (jfr. åpningsfortelling) Gadamer yter motstand mot i sin vitenskapskritikk. Ferdighet og kompetanse peker mot noe som er planlagt og kontrollerbart, leken blir en prosedyre hvem som helst kan øve inn. Da bommer vi på målskiven. Leken er knyttet til noe mer grunnleggende i oss, til en måte å være på som ikke kan læres, som ikke kan planlegges eller kontrolleres. Det er som Steinsholt (2013 s.111) sier; en vilje til å la seg bevege. Og den kan ikke tilegnes som en kunnskap. Den har mer med en taktfull og praktisk klokskap (*frónesis*) å gjøre. Det er *viljen* til lek som er det sentrale.

Det er ikke uten skuffelse og motstand vi beveger oss i den retningen Gadamer foreslår. Det er spesielt problematisk at grunnleggende omsorgsidealer marginaliseres. Hvis pedagogen skal slutte å lære barn hvordan de bør leke, skal slutte å gripe inn i barnas erfaringer, betyr det at Ole skal overlates til seg selv i sin frustrasjon? Gadamer saksorientering kan føre oss inn i en floke hvor oppmerksomheten mot *individene*, Ole og de andre guttene, svekkes. Dette ble også synlig i mine egne erfaringer av motsetningen mellom rollen som omsorgsperson og hermeneutisk observatør. Det er litt vanskelig å se veien ut av denne blåknuten, men det kan være verdt å merke seg at også Gadamer mener oppdrageren skal skåne barnet for enkelte

erfaringer (s.397). Ingen kan i utgangspunktet skånes for erfaringen, og omsorgen for barnet vil bare dempe smerten, akkurat som man blåser på skrubbsåret.

Det er på den andre siden en dypere etisk dimensjon i Gadamers fremheving av hvordan åpenheten i lek og dialog gir større armslag for å eksistere sammen på tross av ulikhet (Vilhauer 2010). Dette innebærer nettopp å legge fra seg en overmett opphøyelse av egen person og øke sensitiviteten overfor den andres (barnets) annerledeshet. Fra «leketimens» skråsikre beslutninger om hva som er nyttig oppfordres pedagogen til å ta et skritt ut i det ukjente, der det ikke alltid er så enkelt å vite hva man skal gjøre.

Selvforglemmelsen

Et gjennomgående tema i den første hendelsen er Håkons iherdige julegavehenting. I et tradisjonelt perspektiv kan det til og med betraktes som et problem at han er så lite oppmerksom på hvordan egne handlinger påvirker de andre guttene. Handlingene hans kan tas til inntekt for Piagets fremheving av småbarnets egosentrisitet eller manglende moralfølelse (jfr. Lillemyr 2011). Hans frydefulle ekstase kan også forstås som en flyt-tilstand (Jfr. Csikszentmihalyi, i Lillemyr 2011). Selv om Håkon forholder seg til hytta og sirkler seg inn mot de to andre guttene, er det som julegavehentingens suger ham tilbake. Selv om han er en svipptur inne i hytta (4) og klatrer opp på taket et par ganger, er det som han faller tilbake i skytteltrafikken til naborommet, gang, på gang, på gang. Det er som om han ikke klarer å la være, det noe forførende og forlokkende ved det. Men er dette bevissthetstilstanden flyt? Julegavehentingens kan også forstås som et glimrende eksempel på Gadamers begrep om selvforglemmelse. En tilstedeværen så intens at det bare er saken (julegavehentingens) som eksisterer. Subjektet, Håkon, opphører å eksistere.

Da Momo og vennene hennes lekte mannskap og forskere om bord i stålskipet Argo, ble en av jentene meget forundret over at hun glemte å være redd for tordenværet. Hun hadde vært helt ute av seg, fordi hun var helt tilstede i leken; i den personen hun fremstilte. Dette illustrerer selvforglemmelsens kraft. Kanskje er det ikke så rart at det tar en del tid før Oles protester når igjennom til Håkon (8)? På en måte viser Håkon hva det virkelig innebærer å orientere seg fullt og helt mot saken: Kravet til det vi fortaper oss i består faktisk i å fremstille slik at *bare* det fremstilte eksisterer (Gadamer s.144). Poenget er nettopp at Håkon ikke eksisterer lenger, det er bare julenissen og julegavene som er tilstede. Dette innebærer også åpenheten for at saken

alltid kan bli noe mer. Leken er uuttømmelig og utenfor subjektiv kontroll. Bare se hvordan det nesten er eska med dyr som griper tak i Håkon og ikke omvendt (8).

