Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:110

Hilde Merete Amundsen

Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp

Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen

Doktoravhandling

Hilde Merete Amundsen

ISBN 978-82-326-3010-3 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-3011-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:110

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Hilde Merete Amundsen

Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp

Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen

Avhandling for graden philosophiae doctor
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Hilde Merete Amundsen

ISBN ISBN 978-82-326-3010-3 (trykt utg.)
ISBN ISBN 978-82-326-3011-0 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:110

Trykket av NTNU Grafisk senter

Til minne om mine søsken

Mari Synnøve Granum †

Ola Bækkevar Amundsen †

Mama, wie groß ist der Himmel?

‘Pip stellte gern Fragen, besonders vor dem Einschlafen. Manchmal wartete er sogar die Antworten ab. Aber am liebsten beantwortete er die Fragen gleich selber.

Als Pip noch sehr klein war, fragte er seine Mutter: «Mama, wo ist eigentlich Gott?» «Wo denkst denn du, dass er ist, Pip?» «Im Himmel», sagte Pip. «Aber, Mama, wo ist denn der Himmel?» Bevor sie antworten konnte, sagte Pip: «Ich glaube, er ist dort», und zeigte mit dem Finger nach oben. «Warum da oben?», fragte seine Mutter. «Nämlich, weil unten die Erde ist. Aber oben ist der Himmel und im Himmel ist doch Gott. Und vom Himmel kann er herunterschauen und sehen, ob bei uns alles in Ordnung ist.»

«Gute Nacht, Pip!», sagte seine Mutter. «Schlaf gut!»

Pip wurde ein bisschen größer und lernte dabei ein bisschen dazu. Er wusste jetzt, dass die Erden rund ist wie ein Ball, dass das Blaue, was man im Himmel sieht, die Luft ist, dass die Luft und die Wolken um den Erdball herumwirbeln und ihn einhüllen wie ein Fell. Und er staunte darüber, dass hinter dem Blau des Himmels der Mond ist und die Sonne und die Planeten … und das Weltall. Pip fragt seine Mutter: «Mama, wie groβ ist der Himmel?» Aber bevor sie antworten konnte, sagte er: «Ich glaube, der Himmel ist genauso groβ wie das Weltall. Nämlich, das Weltall ist viel, viel größer als das ganze Blau mit den wolken.”

“Gute Nacht, Pip!”, sagte seine Mutter. “Schlaf gut!”

Aber Pip war noch nicht zufrieden. «Mama», sagte er, «wie weit ist es bis zum Himmel? Ich hoffe, es ist nicht so weit, weil, wen ich sterbe, dann möchte ich nicht so weit ins Weltall hinaus. Ich möchte ganz nah bei dir sein!” Aber bevor sie antworten konnte, sagte er: “Ich glaube, der Himmel fängt hier auf dem Boden an und geht ganz, ganz tief ins Weltall rein. Aber er reicht bis auf die Erde runter!»

«Gute Nacht, Pip!», sagte seine Mutter. «Schlaf gut!»’

(Utdrag fra Imke Sönnichsen og Elizabeth Liddle (2003). *Mama, wie groß ist der Himmel?* Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag).

Forord

Jeg er mange mennesker stor takk skyldig for at de har bistått meg på min lange danningsreise i arbeidet med denne avhandlingen. Først og fremst vil jeg rette en stor og varm takk til barn, ansatte og foresatte i den barnehagen jeg fikk gjeste over en periode på et halvt år. Takk også til min arbeidsgiver DMMH for tildeling av stipend. Jeg vil takke min veileder, professor Kjetil Steinsholt, for faglig bistand og for tålmodig venting på neste kapittel, og for utålmodig å ha utfordret meg i min tenkning underveis. Takk til Astri Ramsfjell for respektfull språkvask. Takk til Ivar Selmer-Olsen for omsorgsfull støtte i sorgprosesser, sykdom og frustrasjon. Takk til fastlegen min Ingjald Åm. Uten ham hadde ikke denne avhandlingen vært mulig. Takk til leder for FOU, Ingar Pareliussen, for støtte og oppmuntring. Takk til Håvard Duesten, IT-konsulent, for veiledning og hjelp. Takk til alle gode hjelpere på biblioteket på DMMH. Videre vil jeg takke mine gode kolleger på Låven for å ha stått meg bi.

En spesiell takk til Anne-Lise Holmvik, Torill Margrete Bøe, Kari Kvistad, Ellen Holst Buaas, Merete Moe, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet, Hjørdis K. Bakke og Bjørg Svinsholt for vedvarende oppmuntring og støtte, og for gledesbringende fest og fjas. Takk også til mine uvurderlige støttespillere hjemme på Byåsen: Ingeborg Roald, Marit Gaustad, Martha Berge og Kari Kveseth. En spesiell stor takk til barna mine, Mikael og David, for usvikelig tro på mamma. Tusen takk!

Når livet selv har lagt ut snublesteiner på veien, så har det vært en påminnelse om livets tilskikkelser og at jeg tross alt har vært underveis, om enn som etternøler. Livet skjer. Som Susanne Sundfør formulerer det i sitt nyeste album *Music for Troubled People*: "We don't do life. We don't choose life. Life does us." Takk til musikken!

Trondheim 20.10. 2017

Hilde Merete Amundsen

Innhold

DEL I: INNLEDNING

Kapittel 1. Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen

Ansats: To bøker – to danningsdiskurser…… 13

Prosjektet «Barns undring»……. 15

Bakgrunn for studien og dens aktualitet…….. 18

Problemstilling og situering av studien……... 23

Tilgrensende forskning…… 24

Oversikt over og oppbygging av avhandlingen…….. 27

DEL II: TEORI

Et filosofisk utsyn – homo admirans og homo interpretans……. 29

Kapittel 2. Hermeneutikk som værensfortolkning - på sporet av Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk

«The Truth We Need to Encounter: That Understanding Understanding is Key!» … 31

Dialogen som paradigmatisk for forståelsen…… 37

Å settes i spill – lekerfaringen og festen som forståelseshendelse og fortolkningsnøkkel 50

Danningens vesen og phronesis som modell for hermeneutisk forståelse…… 61

Gadamer vurdert……... 86

Kapittel 3. Når tanken og forståelsen blir kroppslig – «det synlige» og «det usynlige» i Maurice Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi

Å «synge verden» - en fenomenologi om legemliggjort eksistens…… 91

«Det synlige» - verden av persepsjon. Om perseptuell erfaring og legemliggjort subjektivitet……..... 97

«Det usynlige» - verden av ekspresjon. Om ekspressiv kognisjon og kroppen som uttrykk…… 122

Det fenomenologiske barnet og den barnlige fenomenologen…… 138

Merleau-Ponty vurdert…… 154

DEL III: METODE

Kapittel 4. Sannhet og metode – forskningsmetodiske innsteg

Med livsverden som grunn - å forske på levd erfaring…… 159

Fenomenologi - en diskurs om metode …….. 176

Feltarbeid i barnehagen – forberedende faser……. 182

Forskningsetiske overveielser…… 191

Levd observasjon i barnehagen - fenomenologiske beskrivelser…….. 196

Analyse- og skriveprosessene…… 208

DEL IV: EMPIRI

Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp…… .. 214

Kapittel 5. Undring gjennom dialogiske fortolkningsfellesskap – vennskapelige samtaler

Karsten og Petra, oldemor og Jesus……. 215

Dagen før dagen før dagen – 17. mai er vi så glad i……. 223

Husker du? Lyststemt minnekonversasjon i dissa om julenissen og russen… 227

Fascinasjon for mark…… 229

Skolestart – ventetid, lærerstreik og lekser…… 232

Fotballtriks…… 235

Den lille pjokken…… 238

Kampen om silasanda…… 239

Trøblete slengtau…… 242

Sykdom – forkjølelse, øyekatarr og vannkopper…….. 243

Så rart – vi er forskjellige…… 244

Matprat…… 245

Undring over ord…… 248

Lys i mørke – blinkesko…… 249

Avis og feltdagbøker…… 250

Oppsummerende ettertanker…… 253

Kapittel 6. Undring og fortolkning som lek, fest og poetikk

Photo Story – Beyblade, tomaten og snømannen…… 261

Nussegal…….. 268

Tvillingfart og månefart i dissa…… 274

Inntoget i Jerusalem……... 275

Døden på Utøya – begravelsen……. 280

Kongen befaler…… 287

Norske talenter – skal vi danse?..... 289

På sykehuset…… 294

Rock'n roll!..... 297

Hvem heier du på?..... 298

Oppsummerende ettertanker…… 300

Kapittel 7. Undring og fortolkning som perseptuell erfaring og ekspressiv kognisjon

Skal jeg vise deg noe?..... 307

Skal jeg si deg noe?..... 317

Tegnefortelling……..... 323

Å «edderkoppe»……... 328

Utprøving av ei pute…….. 329

Babytvillinger…… 331

Kostebil…… 333

Humpedisse på grein…… 334

Kjeppens muligheter…….. 334

Sprettballer …… 335

Baklengsland…… 337

Oppsummerende ettertanker…… 338

DEL V: AVSLUTNING

Kapittel 8. Om å «stå i det åpne» og «synge verden»

Forståelse, fortolkning, applikasjon…… 345

Fenomenets essens…… 349

Drøfting av studiens empiriske funn…… 352

Studiens phronesiske betydning og applikasjonsverdi for praxis…… 368

Sluttsats: Hendelsens pedagogikk…… 374

Litteratur…… 378

Vedlegg 1. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2. Informert samtykke ansatte

Vedlegg 3. Informert samtykke foresatte

DEL I: Innledning

Kapittel 1. Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen

> **Wonder is that moment of being when one is overcome by awe or perplexity – such as when something familiar has turned profoundly unfamiliar, when our gaze has been captured by the gaze of something staring back at us (van Manen, 2011)**[1]

Ansats: To bøker – to danningsdiskurser

I avisa Klassekampen 18. januar 2014 (s. 9) gir journalisten Preben Jordal, med god hjelp fra datteren Laura på ti år, en anmeldelse av barneboka *Hvorfor er vannet vått?*[2] Jordal skriver at forfatteren Ole Robert Sunde i denne boka feirer og drar omsorg for det undrende, konstant spørrende mennesket som nekter å henfalle til vanetenkning. Boka er illustrert av Bo Gaustad og Laura skriver om tegningene: « […] i svart hvitt og strekete og litt rare, men på en måte veldig fine også». *Hvorfor er vannet vått?* handler om en gutt som undrer seg, grubler og stiller mange spørsmål, uten å få annet til svar fra de voksne enn at han må slå opp i leksikon. Jordal betrakter boka som en motvekt mot det han benevner som innholdstom underholdning og avslutter begeistret med et usagn fra en av antikkens fremste filosofer: «'Nettopp fordi de undrer seg er menneskene […] begynt å filosofere', skriver Aristoteles et sted i Metafysikken.» Og det er nok riktig fremdeles, konkluderer Jordal.

I avisa Aftenposten 10. mars samme år presenterer journalisten Jørgen Svarstad et nyhetsinnlegg med tittelen *Lærer barnehagebarn å bli ledere. Barnehagebarn skal være «proaktive» og skape «synergier».* [3] Svarstad skriver om en barnehagekjede som i barnehagene sine har innført ledelsesprogrammet «Lederen i meg» med bakgrunn i boka *The Leader in Me: How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child At a Time* (Steven R. Covey, 2008). «Lederen i meg», skriver Svarstad, er opprinnelig utviklet som et ledelsesprogram på amerikanske skoler og er basert på en av verdens mest innflytelsesrike businessbøker, *The Seven Habits of Highly Effective People,* av den samme

[1] A phenomenologist is a seeker of meaning (van Manen, 2011). http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/writing/seeking/_(lastet ned 13. november 2014).

[2] Ole Robert Sunde og Bo Gaustad (2013). *Hvorfor er vannet vått?* Oslo: Gyldendal.

[3] http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Larer-barnehagebarn-a-bli-ledere--7494704.html#.UyGVHFBWx8E (lastet ned 15. mars 2014).

Covey (1989). De syv vanene er: vær proaktiv (du bestemmer), begynn med slutten (ha en plan), gjør det viktigste først (jobbe først, leke etterpå), tenk vinn-vinn (alle kan vinne), søk først å forstå, deretter å bli forstått (lytt før du snakker), skap synergi (sammen er vi bedre), slip sagen (balanse er best). Intervensjonsprogrammet går i korthet ut på at barn fra treårsalder skal lære å ta ansvar for egne handlinger og egne valg, sette seg mål og arbeide mot måloppnåelse, reflektere over konsekvenser og regulere følelser.