4.3. Lekens lindring

Med et vagt bakteppe i tradisjonen, har jeg nå forsøkt å strekke meg etter en forståelse av fortellingene «Bjørnen Sover» og «Hytta» ved hjelp av Gadamer's begreper om leken som en medial og mimetisk bevegelse; en fest! Det er særlig det lindrende i den uanstrengte lekbevegelsen jeg har festet meg ved, som et motsvar til en subjektorientert og teknisk rasjonalitet. Det er den subjektforståelsen Gadamer skisserer, som kan åpne opp for noe genuint nytt i forståelsen av førskolebarns lek, i hvert fall har den gjort det for meg. Det er noe forfriskende, pirrende og litt skummelt i den betraktingen at leken krever at du oppgir deg selv. Samtidig gir det meg en følelse av *gjenkjennelse*: Slik er det faktisk å leve, slik er det å skrive en masteroppgave. Gadamer tilbyr oss et alternativ til leken som ferdighet, noe barn må lære. Og inviterer oss til en forståelse av lek som et eksistensielt fenomen, som en eksistens i åpenhet. Det handler om motet til å la ting skje, bli grepet og rystet av uforutsigbare hendelser. Leken åpner opp for en heftig dannelsesreise, vakker og opprivende på samme tid. Som en funklende diamant med sylkvasse kanter.

5. Gresshoppens Utopia

Dette er en åpning, ingen avslutning. En invitasjon, ingen konklusjon. At en masteroppgave ikke er en avsluttende hendelse er en skuffende, men høyst reell, innsikt. Uansett hvor mye jeg leser, tenker og skriver, trer fortsatt begrensningene i egen forståelse klare frem. Dette er ikke ment som en unnskyldning for det som ikke er utrettet, men som en tydeliggjøring av hvordan denne undersøkelsen først og fremst har vært *introduksjon* til Gadammers univers. En prøvesmaking. Det er som å veve en uendelig stor billedvev, som med ett klippes ut av renningen. Fortsettelsene, de løse trådene, brettes nennsomt inn på baksiden av bildet og festes. Bildet settes i en ramme og stilles ut, som et ferdig produkt. Likevel er det alltid noe ufullendt heftet ved det, spørsmålet om hva som lurte utenfor rammens avgrensning, hvor de løse trådene kunne ha ført deg.

I denne masteroppgaven har jeg tillatt meg selv å ta av; å skrive med en inderlighet som muligens harmonerer dårlig med akademias konvensjoner. Det er fordi jeg våget å være ute av meg i perioder, i en berusende tenkning rundt lekens vesen og verdi for menneskelivet. Forståelse, spesielt av verdier, handler om å vurdere hva som er betydningsfullt i livet. På den måten har prosjektet fått et tydelig *etisk* tilsnitt, som ikke var tilsiktet, men som dukket opp etter hvert som forståelsesprosessen skred frem. En kan med rette spørre hvorfor jeg ikke har holdt meg strengt til en forståelse av lekens vesen alene. Hvorfor lot jeg meg lokke inn i etikken spørsmål om det gode liv? Med andre ord rett inn i faresonen for å være *normativ*. Søker vi opp ordet «normativ» i Ordnett (udatert), er den første betydningen at noe utgjør en norm. Ordet kan altså bety at man er på jakt etter en bestemt resept på hvordan man bør leve; ordet kan indikere ønsket om å skape en tvingende norm eller rettesnor. I den betydningen blir ordet problematisk, ingen har vel monopol på sannheten om et godt liv? Normativ kan imidlertid også peke på et forhold som innebærer en *vurdering*. Det er denne betydningen jeg har festet meg ved. For hva er vel forskning uten vurdering? Skal man si hva noe er, uten å si noe om hva det kan bety? Dette prosjektet står med en fot solid plantet i refleksjoner rundt et fenomens verdi, og da er det uunngåelig å gjøre verdivurderinger. Det problematiske i begrepet normativ peker antakelig vel så mye på innpakningen som budskapet i seg selv. Presenteres vurderinger bombastisk og med en selvsagt skråsikkerhet beveger vi oss alvorlig nær den første betydningen av ordet. Men det er jo nettopp et slikt skråsikkerhetens tyranni jeg har ønsket å vise at Gadammers begreper om lek og åpenhet er et motsvar til. Det handler om å forholde seg med åpenhet, takt og innsikt til saken.