Kontrasten mellom disse to bøkene er åpenbar. Der den første boka (Sunde, 2013) bringer oss i tanker over barns forundring, fundering og utspørring av verden i deres søken etter mening i tilværelsen, vekker den andre boka (Covey, 2008) assosiasjoner til en arbeidsmarkedsorientert voksenverden der måloppnåelse, rasjonalitet og effektivitet er vesentlig med tanke på økonomisk gevinst. La meg illustrere denne kontrasten ytterligere. Noen spørsmål som dukker opp i boka *Hvorfor er vannet vått,* er: «Hvor kommer vinden fra, og hvorfor er den usynlig?» «Hvem var det som kalte en sommerfugl for en sommerfugl den aller første gangen?» «Hva er det jeg ikke ser, som jeg kunne ha sett om jeg så som et dyr?» I Svarstads nyhetsoppslag har han klippet inn noen sitater av barns ytringer som er publisert i en brosjyre om intervensjonsprogrammet «Lederen i meg». «Å være proaktiv, det betyr at mamma gir meg to valg når hun er sint på meg.» «Han prøver bare å ta fra jentene huska. Han bidrar ikke til vinn-vinn.» «Du skaper ikke særlig synergi når du ikke gidder å bli med og rydde.» «Pappa, nå er vi proaktive og da blir det så fin synergi (gutt 4 år til faren når de raker løv).»

Det kan være verdt å merke seg at spørsmålene i boka *Hvorfor er vannet vått?* kommer fra en barnebokforfatter og ikke fra barnemunn - selv om de kunne ha gjort det. Likeledes kan det være viktig å påpeke at de utvalgte sitatene i brosjyren om «Lederen i meg» sannsynligvis betraktes som eksempler på barns lederskapskompetanser heller enn som barns fortolkninger av (voksen)begreper og barns tolkningsteorier.[4] Dette er imidlertid ikke poenget mitt. Poenget er heller at bøkene jeg refererer til, reflekterer nokså ulike syn på barn. Sagt med andre ord handler det om voksnes holdninger til og tanker om barn og barndom. Sett fra et pedagogisk ståsted kan bøkene sies å representere to ulike danningsdiskurser, selv om dette ikke er de respektive forfatteres intensjon.

Intervensjonsprogrammet «Lederen i meg», basert på boka til Covey, er et eksempel på en målstyrt, prestasjonsorientert pedagogikk med vektlegging av nytte, funksjonalitet og

[4] En tolkningsteori kan betraktes som en teori som gir mening til tingene og hendelsene i verden, en teori i betydningen en tilfredsstillende forklaring (Rinaldi, 2006, s. 125).

kompetanse, slik jeg ser det. Boka til Sunde og Gaustad, tolker jeg derimot med pedagogiske briller som en anerkjennelse og bekreftelse av barns tanker og av deres undring, filosofering og fortolkning av tilværelsen - og kanskje også en kritikk av voksnes mangelfulle lydhørhet og interesse for barns tanker. Som danningsdiskurser betraktet handler den ene om barns danning gjennom tilegnelse av målbar kunnskap og kompetanseutvikling og den andre om barns danning gjennom undring, filsofering og fortolkning, altså *en* diskurs om det kompetente barnet og en annen om det undrende barnet. Jeg mener vi finner igjen trekk ved begge diskursene i barnehagelovens forskrift *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2017) og i danningens navn trenger vi kanskje begge? De kan muligens komplettere hverandre heller enn å betraktes som en dikotomi. Det beror selvfølgelig på hva vi tenker om danningens vesen som igjen vil ha konsekvenser for vårt syn på oppdragelse. Jeg undrer meg allikevel over at diskursen om det kompetente barnet både i barnehagepolitisk debatt og i sentrale dokumenter som omhandler barnehagen har fått så stor plass, og at barns danningsprosesser i stor grad blir redusert til en instrumentell pedagogisk tenkning. I denne ideologien blir nemlig barns levde liv usynliggjort. Dette opplever jeg som et pedagogisk dilemma, og et dilemma jeg har grublet mye over. Spørsmål jeg stadig har stilt meg selv opp gjennom årene er store og kompliserte: Hva er et barn? Hva er den gode barndommen? Hva handler det pedagogiske prosjektet i bunn og grunn om? Like viktig er imidlertid: Hvordan står det til med min egen undring og åpenhet i møtet med barna i barnehagen og studenter og kolleger ved høgskolen? Er jeg, i motsetning til Sunde, henfallen til vanetenking og en som har svarene? Og ikke minst, hvorfor tenker jeg på dette som et dilemma? Som filosofen Hans-Georg Gadamer (2003, s. 28) sier gjelder det å finne de rette spørsmålene.

Prosjektet «Barns undring»

Høsten 2013 ga jeg ut boka *Barns undring* (Amundsen, 2013a) som er basert på en kvalitativ barnehageunderssøkelse. Styrende tanker i denne studien var at barn skaper mening og er opptatt av å gjøre verden begripelig gjennom velvillige tolkninger av seg selv og verden, at de undrer seg og skaper tolkningsteorier. Studien var forankret i barnehagelovens § 3 om barns rett til medvirkning (KD, 2005), og en forståelse av at barns undring og filosofering (forstått som tenkning, grubling, fundering) er viktige anliggender i den barnlige eksistensen og i barns danningsprosesser i barnehagen, og noe som fordrer lydhør lytting.

Jeg støttet meg i barnehageundersøkelsen til *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011), der barns undring og fundering er lagt vekt på i flere sammenhenger.[5] Med henvisning til formålsparagrafen i barnehageloven står det i rammeplanen at barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. I del *1.4 Barn og barndom* står det: «Barn undrer seg og stiller spørsmål, søker opplevelser og gjør erfaringer på egne læringsarenaer» (s.12). Videre står det i del 1.5 *Barns medvirkning*: "Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk" (s. 13). I denne delen understrekes også at barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. I *del 2 Barnehagens innhold*, blir også barns undring satt i sammenheng med barnehagens innhold og arbeidsmåter. Rammeplanen understreker at personalet må være lydhøre for barns undring og kunnskapssøking (s. 21) og at barns undring må møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlaget for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen (s. 27). Barns undring er også omtalt i fagområdet *Etikk, religion og filosofi.*

Med bakgrunn i rammeplanen og studier av den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia, lyttepedagogikken,[6] samt tradisjonen 'filosofi med barn'[7] der undring og dialog er sentralt, ønsket jeg å gjennomføre en undersøkelse i barnehagen. Problemstillingen for studien var todelt:

1. *Hva undrer barn seg over og hvordan kommer barns undring og filosofering til uttrykk i barnehagen?*
2. *Hva tenker barnehageansatte om barns undring og filosofering og hvordan arbeides det i barnehagen for å møte det filosofiske barnet?*

---

[5] Barns undring er et sentralt anliggende også i den nye *Rammeplan for barnehagen* (KD, 2017), noe som understøtter studiens aktualitet.

[6] Den pedagogiske filosofien i den nord-Italienske byen Reggio Emilia vokste frem etter Mussolinis fall og aslutningen på fascimens åk i Italia i årene etter 2. verdenskrig (Amundsen, 2013a). Dette ble begynnelsen på et pedagogisk eksperiment i et helt samfunn og starten på de kommunale barnehagenes historie i Reggio Emilia, et radikalt prosjekt tuftet på demokratiske verdier og en forestilling om barnehagen som arena for etisk praksis. Kjernen i Reggios lyttepedagogikk er en aktiv lytting til barns tolkningsteorier, perspektiver og meningsskaping, et syn på «det rike barnet» som en aktiv aktør i eget liv, som et barn som har hundre språk (Dahlberg og Moss i Rinaldi, 2006).

[7] Tradisjonen 'filosofi med barn' viser til en samtalepraksis inspirert av Sokrates. To av pionerene er henholdsvis Matthew Lipman (1922-2010) og Gareth B. Matthews (1929-2011), begge amerikanske fagfilosofer. Lipman betraktes som grunnleggeren av *Philosophy for Children, P4C*, og han stiftet i 1972 *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC.* Matthews regnes som en av de sentrale skikkelsene i sitt grunnleggende arbeid med å tenke og skrive om, og undervise i, filosofi med barn. Lipman legger opp til deltakelse i *IAPC*s program som består av et omfattende undervisningsmateriell og metoder, blant annet i form av strukturerte filosofiske samtaler. Matthews legger vekt på at de filosofiske møtene med barn skal være improviserte samtaler uten streng systematikk og metode. Begge krediteres for å ha satt barns tenkning på dagsorden (Amundsen, 2013 a).

Undersøkelsen ble gjennnomført i ei småbarnsgruppe og ei storbarnsgruppe i to forskjellige barnehager over en åtteukersperiode, fire uker i hver gruppe. Hensikten med undersøkelsen var å fange opp hva barna i disse to barnegruppene undret seg over og var opptatt av når det gjelder filosofisk tematikk og dessuten hvordan barna uttrykte dette i samspill seg imellom og i samspill med voksne. Videre fant jeg det interessant å få en mer nyansert forståelse av hva personalet i barnehagen tenkte om barns undring og filosofering, og hvordan de eventuelt arbeidet med fagområdet *filosofi, religion og etikk.* I datainnsamlingen benyttet jeg meg av deltakende observasjon (inklusive video-observasjon), spontane undringssamtaler og planlagte filosofiske samtaler med barna, samt fokusgruppeintervju med ansatte i de respektive barnehagene. Jeg benyttet meg av hermeneutisk-fenomenologisk analyse i fortolkningen av data.

Sentrale funn fra denne fortolkende barnehageundersøkelsen var en åpenbaring av et rikt barnlig undringsspråk. Barna uttrykte undring og filosofering gjennom flere ulike væremåter; verbalt, kroppslig, estetisk og lekende. Disse modalitetene gikk ofte over i hverandre, noe jeg tolket som at undringen ofte er flerstemt og mangetydig. Den verbale undringen var kjennetegnet ved barns spørsmål, deres observasjoner, hypoteser og tolkningsteorier, og deres begrepsmessige lek med språket. Det estetiske undringsspråket knyttet seg til barnas estetiske sansning og innbefattet både estetiske opplevelser og estetiske uttrykk der barn tok i bruk et kreativt og poetisk språk. Barns lekende undring viste seg som avgrensede meningsprovinser der barna undret seg og tolket verden gjennom å produsere lekeverdener med sin egen realitetsaksent og kognitive stil. Barnas undring viste seg spesielt som et kroppslig undringsspråk, gjennom kroppslige gester og dramatiske kroppslige uttrykk.

Barna undret seg over alt fra store livsspørsmål til omverdenens sanselige kvaliteter, altså både abstrakte og konkrete anliggender. De undret seg over alt det som de på en eller annen måte fant interessant, det som var overraskende, vakkert, nytt, fremmed, skremmende, det som vekket ærefrykt, det underfulle, kort sagt det som de ble grepet av og som dermed ble tillagt betydning.

Barnehagepersonalet uttrykte usikkerhet i arbeidet med fagområdet *Etikk, religion og filosofi* i rammeplanen, noe også undersøkelsen av implementeringen av rammeplanen fra 2006 gjennomført av Østrem et.al. (2009) viste. Imidlertid kom det frem i fokusgruppeintervjuene at en felles bevisstgjøringsprosess i personalgruppene gjennom dialoger og en økt oppmerksomhet på relevante hendelser i barnehagen hadde satt dem på rett spor. I begge fokusgruppene var det enighet om nødvendigheten av reflekterende team med utgangspunkt i rammeplanen og egne erfaringer. Studien ble retningsgivende for arbeidet med

denne avhandlingen på flere måter. For det første vant jeg nye innsikter gjennom en teoretisk undersøkelse av hva vi kan forstå med undringsbegrepet, av undring som en emosjonell erfaring og en grunnleggende værensopplevelse som innbefatter en form for eksistensiell oppmerksomhet og refleksjon (jf. Hansen, 2008). Jeg fikk også innsikt i hvordan undring som fenomen er fundamentalt i store deler av menneskets liv og virke, og spesielt i undring som forutsetning for filosofi, tro og estetikk (jf. Sagberg, 2006). Det ble også klart for meg at selv om det er en nær forbindelse mellom undring og nysgjerrighet, er det allikevel en viktig forskjell (jf. Fuller, 2006). Der nysgjerrigheten er aktiv og gjerne assosieres med våre forsøk på å forstå og til og med manipulere tilsynelatende avvikende trekk ved omgivelsene, er undringen passiv og leder vanligvis til refleksjon over meningen med det uventede som «treffer» oss (ibid.). Undring stimulerer våre anstrengelser etter å forstå det som har indre verdi eller mening, heller enn en nyttetenkning i betydningen aktiv mestring av omgivelsene.

Videre kom jeg til den innsikten at tilhengere av tradisjonen 'filosofi med barn' har til hovedhensikt å vekke undring i barn gjennom filosofiske samtaler for slik å foredle barns kognisjon, noe som åpenbart har en pedagogisk verdi. Imidlertid vekket den kvalitaitve barnehageundersøkelsen og de videre undersøkelsene i arbeidet med boka heller en interesse i meg for en nærmere undersøkelse av barns spontane og frie undring og fortolkning i barnehagen.

Bakgrunn for studien og dens aktualitet

Prosjektet motiverte meg til å utvikle en større forståelse for barns undring og et ønske om å vinne økt teoretisk innsikt i barns tanker om og fortolkninger av verden, av hvordan de kommer frem til forståelse. I mine mangeårige erfaringer med barn i barnehagen har jeg stadig vekk blitt slått av forundring og fascinasjon over barns engasjerte og utpreget kroppslige og fellesskapelige anstrengelser etter å forstå og skape mening i tilværelsen.[8] Ikke som en romantisk betraktning av små søte barn som kommer med morsomme innfall og pussige utsagn, men derimot i en perpleksitet over deres forundrede beundring for og åpenhet mot verden og deres kreative, poetiske og uttrykksfulle måter å dvele ved tingene og utspørre verden på. Slik de gamle grekerne så det var undring, eller en forundret beundring i Hannah Arendts[9] vokabular, filosofiens opphav. Filosofi (*philo-sophia*) betød opprinnelig kjærlighet

[8] Amundsen, H. M. (1999). *Inter Subjectum – en analyse av barnehagebarns konstruksjon av felles mening* (hovedfagsoppgave i pedagogikk). Amundsen, H. M. (2008). *Den filosofiske praksis i møte med barn – rom for undring, dialog og ettertanke*. I Kibsgaard, S. (red.). GLSM i barnehagen. Amundsen, H.M. (2011). *Dannelsens topologi*. I Glaser et. al. (red.) Barnehagens grunnsteiner. Amundsen, H. M. (2013a). *Barns undring.*

[9] Hannah Arendt i *Philosophy and Politics* (1954, s. 3).

til eller lengsel etter visdom (*sophia*) og har sitt grunnlag i det greske ordet *thaumazein* som betegner den grunnleggende undringen som er utgangspunktet for tenkning (Amundsen, 2013b). Ikke dermed sagt at barn er filosofer. Det er mer snakk om en undrende holdning og væremåte og et lekende, kroppslig og oppmerksomt nærvær *i* det som taler til dem, som jeg har ønsket å rette fokus på. Mine erfaringer med barns undring og fortolkende måter å være i verden på har altså ansporet til nærmere utforsking.

Videre har jeg hatt et ønske om å holde spørsmålet om danning i barnehagen svevende. Høsten 2005 ble barnehagens departementale tilhørighet endret fra *Barne- og familiedepartementet* (BFD) til *Kunnskapsdepartementet* (KD). Endringen fikk vidtrekkende konsekvenser for barnehagen som utdannings- og danningsinstitusjon. Bakgrunnen for endringen var utredningen *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16) der barnehagen ble foreslått som en del av utdanningssystemet og en viktig plattform for livslang læring. Det er også i denne utredningen, som la premissene for det 13-årige utdanningsløpet i Norge, vi finner danningsperspektivet eksplisitt formulert:

> Utvalget vil understreke at grunnopplæringen må ha både et utdannings- og danningsperspektiv. Skolen må aldri svikte sin rolle som lærested for grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Grunnopplæringen må samtidig oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitesbærer og identitetsskaper (NOU 2003:16, s. 11).

Som en videreføring av tankene i NOU-rapporten, ga *St. meld. Nr 41 (2008-2009)*, også omtalt som kvalitetsmeldingen, sterke føringer for endringer i barnehageloven og for rammeplanrevisjonen av 2011. I kapittel 1 *Kvalitet i barnehagen* i stortingsmeldingen, poengteres det at formålsbestemmelsen i hovedsak er uendret siden Norge fikk sin første barnehagelov i 1975 og at Stortinget høsten 2008 vedtok en ny, omfattende formålsbestemmelse for barnehagen som mer enn tidligere tydeliggjør hvilket overordnet formål samfunnet har gitt barnehagene. Formålsparagrafen gir uttrykk for samfunnets normer og verdier, står det, og den nye formålsparagrafen vektlegger verdier som er samlende i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I tillegg sier formålsparagrafen hva barn skal få oppleve og lære i barnehagen og den stiller krav til barnehagens møte med barna. Videre heter det:

> Begrepet oppdragelse er erstattet med danning, som er et videre begrep. Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og som foregår hele livet (St.meld. nr. 41, s.7).

Endringen i formålsparagrafen i 2008 trådte i kraft 1.august 2010. Danningsbegrepet kom inn i formålsbestemmelsen, noe som medførte at barnehagen i tillegg til å være en læringsarena nå også ble en danningsarena. Formålsparagrafen i sin helhet lyder :

§ 1.*Formål*[10]

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Rammeplanen av 2006 ble revidert i 2011 i tråd med endringen i formålsparagafen. I artikkelen *Danning til livet – et fortolkende prosjekt* (Amundsen, 2013b) stiller jeg spørsmål ved danningstenkningen i rammeplanrevisjonen. På den ene siden betraktes danning i relasjon til barns livshåndtering og meningsdanning, som et ekko av antikkens Paideia, danningstradisjonen som ser danning som (selv)forming. I tillegg reflekterer forskriften tanken om *Bildung*, en forbilledlig danning til humanitet, slik vi finner det i nyhumanismens klassiske dannelsesideal. På samme tid blir danning i stor grad redusert til et instrument i en markedsliberalistisk tenkning, en metodisk danning orientert mot resultater i form av kompetanse og læringsutbytte. «Danningstenkningen i planen er problematisk og motiverer til spørsmål som har å gjøre med hva vi kan forstå med dannelsens vesen, og hvilke forhold som er aktive i barns dannelsesprosesser» (Amundsen, 2013b, s. 169).

I den nye rammeplanens del tre, *Barnehagens formål og innhold,* kommer forskriftens danningsforståelse til uttrykk under overskriften *Barnehagen skal fremme danning,* i form av en rekke normative «skal»-formuleringer, som f.eks. «Barnehagen skal støtte barna i å

[10] Endret ved lov 19 des 2008 nr. 119 (ikr. 1 aug 2010 iflg. res. 18 juni 2010 nr. 828).

forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (KD, 2017, s. 21). Dette innebærer at forskriften faktisk gir svar på spørsmålet om hva det rent konkret innebærer å fremme barns danning i barnehagen, i samsvar med formålsparagrafen i barnehageloven. Hva danning er og kan være i dagens samfunn, hva som er danningens vesen og hvilke forhold som er aktive i barns danningsprosesser, gjøres imidlertid ikke til noe poeng, noe som kanskje heller ikke bør være et anliggende i en forskrift. Ikke desto mindre trenger danning å belyses, fortolkes og debatteres så vel i pedagogiske som i utdanningspolitiske miljøer, og ikke minst i barnehagen selv, etter mitt syn, som en vedvarende refleksjon.

Dilemmaet jeg skisserte i ansatsen i dette kapittelet, har sin bakgrunn i en bekymring over en instrumentell danningsforståelse som reduserer danning til kompetanseutvikling og funksjonalitet og som jeg mener avspeiles i dagens utdanningspolitiske retorikk. Det synes å være et uomgjengelig faktum at det har vokst frem en tenkning i norsk utdanningspolitikk de senere årene som i stor grad stemmer overens med den transnasjonale organisasjonen OECDs kvalitetsdiskurs, med tanke på økonomisk konkurranseevne og nasjonal profitt.[11] I tråd med New Public Management-vokabularet[12] har vektleggingen av OECD-standarder og 'best practice'-tenkning (gjennom policy-området ECEC og PISA-prosjektet) ført til fremveksten av test- og kartleggingskulturer både i barnehage og skole i den hensikt å måle og dokumentere barns og unges kunnskaper, noe som i sin tur er ment å bidra til å heve kvaliteten på utdanningen. Den norske filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) advarte så tidlig som i 1976 mot en slik form for danningstenkning. I essayet *Det instrumentalistiske*

[11] *OECD, Organization for Economic Cooperation and Development*, er en transnasjonal organisasjon som består av 34 industriland og har som formål å stimulere økonomisk samarbeid og utvikling. Europakommisjonen deltar også i arbeidet sammen med EUs medlemsstater. *ECEC, Early Childhood Education and Care*, er et policy-område innnen OECD som retter oppmerksomheten mot førskole/barnehage. Forskningsrapporter som *Starting Strong 1, 2 og 3* (OECD, 2001, 2006, 2012) og *Babies and Bosses* (OECD, 2007) følger en standardisert OECD-modell der statistisk materiale og analyser om medlemslandene suppleres med rapporter fra utvalgte land (Krejsler, 2013; Steinsholt, 2013). Ifølge Doseth er *Best practice* et begrep lansert av OECD, og er basert på undersøkelser av ulike verktøy innenfor utdanningsfeltet som har den beste effekten hva gjelder årsak-virkning og pedagogiske strategier (Doseth, 2013, s.159).

[12] *New Public Management (NPM*) er en samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganiserings- og fornyingsprosesser i offentlig sektor og er et kompromiss mellom nyliberale ideer og den velferdsstatlige rasjonalitet de moderne vestlige samfunn er bygget på (Ramsdal og Skorstad, 2004, s. 57). Et kjennetegn ved New Public Management som styringsform er, ifølge Hennum, Pettersvold og Østrem (2015, s. 18), at den søker å overføre ideer om styring og ledelse fra næringslivet til offentlig forvaltning, og fra organisering av industri og produksjon til organisering av arbeid med mennesker. Noe av kritikken av New Public Management i offentligheten går ut på at lovpålagte velferdstjenester styres mot målbare indikatorer framfor mot institusjonenes verdibaserte formål (ibid.). Forfatterene poengterer at den økonomiske rasjonaliteten som kjennetegner næringslivet, har sine klare begrensninger når den overføres til verdi- og kunnskapsbaserte menneksebehandlende profesjoner.

mistaket (Skjervheim, 1996 [1976]) kritiserer han en pedagogisk danningsforestilling som betrakter danningsprosesser som målbare og kontrollerbare på linje med tekniske prosesser i industrien. Jeg har i denne studien søkt en alternativ danningsforståelse i Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk og Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, en danningsforståelse som tar utgangspunkt i levd erfaring.

I en ensidig instrumentell målstyringsretorikk og kompetanseideologi blir barns opplevelser og erfaringer fraværende. Barn blir tingliggjort, blir redusert til objekter, noe som er en konsekvens av en positivistisk tenkning og en diagnostisk kultur. (Løvlie, 2013, s. 20). Barns livsverdener, deres forståelser, egne tanker og erfaringer usynliggjøres. Men både forståelse og tenkning er liv og ikke ferdigheter (Schuback, 2006). Tenkning er også en aktivitet, og ikke bare en samling lærdommer (ibid.). Vi kan selvsagt konsentrere oss om danningens innhold og metode, skriver Løvlie (2009, s. 29) i innstillingen fra Dannelsesutvalget[13], men det gir lite mening uten en klar referanse til individet. Derfor er det all grunn til å fremheve barns levde erfaringer i deres danningsprosesser og kanskje nedtone innhold og metode. Danning kan, ifølge Gadamer, betraktes som en selvbiografisk oppgave som, for å si det med Steinsholt, ikke kan tilskikkes gjennom tekniske eller instrumentelle midler «[…] men vil vokse ut fra et engasjement rundt Saken, som vekker dyp oppmerksomhet, undring og uro hos barn» (Steinsholt, 2013, s.103). Dette engasjementet er i første rekke et kroppsliggjort engasjement hos barn, slik jeg ser det. Barns danningsprosesser kan best forstås i lys av deres levde erfaringer, av deres undring og aktive, kroppslig forankrede utspørring[14] av verden i en søken etter forståelse. Møtet mellom barnet og verden kan oppfattes som *hermeneutiske og fenomenologiske hendelser* der erfaringen med disse hendelsene gir tolkningene liv og kraft.

Jeg slutter meg til den danske filosofen Finn Thorbjørn Hansen (2008, s. 26) som mener at danning i dag bør beskrives som et nødvendig og sentralt kritisk motstandsbegrep i forhold til den herskende kompetanseideologi og evalueringskultur som dominerer dansk så vel som internasjonal utdanningspolitikk og pedagogisk tenkning. Den etiske fordringen som ligger implisitt i en slik danningsforståelse kan ses i sammenheng med den aristoteliske *phronesis*;[15] en praktisk og situasjonsbestemt viten.

---

[13] *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (juni 2009). http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf (lastet ned 7.september 2015)

[14] Med barns utspørring forstår jeg barns dialogiske møter med verden, hvordan barn kommer verden i møte som gjenstand for fortolkning.

[15] Begrepet phronesis, praktisk visdom, utdypes i kapittel 2.

Problemstilling og situering av studien

Med bakgrunn i den innledende refleksjonen, erfaringer fra prosjektet «Barns undring» , samt en erkjennelse av at at barns danningsprosesser på en fruktbar måte kan betraktes i sammenheng med deres undring og fortolkning av seg selv og verden, har jeg kommet frem til studiens hovedproblemstilling:

På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?

Jeg skriver meg i dette prosjektet inn i en hermeneutisk-filosofisk danningstradisjon der danning først og fremst knyttes til den menneskelige eksistensen forstått som værensfortolkning i egenskap av verdensåpen selvoverskridelse og selvskaping i møte med det fremmede (jf. Gadamer, 2010a). Jeg støtter meg hovedsakelig på hermeneutikken. Hermeneutikk oversettes gjerne med ”fortolkningskunst” eller ”fortolkningslære”. Ordet har sine røtter i det greske verbet *hermêneuein,* vanligvis oversatt med «å fortolke», og substantivet *hermêneia* som betyr (en) «fortolkning». Jeg er opptatt av fenomenet barns fortolkning i denne studien, og slik sett kan vi snakke om en dobbel hermeneutikk i den forstand at jeg som forsker ønsker å fortolke barns fortolkninger eller å forstå barns forståelser. Hermeneutikken er med andre ord relevant både på et ontologisk og på et epistemologisk nivå.