Hva med leken selv, dens vesen? Har møtet med Gadamer og de lekende barna utvidet min lekforståelse? Jeg har først og fremst fått forsterket en forståelse av lek som noe gjennomgripende i menneskets eksistens. På en måte er lekbegrepet utvidet til noe uendelig, som på en grunnleggende måte *er* vår måte å eksistere og forstå oss selv og verden på. Samtidig har leken fjernet seg noe fra de lekende barna, fordi den ikke er reservert dem alene. Men det kan kanskje sies at barnet har lettere for å være åpen for denne måten å eksistere på enn oss fastgrodde voksne? Monica Vilhauer (2010 s.xii-xiii) tolker også en universell relevans og dypere etisk betydning inn i Gadamers prosjekt. Dette tyder på at Gadamers tenkning er viktig for hele barnehagens samfunnsoppdrag. La oss tenke på det som at den som leker er åpen for erfaring. Erfaringsbegrepet er sentralt for Gadamer (2010), nettopp fordi det indikerer denne åpenheten for det uvisse. Åpenheten for det fremmede, som kan føre deg på villspor, men også hjem igjen. Gir ikke dette resonans i en dypere mening for barns og voksnes eksistens, blant annet i barnehagen? Men i hvor stor grad er barnehagelæreren åpen for erfaring? I hvor stor grad er det en åpenhet for å leke, for å erfare, for å forstå seg selv på nytt og på nytt i barnehagen? Og står ikke åpenhet i skarp kontrast til en tankegang hvor man er ute etter oppskriften på *hva som virker* og *hva som er nyttig*? Er ikke poenget nettopp at man må tørre å leve i uvisshet om hva som egentlig virker, og hva det skal virke i forhold til?

Undersøkelsen har ikke skapt fastere pedagogisk grunn, men derimot åpnet en avgrunn, revet teppet vekk under føttene på oss. Gadamers perspektiv er en stor utfordring til mennesket; om å forholde seg åpent og lekende til hendelsene i livet. Kanskje vil enkelte pedagoger, som meg, føle en svimlende maktesløshet konfrontert med dette kravet. For Gadamer gir oss absolutt ikke noe nytt tilskudd til verktøykassa, ingen oppskrift på suksess. Denne undersøkelsen er ikke nyttig på den måten at det blir enklere å forholde seg til førskolebarns lek. Tvert imot. Det finnes imidlertid et dannelsespotensial for oss som er mye sammen med barn; en invitasjon til å møte barns lek med følelse, takt og milevis av tid. Men det krever åpenhet for en tenkning som ikke går i forutsigbare baner, mot til å være i mellomrommet: I det som ikke er fast klarlagt, der det er umulig å være skråsikker.

Gadamer leder oss med andre ord i retning av en grunnleggende åpenhet. Uten åpenhet blir det ingen lek, ingen dialog. Det blir en lukket verden. Men hva innebærer en slik åpenhet helt konkret? Jeg lurer på om Momo også her har noe å lære oss, og at den eventuelle trusselen mot leken og vår dypere selvforståelse som mennesker har tilknytning til denne egenskapen. Momo har en uvanlig god evne til å *lytte*, og grunnen til at hun evner denne lyttingen er at hun er *rik*

på tid (Ende 2010 s.17-19). Dette handler om å velge den lange veien hjem. Hvor ofte tar vi oss tid til å gå den snirklande veien gjennom skogen, når det tar fem minutter å kjøre motorveien? Kanskje har vi glemt betydningen av skogstien, for å evne tankerekker som er mer enn fem centimeter lange. Tiden rommer en egen rikdom; erfaringen av ro og dyp tenkning er en glemt skatt i nyliberalismens konkurranse- og effektivitetsorienterte tidsalder. Har «De Grå Herrene» virkelig inntatt vårt samfunn også?