Hermeneutikken har utviklet seg fra antikken frem til vår tid, og har en lang og kompleks historie (Gallagher, 1992). Det som er spesielt relevant for det teoretiske fundamentet i dette prosjektet er utviklingen av en filosofisk hermeneutikk i moderne tid, mer spesifikt Gadamers filosofiske hermeneutikk. I det tjuende århundre radikaliserer den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976) hermeneutikkbegrepet. I boka *Væren og tid* (Heidegger, 2007) som kom ut i 1927, forstår han hermeneutikk som den eksistensielle, fenomenologiske analysen av den menneskelige eksistensen i den forstand at «forståelse» er et eksistensielt-ontologisk karaktertrekk ved mennesket**.** Heidegger introduserer betydningen av hermeneutikk som *Værens* hermeneutikk. Forståelse er den grunnleggende måten for et menneske å være i verden på. Å «være» er å forstå, det er å fortolke verden i egenskap av ens egne muligheter for væren (Palmer, 1999). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer følger Heideggers ontologiske anliggende og utvikler hermeneutikken til en ontologi som belyser mulighetsbetingelsene for forståelse overhodet i verket *Sannhet og metode* fra 1960. Gadamer (2010a) betrakter i sin filosofiske hermeneutikk all forståelse som fortolkning og han ser fortolkning i sammenheng med danning. Jeg var ikke kjent med Gadamers hermeneutikk da jeg skrev boka *Barns undring*, men ble kjent med hans tolkningsunivers i forbindelse med

utarbeidelsen av en artikkel om danning. Hans perspektiver tiltalte meg, til tross for at han ikke skriver om barn (Amundsen, 2013b).

Jeg støtter meg også til fenomenologien i dette prosjektet. Jeg er opptatt av levd erfaring og kroppens rolle i barns undring og fortolkning. Dette har brakt meg til den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys eksistensielle kroppsfenomenologi. Fenomenologien tematiserer den menneskelige erfaring og den uoppløselige forbindelsen mellom mennesket og verden. Vi er alltid allerede situert og desentrert i en historisk verden. I sin kroppsfenomenologi, som også er en ontologi, ser Merleau-Ponty kroppen som forståelsens «sted» og hermeneutiske rom i den forstand at vår forståelse av verden har sin grunn i kroppens forståelse av sine omgivelser og sin situasjon. Epistemologisk betraktet er fenomenologi en diskurs om metode. I overensstemmelse med Merleau-Pontys fenomenologiske tenkning kan denne studien betraktes som en aktiv utspørring av barns måter å være i verden som undrende og fortolkende vesener. Merleau-Ponty var kjent for meg fra hovedfagsoppgaven min og fra forprosjektet.

Tilgrensende forskning

Som en følge av det som blir betegnet som et paradigmeskifte i forskningen på barn og barndom i og med fremveksten av den 'nye' barndomssosiologien (Jenks, 1996, 2000; James og Prout, 1997; James, Jenks og Prout, 1998; Christensen og James, 2000, 2008), er det etterhvert gjennomført en rekke studier relatert til barns meningsskaping, med økt oppmerkomhet på barn som aktive aktører i egne liv og et større fokus på barn som individer med følelser, tanker og meninger. I flere studier legges det vekt på barns egne livsverdensperspektiver (fenomenologisk forankring) fremfor voksnes perspektiver på barn. Min studie står i gjeld til denne forskningen. I Norge er det spesielt pedagogen Berit Bae som i en årrekke har fremhevet betydningen av barns tanker og perspektiver i deres selvskaping og selvutvikling i relasjoner med andre, og betydningen av anerkjennelse og av å se barnet som subjekt (Bae, 1996, 2004, 2005, 2009a, 2009b, 2012). Å anerkjenne barn som subjekter er, ifølge Bae, å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 2005). Baes arbeider har vært en stor inspirasjon for denne studien. I nordisk sammenheng er barns perspektiver, barnet som subjekt, barns subjektskaping/selvskaping og betydningen av anerkjennelse tematisert i flere studier (Nordin-Hultman, 2004; Skoglund og Åmot (red.), 2012; Østrem, 2012). Undersøkelser med basis i Reggio Emilias lyttepedagogikk (Åberg og Taguchi, 2006; Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010), barns estetiske oppdragelse (Paulsen, 1997) og estetiske dannelse (Juell

og Norskog, 2006) har også likheter med min studie i sin vektlegging av barns tolkningsteorier, meningsdanning og estetisk-poetiske uttrykk. I tillegg må nevnes Marit Holm Hopperstads studier av barnetegningens betydning for barns meningsskaping (Hopperstad, 2005, 2010). Studier av barnekroppens rolle i meningsdanning og danningsprosesser med inspirasjon fra Merleau-Ponty er også å betrakte som tilgrensende forskning (Haugen, Løkken og Röthle, 2005; Løkken, 1996, 2004, 2007; Rasmussen, 1996, 1997a, 1997b; Engelsrud, Nordtug og Øien, 2016).

Studier om barns livsspørsmål og livstolkning kan også sies å ha paralleller til min studie av barns undring og fortolkning (Petri, 1979; Hartmann, 1978, 1986; Pramling m.fl., 1995, Hartmann og Torstenson-Ed, 2007). Sven Hartmann og Tulli Torstenson-Ed (2007) gir i boka *Barns tanker om livet* en presentasjon av en rekke forskningsprosjekter som angår ulike aspekter ved unge menneskers tankeverden og som jeg har trukket veksel på. I prosjektene de viser til, har over 1000 barn og unge deltatt. Hartmann og Torstenson-Ed (2007, s. 9) beskriver hvordan barn i alderen 8-16 år undrer seg over sin plass i tilværlesen, hvilke livsspørsmål de bærer på, og hvordan de forsøker å utvikle en egen tolkning av det livet de lever. Videre har det som gjerne betegnes som spiritualitets-forskning klare likhetstrekk med tematikken i denne studien (Hay og Nye, 2006; Sagberg, 2007, 2008; Ramsfjell og Sagberg (red.), 2012). Dette er undersøkelser som omhandler barns spirituelle erfaringer og hvordan de tolker den verden de møter. Sagberg (2011) viser også hvordan barns møte med de store spørsmål i livet har sammenheng med deres danningsprosesser. Av undersøkelser som spesifikt tematiserer barns undring kan nevnes studien *Fostering Wonder in Young Children* av Susan McWilliams (1999) der McWilliams har kartlagt hvordan barna i to førsteklasser uttrykte undring og nysgjerrighet i klasseromskulturen og videre hvordan lærerne fostret undring og nysgjerrighet i klasserommet. Videre støtter jeg meg til studier som tematiserer barns undring i møter med naturen (Carson, 1956; Cobb og Mead, 1997; Grimeland, 2006 og Lundheim, 2000), og studier som på ulike måter kobler sammen filosofi og undring (Keen 1969; Verhoeven, 1972; Hansen, 2002, 2008; Fuller, 2006; Steinsholt og Ness, 2016).

Denne studien har også likhetstrekk med undersøkelser innen tradisjonen 'filosofi med barn' som kort sagt viser til en samtalepraksis inspirert av Sokrates der man gjennom filosofiske samtaler hjelper barn til å foredle kunsten å utvikle og uttrykke tanker. I filosofiske samtaler er undringen sentral, men til forskjell fra meg har man innen denne traidsjonen en metodisk tilnærming til undring (Lipman, Sharp og Oscanyan, 1980; Matthews, 1980, 1984; Malmhester og Ohlsson, 1999; Børresen og Malmhester, 2008,; Olsholt, Lahaise, Schelderup, 2008; Vansieleghem og Kennedy (red.), 2012). Flere forskere utenfor denne tradisjonen har

også fokusert på samtalen i barnehagen og dens verdi for barns lærings- og danningsprosesser (Gjems og Løkken, 2011; Gjems 2007, 2008, 2009; Opdal, 1993, 2002, 2008; Petri, 1979). Jeg vil også trekke frem relaterte studier om barns etikk og det nye paradigmet innen etikk som John Wall kaller 'childism', der moralske spørsmål betraktes ut fra et barneperspektiv (Johansson, 2002; Edminston, 2008; Wall, 2010).

Min studie kan også relateres til lekforskning som har sitt utgangspunkt i den filosofiske tradisjonen der lekens vesen knyttes til erfaring, danning og barnekroppen. Paradigmeskiftet i forskningen på lek er i stor grad tilskrevet nordiske lekforskere som betrakter lek i et barneperspektiv (Åm, 1989; Olofsson, 1993a, 1993b; Rasmussen, 1996, 2014). Jeg vil spesielt fremheve to norske lekforskeres arbeider som har klare paralleller til denne studien. I boka *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden* drøfter Kjetil Steinsholt (1999) ulike ikke-funksjonelle tilnærminger til leken og hvordan leken kan fungere som en viktig ressurs i enhver meningsdannelse. Flere av Steinsholts arbeider omhandler lek i dette perspektivet (Steinsholt, 1994, 2001; Steinsholt og Ness, 2016). Maria Øksnes gir i boka *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom* (2010) stemme til lekforskere og filosofer som betrakter leken ut ifra ikke-rasjonelle perspektiver, i likhet med Steinsholts perspektiver. Øksnes vektlegger alternative og flertydige måter å forstå barns lek på. Jeg vil også trekke frem Karsten Tuft (1999) sin studie av Gadamers lekbegrep, Alfred Schutz (1973, 1975) sine studier av mangfoldige virkeligheter og deres konstitusjon, der lek betraktes som en avgrenset meningsprovins med sin egen kognitive stil, samt Eugen Finks lekstudier (1957, 1960) der han betrakter lek som et eksistensielt grunnfenomen.

Denne studien av barns undring og fortolkning har sin bakgrunn i en danningsforståelse. I Norge har danning i barnehagen i løpet av de siste årene blitt gjenstand for flere undersøkelser med ganske ulike innganger til hva som legges i danningsbegrepet. I 2012 kom boka *Barnehagen som danningsarena* (Ødegaard (red.)) basert på forskningsprosjektet *Barnehagen som danningsarena – Studier av barns meningsskaping, undervisningspraksis og vilkår*, finansiert av Norges Forskningsråd og Høgskolen i Bergen i programmet Strategiske Høgskoleprosjekter i perioden 2009-2014. Betydningen av å studere barnehagen som danningsarena knyttes her til behovet for forskningsbasert kunnskap for å vinne nye innsikter. Pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena* (Utdanningsdirektoratet, 2013) er en annen undersøkelse igangsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2011 i seks fylker. Målet med pilotprosjektet var å få frem ulike innganger til arbeid med læring og danning i barnehagen. Med bakgrunn i erfaringer fra

pilotprosjektet ga Nissen et.al. (2015) ut boka *Barnehagens hverdagsliv*. Uavhengig av disse forskningsprosjektene fokuserer flere antologier på danning i barnehagen (Glaser, Moen, Mørreaunet og Søbstad (red.), 2011; Steinsholt og Øksnes (red.), 2013; og danning i ulike pedagogiske og utdanningspolitiske perspektiver (Steinsholt og Dobson (red.), 2011; Klitmøller og Sommer (red.), 2015).

Oversikt over og oppbygging av avhandlingen

Avhandlingen består av fem deler. Etter innledningens del I, følger studiens teoretiske fundament som utgjør del II og som består av to kapitler bygd over samme lest. I en utforsking av Gadamers og Merleau-Pontys tolkningsunivers stiller jeg en rekke spørsmål til deres tekster. I kapittel 2 presenterer jeg min forståelse av Gadamers filosofiske hermeneutikk, mer spesifikt hermeneutikk som værensfortolkning. Jeg innleder kapittelet med å se Gadamer i en historisk og filosofisk kontekst og gir en begrunnelse for å bringe inn hans tanker i det teoretiske fundamentet. Den videre presentasjonen av Gadamers filosofi har jeg delt inn i tre delkapitler. Det første omhandler dialogen som paradigmatisk for forståelsen, der jeg redegjør for Gadamers tanker om menneskets dialogiske fortolkning av verden. Hensikten med dette delkapittelet er å gi et svar på hva som kjennetegner forståelsens vesen. Det andre delkapittelet omhandler lekerfaringen og festen som forståelseshendelse og fortolkningsnøkkel. I kapittelet gjør jeg rede for hvordan lek og fest er noe som bare skjer når barna gjennom å undre seg åpner for nye fortolkninger. I det tredje delkapittelet utforsker jeg Gadamers tanker om hva som kjennetegner danningens vesen, og gjør videre rede for hvordan danning og phronesis kan knyttes til barns undring og fortolkning i deres vennskap og samliv i barnehagen. Kapittelet som helhet avsluttes med en vurdering av Gadamers filosofi relatert til studiens problemstilling.

I kapittel 3 presenterer jeg min forståelse av Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi og ekspressive filosofi, «det synlige» og «det usynlige» i hans fenomenologi om legemliggjort eksistens. Jeg innleder kapittelet med å se Merleau-Ponty i en historisk og filosofisk kontekst, og gir en begrunnelse for å bringe inn hans tanker i det teoretiske fundamentet. Den videre presentasjonen av Merleau-Pontys filosofi har jeg delt inn i tre delakapitler. Det første omhandler «det synlige» forstått som den perspetuelle verden, der jeg gjør rede for perspetuell erfaring og legemliggort subjektivitet. Hensikten min er å gi et svar på hvordan den barnlige kroppen kan forstås som undrings- og fortolkningsrom. I det andre delkapittelet redegjør jeg for «det usynlige» forsått som ekspressiv kognisjon og kroppen som uttrykk. Hensikten med dette delkapittelet er å gi et svar på hvordan barns undring og

fortolkning kan forstås som ekspressive, kreative, kognitive prosesser. I det tredje delkapittelet, «Det fenomenologiske barnet og den barnlige fenomenologen», diskuterer jeg sammenhengen mellom Merleau-Pontys fenomenologi og den barnlige naivitet. Kapittelet som helhet avsluttes med en vurdering av Merleau-Pontys filosofi relatert til studiens problemstilling.

Avhandlingens del III, som er metodedelen, består av kapittel 4. Jeg innleder kapittelet med en drøfting av innsikter fra Gadamer og Merleau-Ponty som jeg velger å ta med meg videre som forskningsmetodiske innsteg til studien. Deretter dreier jeg fokuset over til van Manens tilnærming til kvalitaitv forskningsmetodologi som er rotfestet i hverdagslivets levde erfaring. Jeg gjør nærmere rede for fenomenologi som en diskurs om metode, før jeg går over til en redegjørelse for feltarbeidet i barnehagen, både forberedende faser med forskningsetiske overveielser, og gjennomføringen av feltarbeidet, samt analyse- og skriveprosessene.

Avhandlingens del IV utgjør studiens empiriske del og består av kapittel 5, 6 og 7. Hensikten med disse kapitlene er å vise hvordan barns undring og fortolkning viser seg som barnlig fenomen i barnehagen i denne studien. Fokuset er på både innhold og form. Jeg presenterer alle beskrivelsene i narrativ form. Kapittel 5 omhandler barns undring gjennom dialogiske fortolkningsfellesskap. I dette kapittelet beskriver jeg et utvalg av vennskapelige samtaler i barnehagen, hva som skjer i dialogene. I en videre fortolkning av samtalene viser jeg hvordan barns undring både uttrykkes, deles, skapes og dveles ved i det felles fortolkningsrommet som formes mellom samtaledeltakerene. Kapittel 6 omhandler barns undring og fortolkning som lek, fest og poetikk. I dette kapittelet beskriver jeg utvalgte lekepisoder i barnegruppa og viser hvordan barna i leken og festen leker med tolkninger og fremstiller eksistensen slik at meningen viser seg. Kapittel 7 omhandler undring og fortolkning som perseptuell erfaring og ekspressiv kognisjon. I dette kapittelet beskriver jeg, gjennom en rekke eksempler, hvordan barns kroppslige utspørring av verden er gestushandlinger, er ekspressive fortolkninger i form av inkarnerte uttrykssakter.

Avhandlingens del V består av kapittel 8 som er avslutningskapittelet. I dette oppsummerer jeg mine erfaringer med studien og reflekterer over min egen forståelsesprosess og danningsreise. I en refleksjon over fenomenets essens gjør jeg rede for min forståelse og bruk av narrativer i den empiriske delen og drøfter studiens empirske funn. Jeg drøfter deretter studiens phronesiske betydning og applikasjonsverdi for praksis før jeg i en sluttsats skisserer en *hendelsens pedagogikk* som vektlegger barns forståelseshendelser i barnehagen.

Del II: Teori

Et filosofisk utsyn - homo admirans og homo interpretans

I det teoretiske fundamentet for denne studien har jeg vendt meg til filosofien, noe som selvsagt kan være en innsigelse tatt i betraktning at jeg er fagpedagog og ikke fagfilosof. Ikke desto mindre anser jeg både Gadamer og Merleau-Ponty som eksistensfilosofiske tenkere som gir meg et filosofisk utsyn i min beskrivelse, forståelse og fortolkning av fenomenet barns undring og fortolkning. *Homo admirans* og *homo interpretans* er begreper som i dette prosjektet viser til henholdsvis det undrende barnet og det fortolkende barnet, jamfør problemstillingen: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* Både det undrende og det fortolkende mennesket ligger implisitt i Gadamers og Merleau-Pontys erfaringsfilosofier, slik jeg ser det.

Som nevnt innledningsvis omhandler ikke Gadamers filosofiske hermeneutikk barn. Av den grunn kan det synes lite formålstjenlig å presse barn og et barnlig fenomen inn i hans filosofiske rammer. Etter mitt syn kan imidlertid Gadamers hermeneutikk belyse hvordan barn kommer til forståelse gjennom å fortolke verden. Gjennom hans filosofiske perspektiver kan jeg bli istand til å forstå den mening og erfaring som former den menneskelige eksistensen som en personlig eksistens (jf. Keller, 2012), her anvendt om den barnlige eksistensen.

Valget av Gadamers og Merleau-Pontys teoretiske perspektiver innebærer at andre perspektiver er valgt bort. Imidlertid er ikke dette ensbetydende med at jeg bare ser det jeg vil se gjennom disse filosofenes briller. Både Gadamer og Merleau-Ponty viser meg, på hver sine måter, at det ikke er mulig å innta et forutsetningsløst blikk på verden. De har begge sin særegne eksistensiell-fenomenologiske stil. Jeg idealiserer ingen av dem i en tro på at de har funnet sannheten. Begge ville ha hevdet at en absolutt sannhet ikke finnes. Jeg fastholder heller en åpen måte å bevege meg mellom deres posisjoner på, jeg åpner meg for deres innsikter. Min hensikt er altså ikke å sammenstille deres tanker i et forsøk på å skape en syntese mellom det som forener dem. Heller ønsker jeg å dyrke forskjellene, da de gir meg ulike perspektiver på det empiriske materialet som beriker forståelsen av fenomenet under utforsking. Mer spesifikt formulert er min intensjon i teoridelen å vise hvordan jeg går i en produktiv og kritisk dialog med disse to filosofenes syn på erfaring og mening ut i fra dette prosjektets problemstilling.

Kapittel 2. Hermeneutikk som værensfortolkning - på sporet av Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk

Viel hat erfahren der Mensch, Der Himmlischen viele genannt,

Seit ein Gespräch wir sind, Und hören können voneinander.

(Friedrich Hölderlin)[16]

"The Truth We Need to Encounter: That Understanding Understanding is Key!"

I dette prosjektet har jeg valgt den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som hovedprotagonist. Gadamer betraktes som en av de viktigste tenkere i det 20. århundret, en tenker som har hatt enorm innflytelse på en rekke områder fra estetikk til rettsvitenskap, og som har oppnådd respekt og ry både i Tyskland og ellers i Europa langt utenfor de vanlige akademiske kretser (Malpas, 2009). Gadamer er imidlertid mest kjent for å ha utviklet en filosofisk hermeneutikk på bakgrunn av Martin Heideggers *Sein und Zeit*[17] som kom ut i 1927. Heideggers sentrale anliggende er at forståelse ikke essensielt er teoretisk kognisjon men heller en fundamental kategori ved den menneskelige eksistensen selv, noe Gadamer senere gir sin tilslutning til i det storstilte verket *Wahrheit und Methode*[18] - hans *magnum opus* som etter publiseringen i 1960 brakte ham umiddelbar berømmelse og gjorde ham kontroversiell både i og utenfor Tyskland.

I Heideggers filosofi, «Værens» hermeneutikk, støter Gadamer på den forestillingen om hermeneutikk som senere nærmest kommer til å bli synonym med hans egen forståelse. Gadamer hadde vært Heideggers assistent i fem år i Marburg fra 1923-1928 mens Heidegger skrev *Sein und Zeit*. Han kom til å se basisen for en filosofisk hermeneutikk både i denne boka og i Heideggers essay fra 1950 *Der Ursprung des Kunstwerkes*[19], basert på tre forelesninger med samme tittel som Heidegger ga i 1936 (Palmer, 1999). Det var Gadamer som først brukte termen «filosofisk hermeneutikk», et begrep han introduserer allerede i undertittelen til *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*

[16] Fra Friderich Hölderlin *Friedensfeier* i Gedichte 1800–1804. http://www.hoelderlin-gesellschaft.info/index.php?id=995 (lastet ned 6.september, 2017).
[17] *Væren og tid* (Heidegger, 2007)
[18] *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010a)
[19] På norsk: *Kunstverkets opprinnelse*

(*Grunntrekk av en filosofisk hermeneutikk*). Selv om Gadamer allerede i tittelen påkaller begrepet om metode, er det ikke hermeneutikkens metodologiske spørsmål fra Schleiermachers tid han omtaler. Gadamer stiller seg heller kritisk til og tar et oppgjør med metodetenkningen innenfor åndsvitenskapene som gjør menneskene til vitensobjekter. Vitenskapeliggjøringen av åndsvitenskapene og opptattheten av metode har forvrengt hermeneutikken som et unvierselt fenomen, mener han. Den tafatte moderne filosofiske fortolkningen av hermeneutikken og kravet om vitenskapelig selvkontroll begrenser den til en form for metodisk forståelse som hører hjmme i åndsvitenskapene og isolerer den dermed fra den forståelsesprosessen som foregår overalt i menneskelig liv. Forståelse er for Gadamer en grunnleggende hermeneutisk erfaring. Gjennom Heidegger kommer Gadamer frem til den innsikten at historien og eksistensens historisitet ikke må betraktes som en hindring for forståelse, men at vi heller må se de iboende mulighetene i den hermeneutiske tradisjonen. Han ønsker å rehabilitere begreper som «fordom», «autoritet» og «tradisjon»; begreper som opplysningstidens tanke hadde diskreditert. Når Gadamer i sin filosofiske hermeneutikk plasserer forståelsen i sentrum for hele menneskelivet, er det ikke som en metode, som en bevissthetskonstruksjon, men som en måte å være i verden, i livet, i tiden og i historien på (Jordheim i Gadamer, 2003). Hermeneutikk for det 20. århundre dreier seg med andre ord for Gadamer om filosofi, ikke om vitenskap – om sannhet, ikke om metode. Tittelen *Sannhet og metode* er slik sett en ironi; metode er ikke veien til sannhet for Gadamer (Palmer, 1969). Heller er det motsatt, nemlig at sannheten unndrar seg metodologen. Sannhet er ikke noe vi kommer til metodisk, men dialektisk – i en åpen og responsiv holdning til det som taler til oss.

Filosofen Gadamer omtales av Jordheim som det 'absolutte vitne' (Jordheim i Gadamer, 2003). Gadamer ble 102 år gammel og var ikke bare årsbarn med det 20. århundre, men levde også et liv som strakk seg gjennom hele århundret, noe som ifølge Moran (2000) gav ham den ubestridte posisjonen som både deltaker og vitne til utfoldelsen av den samtidige filosofien i Europa. I Gadamers tidligere år var den filosofiske interessen hans rettet mot den klassiske greske tenkningen med førsokratikernes, Platons og Aristoteles' skrifter stilt i nytt lys. Senere ble det fenomenologien. Året 1900, Gadamers fødselsår, regnes også som den filosofiske fenomenologiens fødselsår. Den tyske filosofen Edmund Husserl hadde lagt frem sine banebrytende tekster som ble studert og diskutert på seminarer og forelesninger. Kombinasjonen av de klassiske skriftene og fenomenologien kom på en avgjørende måte til å prege Gadamers filosofiske utvikling.

Gadamer kjente til Husserls fenomenologi fra sine tidligste dager på universitet i Marburg, gjennom både tekster og forelesninger, men var lenge ukjent med Heidegger. Gadamer traff på det han benevner som 'magien' i Martin Heideggers tekster først i 1922, da nykantianeren Paul Natorp hadde gitt ham førti sider av ett av Heideggers da upubliserte manus om Aristoteles, et essay som tolker Aristoteles som en fenomenolog og behandler ham i sammenheng med Luther, Gabriel Biel, Augustin og St. Paul. Ifølge Gadamer selv var møtet med Heideggers uvanlige tilnærming som å få 'et elektrisk sjokk' (Gadamer i *Heidegger's Ways*, 1994). Heidegger tar i denne teksten (som i de senere forelesninger og seminarer Gadamer skulle komme til å følge) Aristoteles som forbundsfelle i sin kamp mot alle former for bevissthetsidealisme så vel som mot nykantianismens erkjennelsesteoretiske formalisme. Gadamer skriver i *Heidegger's Ways* (Gadamer, 1994) at han hadde hatt ønske om å besøke Heidegger i Freiburg helt siden han ferdigstilte sin doktoravhandling i 1922, men hadde pådratt seg polio, noe som for øvrig gjorde ham permanent halt. Våren 1923 bestemte han seg allikevel for å studere et semester i Freiburg og fulgte Heideggers seminar om Aristoteles' *Den nikomakiske etikk* der Heidegger konsentrerte seg om Aristoteles' kritikk av Platons idé om det gode (*to agathon*) og gav en fenomenologisk fortolkning av Aristoteles' begrep om praktisk visdom (*phronesis*). Gadamer deltok også på noen av Husserls forelseninger mens han var i Freiburg, men han var av den oppfatning at Husserl var fanget inn i en foredling av detaljene i et program som på dette tidspunktet hadde blitt foreldet. Husserl klynget seg til sin transcendentale idealisme som ikke lenger fanget studentenes oppmerksomhet. Gadamer minnes også at Husserl i sine forelesninger inviterte til spørsmål for deretter å bruke hele forelesningsperioden med å besvare disse, mens Heidegger heller gjennomførte sine forelesninger ved å la studentene selv komme frem til egne forståelser gjennom en utspørring av teksten. Gadamer fant Heidegger særdeles inspirerende og mente han reddet Aristoteles fra den nyskolastiske dogmatiske tradisjonen og fikk teksten til å leve. Gadamer skriver i *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato* (Gadamer, 1980, s. 198):

> At that time I was strongly influenced by Heidegger's interpretation of Aristotle, the real intention of which was still not completely evident, namely, its critique of ontology, and which in essence repeated Aristotle's critique of Plato in the form of an existential, situation-oriented, philosophical critique of the idealist tradition.