Det viser seg heldigvis at Momo ikke står alene i kampen mot «De Grå Herrene». Når alt ser som svartest ut, blir hun hentet til Tidens Arnested av skilpadden Kassiopeia. Her møter hun Mester Secundus Minutius Hora, forvalteren av menneskenes tid. Han tar Momo med inn i det aller helligste, hennes eget hjerte:

Litt etter litt ble Momo klar over at hun befant seg under en gigantisk, fullkomment rund kuppel, som virket like stor som hele himmelhvelvingen. Og denne enorme kuppelen var av rent gull. Øverst var det et sirkelrundt hull, og fra dette falt en loddrett søyle av lys ned mot en like sirkelrund dam. Det svarte vannet lå ubevegelig som et mørkt speil.

Like over vannet var det noe som funklet og skinte inne i lyssøylen, som en stjerne. Det beveget seg sidelengs i langsom og majestetisk flukt, og Momo oppdaget at det var en kjempemessig pendel som svingte fram og tilbake over det svarte speilet. Men den var ikke hent opp eller festet noe sted. Den svevet som om den var vektløs.

Idet stjernependelen nærmet seg bredden av dammen dukket en veldig blomsterknopp opp av det mørke vannet. Jo nærmere pendelen kom, desto mer åpnet den seg, inntil den endelig lå fullt utsprunget på vannspeilet.

Det var en blomst av en så uhørt merkelig skjønnhet at Momo aldri hadde sett maken. Den så ikke ut til å bestå av annet enn lysende farger. Momo hadde aldri ant at slike farger i det hele tatt fantes. Rett over blomsten ble stjernependelen stående stille et øyeblikk. Momo falt i trance over det vakre synet og glemt alt omkring seg. Det forekom henne at hun hadde lengtet etter denne duften hele livet, uten å vite hva det var.

Da begynte pendelen å svinge sakte, sakte tilbake igjen. Og etter hvert som den fjernet seg, oppdaget Momo til sin forskrekkelse at den herlige blomsten visnet mer og mer. Det ene bladet etter det andre løsnet og sank i det mørke dypet. Momo følte det som om noe uerstattelig gikk tapt for henne for alltid. Da pendelen var nådd til midten av den svarte dammen, var blomsten gått fullstendig i oppløsning. Men samtidig begynte en annen knopp ved den motsatte bredden å stige gjennom det mørke vannet. Og da pendelen langsomt nærmet seg, så Momo at den blomsten som nå foldet seg ut, var enda vakrere.

(Ende 2010 s.163-164.)

Gjennom konseptet *tidssparing* har «Herrene» lurt menneskene til å avstå en betydelig mengde timeblomster. De skaper en angst i mennesket om at det må skynde seg, det må jobbe *veldig hardt*. Hvis ikke kastes livet bort i ingenting. Nyliberalismens krav om kostnadseffektivitet og

konkurransedyktighet både på individ- og samfunnsnivå passer skremmende lett inn i begrepet tidssparing. Bare tenk over uttrykket «tid er penger». I grell kontrast til Mester Horas formaning om at «tid er liv». Livet reduseres til penger, vi lukker oss for timeblomstenes fantastiske duft og strålende lys. Noe uerstattelig går tapt. La oss nå gi ordet til Momos venn Beppo Gatefeier, for å skjønne en flik av hva alternativet kan være:

«Du skjønner det Momo (...) det hender ofte at man står ved enden av en lang, lang gate. Og man tenker med seg selv at den var da forferdelig lang, dette her greier jeg aldri, tenker man da». Han stirret taus framfor seg en stund, og så fortsatte han: «Og så begynner man å skynde seg. Og man skynder seg mer og mer. Hver gang man ser opp, ser man at det ikke monner i det hele tatt og at gata er like lang. Og man kjaser og anstrenger seg enda litt til, og så kommer angsten, og til slutt står man der med hjertet i halsen og orker ikke et eneste skritt til. Og gata ligger der like skitten fremdeles. Sånn nytter det ikke å gå fram».