Gadamer antar at Aristoteles' kritikk av Platon hviler på noe som Aristoteles har til felles med Platon, nemlig at de begge søkte tingenes essensielle natur - til tingene selv, slik Husserl formulerte det, til logoi/logos. For Gadamer var det imidlertid Heidegger, og ikke Husserl,

som praktiserte dette. I en oppsummering av sin egen karriere i *Reflections on my Philosophical Journey* (Gadamer i Hahn, 1997, s. 26) uttaler Gadamer: «Hermeneutics and Greek philosophy remain the two main foci of my work». Begge interessene var stimulert av møtet med Heidegger.

Gadamer anser *Sannhet og metode* som en fenomenologisk redegjørelse for erfaringen med forståelse. Hensikten med boka er å beskrive fenomenet forståelse. Sagt med andre ord er boka fenomenologisk i sin metode. Gadamers filosofi kan dermed betraktes som en fenomenologi om forståelsesakten, den sentrale akten eller hendelsen som mennesket engasjerer seg i i verden (Moran, 2000). Den er fenomenologisk i det at den forsøker å yte rettferdighet til forståelseshendelsen og ikke reduserer den til et subjektivistisk eller epistemologisk rammeverk (ibid.).

Min beveggrunn for å bringe inn Gadamers filosofiske hermeneutikk i det teoretiske fundamentet er først og fremst hans generelle teori om forståelse som på samme tid er en ontologi. Gadamer betrakter i *Sannhet og metode* livet som et hermeneutisk prosjekt. Mennesket er et fortolkende vesen ifølge Gadamer, og tolkning er et vilkår for den menneskelige eksistensen. Han betrakter som nevnt forståelse som den sentrale måten mennesket er i verden på. Gadamer utvikler en erfaringsfilosofi som beskriver hva som skjer med oss når vi forstår, og hva som overhodet gjør forståelsen mulig. I *Sannhet og metode* er hans anliggende å beskrive forståelsen og dens mulighetsbetingelser (Schaaning i Gadamer, 2010a). Gadamers tanker utruster meg med relevante begrepsmessige ressurser for å forstå hva som skjer *med* og *i* barnet når det forstår. Eller sagt med Richard E. Palmer, en av Gadamers tidligere studenter, i overskriften til et foredrag: "The Truth We Need to Encounter: That Understanding Understanding is Key!» (Palmer, 2011). Nøkkelen i denne sammenhengen er å forstå barns undring og fortolkning som ontologisk-eksistensielle hendelser, som forståelseshendelser som finner sted i verden. Sagt med andre ord er jeg ute etter å finne ut hva som kjennetegner forståelsens vesen, slik Gadamer ser det.

En videre grunn til å bringe inn Gadamers filosofi er hans vektlegging av dialogen og dialogens betydning i forståelsen. Gadamer betraktes som en dialogens tenker av flere årsaker. Han arbeidet hele sitt liv som lærer og forsker ved ulike universiteter i Tyskland. Ifølge Gustavsson (2004) har han selv påpekt at hans tenkning for en stor del har utviklet seg fra undervisningen han ga, hvis kjennetegn var dialogen. I tillegg til å verdsette dialogen som konversasjon mener han dessuten at vår undring og fortolkning av verden er dialogisk. Hans tanker om dialog er grunnet på det faktum at alle mennesker tolker den verden de er født inn i og lever i, og å tolke innebærer å forsøke å forstå verden ut fra egne forutsetninger (ibid.).

Tolkningene våre henter vi fra det tolkningsfellesksapet vi lever i. Ifølge Gustavsson (2004, s. 498) benytter Gadamer denne innsikten til å vise at i det øyeblikk man trer inn i dialog med et annet menneske, i en samtale, i beskuelsen av et maleri, i lesingen av en tekst osv., så trer man på et vis inn i et felles rom, et møtested som er mettet med mening. Som Gustavsson sier beskriver Gadamer hva som skjer i slike møter, og hva som muliggjør at de finner sted (ibid.). Gadamer gjør hermeneutikken sentral for å kunne praktisere filosofi gjennom sin tilslutning til levende dialog. Han forstår filosofi som en levende, deltakende aktivitet, i sterk kontrast til den ahistoriske neokantianske tradisjonen som dominerte den filosofiske scenen i Tyskland (Moran, 2000). Slik jeg forstår Gadamer, vil også barns dialogiske møter med verden (i vid forstand) kunne betraktes som hermeneutiske hendelser der verden fortolkes og får betydning. Selv om barn ikke er filosofer, så er også de i dialog, både med andre barn, med voksne og med verden. Slik sett er det større grunn til å anta at filosofer er som barn.

En neste grunn til å låne øre til Gadamer er hans betraktninger om lek, fest og estetiske erfaringer. For Gadamer er leken, og ved en utvidelse festen, en hendelse i betydningen noe som bare skjer og han ser denne hendelsen i sammenheng med forståelse. Denne sammenhengen mellom lek som hendelse og forståelse er relevant for mitt prosjekt om barns undring og fortolkning. Som Steinsholt (1999, s. 102) peker på, hadde Gadamer opprinnelig tenkt at tittelen på *Sannhet og metode* skulle være *Verstehen und Geschehen,* som direkte oversatt betyr «forståelse og hendelse» og som viser til «det som bare skjer», med den begrunnelse at det viktige for ham er å få frem det som skjer med oss når vi forstår noe og det dype slektskapet mellom lek og forståelse. Gadamer (2010a) hevder at leken har sitt eget vesen der de lekende blir lekt og leken selv blir subjekt. Lekens dynamiske «hit og dit»-bevegelse bringer de lekende ut av fatning, de mister seg selv i leken. Leken er medial. Slik jeg tolker Gadamer kan barnas lek og fest i barnehagen betraktes som dialogiske fortolkningshendelser og hermeneutiske rom der *noe,* som har skapt barns undring, fortolkes i en fremstilling. Sagt med Gadamer selv har det da skjedd en sannhetshendelse.

Gadamer er også aktuell i dette prosjektet i sammenheng med barns danningsprosesser. Gadamer ser forståelse i relasjon til danning. For ham handler danning om fortolkning av verden gjennom selvoverskridelse der man stiller seg i det åpne, forundres i møtet med det som er forskjellig fra en selv, og lar noe annet ha gyldighet, noe som resulterer i en endret forståelse. Det er selve prosessen som er fokus i hans danningstenkning, og ikke danningens forbilledlige mål. For Gadamer har ikke danningen noe mål utenfor seg selv og den har heller ikke noe endepunkt, men er en vedvarende prosess. Jeg skriver meg i dette prosjektet inn i en fenomenologisk hermeneutisk danningsstradisjon med bakgrunn i

Gadamer's danningstenkning, noe som tillater meg å betrakte barns undring og fortolkning som sentrale anliggender i deres selvdanningsprosesser.

Gadamer tar for seg flere temaer i sin filosofiske hermeneutikk som er relevante i forståelsen av barns undring og fortolkninger og som fungerer som en sort hermeneutiske kjernebegreper i studien min. Viktige begreper jeg etter hvert vil utdype er *dialog, erfaring, sannhet, applikasjon, lek, theoría, phronesis, vennskap* og *danning*. Som jeg var inne på i innledningskapittelet kunne jeg gjennom prosjektet «Barns undring» identifisere et rikt barnlig undringsspråk: verbal undring, estetisk undring, lekende undring og kroppslig undring (Amundsen, 2013a). Gjennom en utforsking av Gadamers filosofiske hermeneutikk får jeg muligheten til å utdype og også utvide kategoriene for en bedre forståelse av fenomenet *barns undring og fortolkning.*

Jeg har valgt å dele den videre presentasjonen av Gadamers filosofi i tre delkapitler. I det første delkapittelet presenterer jeg Gadamers erfaringsfilosofi som en generell teori om forståelse, der min hensikt er å utforske forståelsens vesen for å bringe klarhet i hva som skjer med og i barna i barnehagen når de forstår. Forskningspørsmålet mitt i denne forbindelse er: *Hva kjennetegner forståelsens vesen?*

Det andre delkapittelet omhandler *lek, theoría* og *estetiske erfaringer* som sannhetshendelser og fortolkningsnøkler. Forskningsspørsmålet er:

Hvordan kan barns lek og fest i barnehagen forstås som fortolkningsnøkler og forståelseshendelser?

Det tredje delakapittelet omhandler *phronesis, vennskap* og *danning*, der danning er det sentrale omdreiningspunktet. I dette kapittelet forsøker jeg også å knytte an til de to foregående i et forsøk på å utvide den hermeneutiske sirkelen. Forskningsspørsmålet i denne sammenhengen er:

Hva kjennetegner danningens vesen, og på hvilken måte kan danning og phronesis knyttes til barns undring og fortolkning i deres sosiale samspill i barnehagen?

Arne Jørgensen skriver i innledningen til en dansk oversettelse av *Sannhet og metode* (Jørgensen i Gadamer, 2007, xxviii) at boka er et vanskelig tilgjengelig verk, ikke bare innholdsmesig, men også språklig og formidlingssmessig, noe jeg må si meg enig i. Ifølge Gadamers eget utsagn, skriver Jørgensen, følte han det i mange år som litt av en tortur fordi han hele tiden hadde en ubehagelig fornemmelse av at Heidegger kikket ham over skulderen. Men allerede i sin tid som privatdosent i Marburg var Gadamer ifølge Jørgensen beryktet for

sin knudrete stil, som det ble skapt en spesiell betegnelse for: ein Gad (= unødig komplisert). *Sannhet og metode* er et verk som har krevd tilbakevendende gjennomlesing og tolkning, og takket være den rike tilgangen på kommentarlitteratur har jeg også gjennom andres Gadamer-fortolkninger kommet til forståelse. Jeg har også utforsket andre tekster av Gadamer fra hans storstilte forfatterskap som er samlet i det 10 binds *Gesammelte Werke*[20].

Et sentralt begrep i Gadamers erfaringsfilosofi er *applikasjon*. Han hevder at forståelse er ensbetydende med applikasjon, med anvendelse. Det å forstå en tekst, her i første rekke Gadamers *Sannhet og metode*, innebærer å «anvende» den på meg selv og min egen situasjon. Det handler så å si om å stå i tekstens tjeneste. Jeg håper at jeg kan stå til tjeneste for teksten og vinne innsikter i forståelsesprosesser for å få svar på hovedproblemstillingen i denne studien.

Dialogen som paradigmatisk for forståelsen

Det første forskningsspørsmålet jeg søker svar på er: *Hva kjennetegner forståelsens vesen?*
Et sentralt begrep i Gadamers filosofiske hermeneutikk er *dialog*. Han betrakter dialogen som paradigmatisk for hvordan vi tolker og forstår verden; vår fortolkning av verden er dialogisk. Denne dialogiske fortolkningen har form av en samtale, hevder han, en konversasjon. Sagt med andre ord kan vårt forhold til vår væren-i-verden forstås som en uendelig samtale, dialektikken mellom spørsmål og svar som Gadamer finner hos Platon (Jørgensen i Gadamer, 2007). Dette innebærer at dialog i vid forstand er helt sentral for hvordan vi tolker og forstår verden (Gustavsson, 2004).

Gadamer var sterkt influert av den greske antikkens filosofer og han følger Platon i hans syn på dialogens signifikans. I Sokrates' dialoger er det levende *logos* i fokus, fordi det er tale – det er *i dialog* (Wierciński, 2011). Platon kritiserte det skrevne logos for å være adskilt fra konteksten til levende konversasjon, der man hverken kan velge sine samtalepartnere eller respondere på spørsmål. I en spontan forståelse i en samtale som skjer ansikt-til-ansikt derimot, følger den direkte eksplisitering logikken i spørsmål og svar som kjennetegnet Sokrates' dialoger med de unge mennene i Aten. Det var viktig for Sokrates å bevege sine samtalepartnere mot en seriøs tilsutning til den saken som skulle forstås. Samtale handlet først og fremst om å engasjere seg sammen med den andre i en søken etter gjensidig forståelse.

[20] Gadamer (1993). *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr.

Det var Sokrates som gjorde Gadamer oppmerksom på dypsindigheten i samtalen, forutsatt at den føres slik som når virkelige venner[21] møter hverandre og gjennom å bestemme hva det skal tales om, lar samtalens dynamikk lede seg (Wierciński, 2011). For de gamle grekerne betydde ikke forståelse primært å forstå den andre som en dialogpartner, men å kunne se saken fra den andres synsvinkel og lære å se den samme sannheten komme tilsyne eller vise seg på mange forskjellige måter. Samtalekunsten følger spørsmål-svar-dialektikken. «This is in fact the hermeneutical *Urphänomen*, that there is no possible statement which cannot be understood as an answer to a question» (Gadamer i Wierciński, 2011, s.17). Samtalen har en primordial betydning, i følge Gadamer, siden den er en dialektikk mellom spørsmål og svar som åpner opp for en sannhet eller muliggjør en sannhetsåpenbaring.

Spørsmål og svar-logikken finner sin mest konkrete implementering i en sann hermeneutisk samtale, slik Gadamer ser det (Wierciński, 2011). I en direkte personlig konfrontasjon er ikke samtalepartnerne avkrevd å oppgi sine divergerende synspunkter for å komme frem til forståelse. Tvert i mot er de oppmuntret til å forsøke å forstå sine egne synspunkter i lys av forståelse for den andres i forhold til den saken som skal forstås. Verken å opprettholde forskjellen i standpunkter bare for forskjellens skyld eller å glorifisere en tvungen enighet kan være målet for en samtale. Nødvendige konflikter, brudd og uoverensstemmelser fører til en beriket forståelse for saken det dreier seg om (ibid.). Gadamer understreker at å føre en samtale krever at man ikke argumenterer den andre sønder og sammen, men tvert imot virkelig overveier den saklige vekten av den andres oppfatning (Gadamer, 2010a, s. 407). Vi hensetter oss i den andres sted i den forstand at vi aksepterer den andres synspunkter som gyldige, ikke for å forstå den andre i hans individualitet, men for å forstå det han *sier*. I den hermeneutiske samtalen er det emnet vi diskuterer, som står i sentrum. «Det avgjørende er at vi forstår den andres oppfatninger som saklig rettmessige, slik at vi kan komme til enighet om saken» (Gadamer, 2010a, s. 425). En sann dialog styres av et felles ønske om å komme frem til en høyere grad av sannhet om emnet, noe som fordrer en åpenhet for den andres mening om saken (Gustavsson, 2004). Gadamer gir sin tilslutning til Platons hermeneutiske prinsipp om *eumenes elenchoi*, som betyr at samtalepartneren kan ha rett (Palmer i Gadamer, 2001).

Samtalen er utprøvingens kunst, ifølge Gadamer, og kunsten å utprøve er ensbetydende med kunsten å spørre, for så vidt som det å spørre betyr å avdekke og plassere noe i det åpne (Gadamer, 2010, s. 407). Sokrates' berømte *docta ignorantia*, å vite at vi intet

[21] Vennskapets betydning i barns danningsprosesser utdyper jeg i det siste delkapittelet

vet, innebærer at vi må ville vite for å kunne spørre. Det er spørsmålet som får saken og sakens muligheter til å sveve, i motsetning til folkemeningen, til *doxa*. Dette innebærer å lete etter alt som kan tale til fordel for en oppfatning, og ikke prøve å ramme det svakeste punktet, men derimot fremheve dets sanne styrke. Dialektikk som samtalekunst betyr slik sett den tenkningens kunst som kan styrke en innvending ut fra saken selv, som vi finner i Platons dialoger. I den sokratiske dialogens maieutiske[22] produktivitet, dens språklige jordmorkunst «[….] fremtrer i virkeligheten logos, og denne logos er verken min eller din, men overskrider samtalepartnernes subjektive oppfatninger i en slik grad at også samtalelederen er karakterisert gjennom sin ikke-viten» (Gadamer, 2010a, s. 408). Dialogen, slik Gadamer ser den, er noe vi blir dratt inn i og fanget av. I en sann dialog vet ingen hva som «kommer ut» av den, hva den resulterer i. Selv om vi sier at vi «fører» en samtale, forholder det seg heller slik at vi havner i en samtale eller bedre, vikles inn i den. Den egentlige samtalen er derfor aldri en samtale vi ønsker å føre, hevder han. I samtalens føring er samtalepartnerne i langt mindre grad de førende enn de som selv blir ført av samtalen. Samtalen selv blir subjekt. Samtalen kjennetegnes av at begge parter forholder seg åpne, fremfor alt åpne for slikt som er fremmed og som man av vane opponerer mot (Gustavsson, 2004, s. 503). Den gjensidige forståelsen, eller mangelen på en sådan, er som en hendelse som blir fullbyrdet i oss, hevder han (Gadamer, 2010a, s. 423).

Enhver samtale innebærer forvandling eller omforming, slik Gadamer ser det. Denne omformingen handler ikke bare om at vi kommer frem til en ny selvforståelse, men involoverer også verden vi lever i som værende-i-verden. Forvandling er en prosess og leder til en forståelse av at vi selv aldri er et komplett prosjekt, men at vi har et konstant behov for å lære å betrakte oss selv på nye måter (Wierciński, 2011). Dette fremmer det pasjonerte arbeidet med å forme, eller bedre danne, vår personlige identitet og oppmunterer oss til å oppfatte denne oppgaven som en vedvarende utfordring til å fortolke og dermed å forvandle og omforme. Å være i samtale betyr slik sett alltid å være i endringsprosesser. Vi omformes med verden, og denne forvandlingen virker aktivt ved stadig å vekke oss til et nytt engasjement med livet og verden. På samme tid forandres, i retrospektiv, måten vi forstår fortiden på (den tradisjonen som vi står i). Fortiden vil selvfølgelig ikke bli endret, men måten vi betrakter fortiden på vil bli signifikant omtolket i samtalens løp. Når vi blir viklet inn i en samtale, får vi en ny erfaring med vår væren-i-verden. Denne erfaringen er imidlertid ikke noe som ganske enkelt blir lagt til våre tidligere erfaringer på en kumulativ måte, men har derimot

[22] Maieutikk kommer av gresk *maieuein* som betyr å forløse. Maieutikk betegner jordmorkunst eller kunnskapsforløsning.

en forvandlende kraft. Samtalen er aldri lineær. Sammensmeltingen av deltakernes horisonter (som er hovedkarakteristikken på enhver forståelse) forårsaker en signifikant modifikasjon av hvordan vi oppfatter oss selv. I en ekte samtale lærer vi å se oss selv på nye måter og anmodes om å endre måten å tenke på. En sann hermeneutisk samtale involverer en kraftfull simultan erfaring av passivitet og aktivitet der vi både omformer og blir omformet. For Gadamer er det å komme frem til forståelse av en sak «[…] en forvandling hen imod det fælles, hvor man ikke forbliver, hvad man var» (Gadamer, 2007, s. 359). Tolket av Jørgensen blir 'det mente' noe felles og all-ment (Jørgensen i Gadamer, 2007). Det som skjer i en samtale, er ifølge Gadamer, en permanent transformasjon som affiserer alle som er involvert i den (ibid.). Slik sett vil dialogen også ha en dannende funksjon, noe jeg vil komme tilbake til.

Gadamer ser i Platons dialektikk et forbilde for en sann hermeneutisk samtale. Vi kan ikke komme til sannheten på egen hånd, men vi når den gjennom kontakt, kommunikasjon og dialog med andre, gjennom språket som det sentrale mediet (Gustavsson, 2004). Det er språket som gjør det mulig å føre en samtale og som formidler dialogen. For Gadamer er språket grunnleggende for selve forståelsen av tilværelsen. Han mener all kunnskap og forståelse er språklig formidlet (ibid). Språket, hevder Gadamer, er det universelle mediet hvor selve forståelsen fullbyrdes.

For Gadamer er imidlertid ikke Platons dialektikk bare et forbilde for en sann dialog, men også et bilde på hva som skjer med oss når vi forstår. Slik Gadamer ser det er viten grunnleggende dialektisk. En dialogisk måte å forholde seg på ligger til grunn for enhver forståelsesakt, ikke bare når vi samtaler med noen. Dialektikken mellom spørsmål og svar er alltid allerede en situert hermeneutisk struktur i tolkningens dialektikk, i ontologisk forstand. Det er dette som bestemmer forståelsen som en ontologisk-eksistensiell hendelse. La oss derfor se nærmere på Gadamer's redegjørelse for forståelsens betingelser og strukturer.

«Forståelsen begynner med at noe taler til oss», hevder Gadamer (2010a, s. 337). Dette er den viktigste av alle hermeneutiske betingelser, slår han fast, og den innebærer en suspensjon av våre egne fordommer. Fordom (*Vorurteil*) gis en positiv betydning hos Gadamer. En fordom betegner opprinnelig en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklige relevante momenter (Gadamer, 2010a, s. 307). Gadamer kritiserer opplysningstidens diskreditering av begrepet der fordom fikk en negativ klang og kom til å betegne «ubegrunnet dom», en oppfatning vi fortsatt er fortrolige med. Våre fordommer er imidlertid forståelsens forstruktur, ifølge Gadamer, og er en betingelse for vår forståelse. Ingen forståelsesakt er forutsetningsløs, men har derimot sin forutsetning i en på forhånd gitt forståelse. Denne forståelsen, fordommen, benevnes også som forforståelse. Våre

forforståelser tar vi for gitt. De virker på sett og vis «bak vår rygg». Ifølge Gadamer kan vi ikke få tak på fordommen så lenge den alltid og ubemerket er i spill, men bare når den så å si blir vekket til live. Vi er ikke i stand til på forhånd å skille mellom de produktive fordommene som muliggjør forståelse og de negative fordommene som hindrer forståelse og fører til misforståelser. Denne sondringen finner sted først i selve forståelsesakten. Forståelsen begynner med at noe taler til oss, i undringen. Når noe taler til oss, dveler vi, vi forundres, stopper opp og blir oppmerksomme, tause og lytter intenst (jf. Hansen, 2008). Når vi undrer oss og dveler, suspenderes våre fordommer, de settes på spill. Poenget til Gadamer er at enhver suspensjon av fordommer er strukturert som et spørsmål. «Spørsmålets vesen er å frisette muligheter og holde dem åpne» (Gadamer, 2010a, s. 337). Først når fordommen står på spill (i suspensjonen) blir den egentlig satt i spill, den utspiller seg. Bare ved at fordommen utspiller seg kan en sannhetsåpenbaring finne sted og en ny forståelse bli til.

Våre fordommer er formet av det Gadamer kaller virkningshistorie (*Wirkungsgeschichte*) som innebærer at historien alltid virker tilbake på forståelsen. Han hevder at forståelsen i sitt vesen er en virkningshistorisk prosess. Vår bevissthet om væren er påvirket av historien og tilhører måten vi forstår noe på, inklusive historien selv (Moran, 2000). Virkningshistorien må ikke forstås som noe ytre til det som er gjenstand for forståelsen, men heller som en essensiell del av den. Virkningshistorien er mer væren enn bevissthet (ibid.). Som Heidegger hevder i *Væren og tid* (Heidegger, 2007), er det ikke mulig å forstå seg selv utenfor tiden og historien, fordi vår måte å forstå verden på er historisk. Vi er usynlig involvert i historien fordi vi selv er en del av historien og kun kan oppfatte verden i lys av historien. Enhver form for forståelse har slik sett et rom i det historiske og med det historiske som virker tilbake på forståelsen (Gustavsson, 2004). Gadamer hevder at den virkningshistoriske bevisstheten er et moment i forståelsens egen fullbyrdelse og allerede er virksom i arbeidet med å finne det rette spørsmålet. Den er i utgangspunktet en bevissthet om den hermeneutiske situasjonen. Å bli bevisst på situasjonen er imidlertid en vanskelig oppgave, ifølge Gadamer. Fordi man står i situasjonen og alltid allerede befinner seg i den, er det aldri mulig å klargjøre den fullt ut (Gadamer, 2010a, s. 340). «*Å være historisk betyr å aldri kunne ha en fullstendig viten om seg selv*» (ibid.). Espen Schaaning skriver i introduksjonen til den norske utgaven av *Sannhet og metode* (Schaaning i Gadamer, 2010a) at fordommer for Gadamer er produktive mulighetsbetingelser for forståelse og muliggjør sannhetserfaringer. Fordommene virker i det stille. Uten fordommer, ingen forståelse (ibid.).

Vår forståelse er altså essensielt muliggjort og betinget av våre forforståelser, men den er også begrenset av våre forståelseshorisonter. Begrepet horisont (*Horizont*) har Gadamer fra

fenomenologien til Husserl. Som Husserl ser også Gadamer at all forståelse finner sted innenfor en horisont (Moran, 2000). «Horisonten er en synskrets som omfatter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2010a, s. 341). Men for Gadamer er det viktig å understreke at det ikke finnes lukkede horisonter. Gadamer ønsker å vektlegge at våre horisonter er åpne for andres horisonter, at de kan overlappe og faktisk gjør det. Vi både kan nå, og vi når, felles forståelse. Dette er en prosess der vi gjennom å fortolke våre egne og den andres horisonter kommer frem til en sammensmelting av horisonter. Forsøket på å forstå den andre må begynne med erkjennelsen av at vi er adskilt ved ulike forståelseshorisonter og at felles forståelse blir til gjennom en overlappende konsensus, gjennom en sammensmelting av horisonter, heller enn gjennom avstandstagen til eller avvisning av en av samtalepartnernes opprinnelige horisont. Gadamers modell for denne gjensidige forståelsen er som nevnt den delte undersøkelsen i Platons dialoger der samtalepartnerne tar fatt på en felles reise av undersøkelse og diskusjon heller enn en sofistisk debatt som søker dominansen for den enes syn over den andre. I denne typen dialog er fordommene brakt frem i lyset og utforsket i en kontekst av aksept og tillit (Moran, 2000). Det er imidlertid viktig å påpeke at horisontsammensmeltingen ikke kan bestå av to identiske horisonter. Den må snarere karakteriseres som en dobbel optikk, som en metaforisk erkjennelse der det er både likhet og forskjell. For Gadamer kan horisontsammensmeltingen forstås som en synergistisk prosess der det i møtet mellom to horisonter oppstår noe tredje, nemlig en værensforøkelse, en ny sannhet (ibid.).

Horisonten er, som vi ser, det som begrenser min synskrets og som jeg alltid tolker ut ifra (Gustavsson, 2004). Den hermeneutiske situasjonen utgjør et ståsted som begrenser mulighetene til å se. Forestillingen om horisonten inngår derfor på en vesentlig måte i situasjonsbegrepet, hevder Gadamer. Horisonten er ikke stedbundet. Heller er den noe vi selv beveger oss innenfor, og som beveger seg sammen med oss. Poenget er at vi må ha en horisont for å kunne hensette oss i en situasjon.

> For hva betyr det å hensette seg? Åpenbart ikke å simpelthen se bort fra seg selv. Vi må riktignok se bort fra oss selv i den forstand at vi må klargjøre den andre situasjonen for oss selv, men vi må samtidig bringe oss selv inn i den andre situasjonen. Først da hensetter vi oss i ordets egentlige betydning. Hvis vi for eksempel hensetter oss i et annet menneskes situasjon, så vil vi forstå vedkommende, det vil si at vi blir klar over den andres annerledeshet, ja den andres uoppløselige individualitet, nettopp ved at vi hensetter oss i hans situasjon (Gadamer, 2010a, s. 343).

Det å hensette seg på denne måten innebærer ifølge Gadamer, alltid en oppheving til en høyere allmennhet som overvinner både den egne og den andres partikularitet. Begrepet «horisont» er relevant, hevder han, fordi det gir uttrykk for det overlegene vidsynet den forstående må ha. Det å opparbeide en horisont innebærer alltid «[…] at man lærer å se ut over det nære og altfor nære, skjønt ikke i den hensikt å se bort fra det, men for å se bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktigere dimensjoner» (Gadamer, 2010a, s. 344).

Som vi har sett er en hermeneutisk situasjon bestemt gjennom de fordommene vi bringer rmed oss. Fordommene våre utgjør slik sett en nåtidshorisont, hevder Gadamer, og nåtidshorisonten er stadig i ferd med å dannes, for så vidt som vi hele tiden må sette våre fordommer på prøve (ibid.). Utprøvingen av fordommene våre, som har spørsmålets struktur, innbefatter både møtet med fortiden og forståelsen av den overleveringen vi kommer fra. Av den grunn dannes nåtidshorisonten ikke uavhengig av fortiden. Slik Gadamer ser det, finnes det hverken en nåtidshorisont i seg selv eller historiske horisonter som først må etableres. «*Forståelse er tvert imot alltid en prosess hvor slike angivelig selvstendige horisonter smelter sammen*» (Gadamer, 2010a, s. 345). Det skjer en «horisontsammensmelting». I forståelsens fullbyrdelse skjer en virkelig horisontsammensmelting (*Horizontsverschmelzung)* som gjennom sitt utkast til en historisk horisont samtidig opphever denne horisonten» (Gadamer, 2010a, s. 345).

En annen måte å betrakte denne dialektikken på er å forstå den som et møte mellom det fortrolige og det fremmede, mellom det kjente og det ukjente. Dette bringer oss over i Gadamers historiske og dialektiske erfaringsbegrep, som er et alternativ til vitenskapens begrep om gjentakelse eller replikasjon der målet «[…] er å objektivere erfaringen i en slik grad at den ikke lenger rommer noe historisk moment» (Gadamer, 2010a, s. 387). Gadamer kritiserer de empiriske vitenskapene for å ha tatt monopol på erfaringsbegrepets mening, der slik erfaring kun betraktes som det som kan gi oss metodisk garanterte svar på spesifikke spørsmål (Gustavsson, 2004, s. 503). Over myten om en ren begrepsliggjort og verifiserbar viten plasserer Gadamer sitt fenomenologiske erfaringsbegrep der erfaring refererer til en ikke objektivert og for en stor del ikke objektiverbar akkumulasjon av «forståelse» som vi ofte kaller visdom, eller bedre, innsikt (Palmer, 1969). Erfaring er noe gjennomlevd, ifølge Gadamer (2010a), og ikke noe vi gjør ut ifra fastlagte programmer. Sagt med andre ord er erfaringer noe som bare skjer oss. Vi kan for eksempel tenke at vi vil skåne barna våre for visse erfaringer, men vi kan ikke skåne dem for erfaringen som helhet. Erfaringer er nemlig noe som tilhører menneskets historiske vesen og kan være både smertefulle og ubehagelige da

de faktisk forutsetter at en rekke forventninger blir skuffet. Erfaringen med at noe ikke er slik vi antok, avstedkommer undring og fortolkning.

Gadamer tar utgangspunkt i Hegel og hans dialektiske redegjørelse for erfaring i denne forbindelse. I *Åndens fenomenologi* presenterer Hegel en spiritualistisk fortolkning av kristendommen som han bruker til å bestemme åndens vesen, i henhold til Gadamer. Åndens liv består i at den erkjenner seg selv i det som er annerledes. «Ånden, som er rettet mot å erkjenne seg selv, opplever seg som splittet fra det «positive» som det fremmede, og må lære å forsone seg med det gjennom å erkjenne det som det egne og hjemlige» (Gadamer, 2010a, s. 386). For Hegel har erfaring alltid strukturen av en reversal eller restrukturering av bevisstheten. Hegel tenker erfaringen som en dialektisk bevegelse som bevisstheten utøver på seg selv (Steinsholt, 2011). For Hegel er den menneskelige dannelsens allmenne vesen å gjøre seg selv til et allment, åndelig vesen, ifølge Gadamer. Den historiske åndens grunnbestemmelse er å forsone seg med seg selv, å erkjenne seg selv gjennom å være noe annet (Gadamer, 2010a). På bakgrunn av Hegel skriver Gadamer: «Å erkjenne det egne i det fremmede, å bli fortrolig i det fremmede, er åndens grunnbevegelse, og åndens væren består kun i å vende tilbake til seg selv fra det som er annerledes» (Gadamer, 2010a, s. 40). Erfaringens struktur er en omvending av bevisstheten, og av den grunn er den en dialektisk bevegelse. Gadamer poengterer at Hegel ikke tolker erfaringen dialektisk, men omvendt tenker det dialektiske ut ifra erfaringens vesen.

Ifølge Gadamer er erfaringens vesen kjennetegnet ved at en erfaring kun er gyldig så lenge den ikke blir gjendrevet av en ny erfaring. Vi kan ikke ”gjøre” den samme erfaringen to ganger. Det samme kan ikke på nytt bli til en erfaring for oss, for når vi har gjort en erfaring, betyr det at vi «har» den. Det er bare noe annet og uventet som kan formidle en ny erfaring, noe som skaper undring i oss. Gadamer mener at erfaringen prinsipielt er åpen for nye erfaringer og at erfaringen vesentlig er avhengig av stadige bekreftelser slik at erfaringen nødvendigvis blir en ny erfaring når bekreftelsen uteblir. Erfaringsprosessen er derfor negativ, ifølge Gadamer. Erfaring er en negasjonshendelse i den forstand at noe ikke er det vi antok at det skulle være (Steinsholt, 2011, s. 110). Det er imidlertid ingen feiltakelse som blir gjennomskuet og som trenger å korrigeres, men derimot en endret forståelse som blir tilegnet i denne erfaringsprosessen. «Erfaringens negativitet har altså en eiendommelig produktiv mening» (Gadamer, 2010a, s. 394). Denne type erfaring er derfor dialektisk, hevder Gadamer. Den erfarende bevisstheten vender seg om og finner seg selv i det fremmede. Slik Gadamer ser det er den «erfarne» aldri blitt erfaren utelukkende gjennom erfaringene, men er også åpen for erfaringer. «Erfaringens dialektikk har sin egen fullbyrdelse, ikke i en avsluttet viten, men

i den åpenheten for erfaring som blir frigjort gjennom erfaringen selv» (Gadamer, 2010a, s. 396). Erfaringens dialektiske struktur reflekteres i spørsmål-svar strukturen i all sann dialog.

For Gadamer er erfaringen en plutselig og uforutsigbar hendelse som kommer i stand gjennom åpenheten som ligger i erfaringens vesen. Erfaringen av at tingene kan være annerledes, «treffer» oss dypt og ligger utenfor vår kontroll (Steinsholt, 2011). Det som umiddelbart kommer oss i møte som en overraskelse får oss til å undre oss og stille meningen i bero. Som Steinsholt skriver (ibid.) må erfaringer for Gadamer knyttes opp mot det nye, overraskende, umiddelbare og risikofylte som dukker opp. I forordet til den andre utgaven av *Wahrheit und Methode* fra 1965 skriver Gadamer om hensikten med boken. «Men mit egentlige anliggende var og er filosofisk: Spørgsmålet er ikke, hvad vi gør, ikke hvad vi skal gøre, men derimod hvad der sker med os ud over det, vi bevidst vil og gør» (Gadamer, 2007, s. 474). Forståelse er en hendelse, noe som overgår oss og unndrar seg vår kontroll (Jørgensen i Gadamer, 2007). Det som skjer i forståelsen, er at noe plutselig ses i nytt og uventet lys: 'Slik er det'. Forståelsen har sannhetskarakter eller evidenskarakter. Det er som en begivenhet, som å tre inn i en lysning der vi plutselig kommer til klarhet. Noe vi tidligere ikke forsto blir med ett innlysende for oss.

Gadamer låner øre til (den senere) Heideggers fortolkning av det greske sannhetsbegrepet, *aletheia*, som er selve grunntanken for den dialogiske åpenheten (Gustavsson, 2004). I essayet *Hva er sannhet?* fra 1957 (Gadamer, 2003) kritiserer Gadamer vitenskapens sannhetskrav, en kritikk han videreføre i *Sannhet og metode*. Vitenskapens sannhetskrav, hevder Gadamer (ibid. s.18), består i alltid å stille spørsmål ved uprøvde fordommer og på den måten erkjenne det som *er*, bedre enn det hittil er erkjent. Problemet er imidlertid at jo mer vitenskapens fremgangmåte utbrer seg, desto mer tvilsomt blir det for oss om spørsmålet om sannhet overhodet lar seg stille i sin fulle bredde ut fra vitenskapens forutsetninger. Mange spørsmål, skriver Gadamer, nektes vi å stille fordi vitenskapen diskrediterer dem og erklærer dem for meningsløse. Det eneste som har mening for vitenskapen, er det som tilfredsstiller dens egen metode for sannhetssøken og sannhetsprøving.

I filosofien opererer man gjerne med ulike sannhetskriterier eller sannhetsteorier som henger sammen med ulike tenkemåter. Moderne vitenskap støtter seg i stor grad på en korrespondanseteori om sannhet, der en påstand eller et utsagn er sant kun i den grad påstanden eller utsagnet "korresponderer" med virkeligheten (Schaanning i Gadamer, 2010a). Mennesket som undersøker noe i virkeligheten, får en sann kunnskap om det hun undersøker såfremt hennes kunnskap samsvarer med et sant faktum i den ytre virkeligheten (Gustavsson,

2004, s. 502). Gadamer er imidlertid av den oppfatning at en strikt metodetenkning kan blokkere for sannhetshendelsen slik at sannheten skjuler seg, og forhindrer oss fra å se interessante saker på veien. Som Gustavsson (ibid.) hevder stiller Gadamer metode i denne betydningen opp mot «den hermeneutiske fantasien» som han mener kjennetegner flertallet av banebrytende oppdagelser, der fantasi innebærer å åpne seg for nye perspektiver på tilværelsen. I denne forbindelse presenterer Gadamer det aletiske begrepet for sannhet som et alternativ.

Ifølge Schanning (Schaaning i Gadamer, 2010a, s. 12) var *Lethe* navnet på glemselens flod. Prefikset *a* er en nektelse, noe som innebærer at *a-lethia* er det som ikke rammes av glemsel (ibid.). *Aletheia* betød for de gamle grekerne åpenhet, utilslørthet, eller avdekking; noe avdekkes som hittil har vært skjult, noe frilegges, belyses og åpenbares, som det heter i fenomenologien (Jørgensen i Gadamer, 2007, ix). Gadamer (2003) viser til de gamle grekernes trang til kunnskap, erkjennelse og undersøkelse av det ukjente, det merkelige, det overnaturlige, det