Han tenkte seg om en stund før han fortsatte: «Det nytter ikke å tenke på hele gata på én gang, forstår du? Man må bare tenke på det neste skrittet, det neste åndedraget, det neste strøket med kosten. Ett om gangen – hele tida».

Igjen stanset han og funderte litt, før han føyde til: «Da blir man glad. Det er viktig, da gjør man sakene sine godt. Og sånn skal det være».

Og etter en ny lang pause fortsatte han igjen: «Før man vet ordet av det, har man tatt hele gata, skritt for skritt. Man skjønner ikke hvordan det har gått for seg, og man er ikke andpusten engang». Han nikket for seg selv og konkluderte: «Det er viktig».

(Ende 2010 s.38.)

En nytende livsholdning eller leken væremåte trenger med andre ord ikke å bety at ingenting blir gjort. Dette forsøker også Bernard Sutis (1978) å vise oss, ved å vri radikalt om på moralen i Æsops fabel om Mauren og Gresshoppen. Han gjør Gresshoppen til en stor helt, med visjoner om Utopia; eksistensens ideal. Moralene i Æsops fabel er at enhver er sin egen lykkes smed, i betydningen; har du ikke sørget for vinterforråd må du selv ta konsekvensene. Implisitt ligger pekefingeren på lur, overfor alle døgenikter og unnasluntrere. Men er Gresshoppens latskap forkastelig? I Utopia er ingenting nyttig eller nødvendig, det vil si at all instrumentalisme er utslettet. Alt gjøres fordi man har lyst og ikke fordi man må. Dette gjør at livet i Utopia blir et spill, ifølge Gresshoppen. Det gir videre en grunnleggende annerledes måte å eksitere på for utopianerne, selv om de gjør alle de samme tingene som ikke-utopianere. Det er som Beppos refleksjoner over; en grunnleggende annen måte å forholde seg til gatefeiering på, som fyller livet med glede og mening. Problemet er at det finnes Strebere som har behov for nytte og nødvendighet for å finne livet verdt å leve. Dette er Utopias undergang. Streberne gjeninnfører instrumentalismen og henviser på nytt lek og spill til ubetydelig moro og avslapning mellom livets mer alvorlige aktiviteter. Gresshoppen gir oss aldri et entydig svar på om mennesket er

Gresshopper eller Strebere (Maur) innerst inne. Om vi *lengter* etter Gresshoppens måte å leve på eller om vi *frykter* den.

Undersøkelsen ble innledet med spørsmålet om det frie leken er truet. Strengt tatt har problemet blitt mer tåkete, for har leken noen gang hatt virkelig gode kår i vår sivilisasjon? Det er som Dahlberg & Moss (2005) påpeker ikke organisering og institusjonalisering i seg selv som er problemet. Det er hvordan hele vår vestlige rasjonalitet er på fullstendig kollisjonskurs med de etiske overtonene i et leket liv. Jeg har illustrert motsetningen mellom den tekniske rasjonaliteten og Gadammers tankeverden ved hjelp av Mauren og Gresshoppens, «De Grå Herrene» og Momo. For meg er Maurtilværelsen dypt problematisk; at livet må bestå av et umenneskelig slit hvis man skal oppnå noe. Dette reduserer livet til overlevelse, en åndløs tilværelse. Gresshoppens dovne livsholdning er forkastelig vil nok mange mene. Men er ikke selve problemet at vi tror at livet er en kamp for tilværelsen, en kamp leken ikke kan delta i? Selv når vi har sørget for vår fysiske overlevelse kjemper vi. Vi konkurrerer i hvem som kan presse seg hardest, hvem som når lengst på stigen til suksess, hvem som har mest penger i banken og hvem som har mest anseelse. Eller hvilket land som er mest konkurransedyktig i den globale kunnskapsøkonomien.

Gadammers begreper om åpenhet og lek kan yte motstand mot denne tekniske rasjonaliteten. Tråden i undersøkelsen synes å være sammenhengen mellom leken, åpenheten og tiden. På mange måter er det ikke bare Momo som fører en kamp om tiden. Antakelig handler de svulstige begrepene om den gode barnehagen og barnets beste (jfr. åpningsfortellingen) først og fremst om *å kreve tiden tilbake*. Det er Gresshoppens tid vi misunner, der vi haster avgårde på snarveiene gjennom livet. Spørsmålet er (fortsatt) om vi er så redde for å dø, at vi ikke har tid til å leve.

6. Referanseliste

- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood* (3.utg.). Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Ende, M. (2010). *Momo – eller kampen om tiden*. Latvia: Cappelen Damm.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (norsk utg.). Oslo: Pax Forlag.
- Grondin, J. (2003). *The philosophy of Gadamer*. Chesham: Acumen Publishing Limited.
- Johannesen, N., Larsen, A.S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I: Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kenny, A. (2004). *A new history of western philosophy. Volume 1. Ancient philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, A. (2006). *A new history of western philosophy. Volume 3. The rise of modern philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012-2013). *Meld. St. 24. Melding til Stortinget. Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Neumann, C.B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Litauen: Cappelen Damm Akademisk.

- Nyeng, F. (2014). *Noen ganger skal man lyve – En innføring i etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ordnett* (udatert). Hentet 28.oktober 2014 fra <http://ordnett.no/no> (logget på via NTNU). Oslo: Kunnskapsforlaget ANS.
- Steinsholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv. Danning i et utpreget hermeneutisk landskap: En vag utprøving. I: Steinsholt, K. & Øksnes, M. (Red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek* (2.utg.). Trondheim: Tapir Forlag.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Canada: University of Toronto Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*. 1 (1), 80-123.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. USA: Harvard University Press.
- Vilhauer, M. (2010). *Gadamer's ethics of play. Hermeneutics and the other*. USA: Lexington Books.
- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2014, jan). Barns rett til lek i pedagogikkens tidsalder. *Utdanning*, 2014 (1), 50-53.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Latvia: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

Til foreldre/foresatte

Jeg er førskolelærer, og for tiden mastergradsstudent i førskolepedagogikk ved NTNU og Dronning Mauds Minne Høgskole. Våren 2014 gjennomfører jeg mitt mastergradsprosjekt om førskolebarns lek. Barn uttrykker selv at leken er viktig, og det er derfor av stor betydning å utdype hvordan lek kan beskrives og forstås. Det er hensikten med mitt prosjekt.

Prosjektet avhenger videre av gode observasjoner av barns lek. *Jeg ber derfor om tillatelse til å gjøre observasjoner av lek (her i barnehagen), hvor deres barn deltar.* Det vil ikke bli foretatt opptak av lyd eller bilde, jeg vil kun gjøre skriftlige notater. Observasjonsnotatene og all videre bearbeidingen av dem vil være anonymisert; jeg vil ikke registrere personopplysninger som kan spores tilbake til barnehagen eller enkeltbarn. Utdrag fra observasjonene vil kun benyttes i min masteroppgave og eventuelt ved publikasjon av artikler i tilknytning til denne. Observasjonsperioden er planlagt til februar måned og prosjektslutt til medio mai i år.

Deltakelse i forskning er frivillig. Dere har derfor på et hvilket som helst tidspunkt i prosjektperioden, og uten å oppgi grunn, rett til å trekke tilbake dette samtykket. Det er også viktig for meg å presisere at deltakelse vil være frivillig for deres barn, selv om dere gir formelt samtykke her. Dette innebærer at jeg har et overordnet etisk ansvar for å la være å observere hvis barnet direkte eller indirekte gir uttrykk for at det er uønsket.

Hvis dere har spørsmål må dere ikke nøle med å ta kontakt på telefon 90204578.

Jeg håper på positivt svar og at dere kan returnere svarslippen til personalet snarest. På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen Elin Weydahl

SVARSLIPP:

NB! Svarslippene vil bli oppbevart i barnehagen og makuleres etter prosjektslutt.

Vi har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet og samtykker til at vårt barn deltar

BARNETS NAVN:

UNDERSKRIFT: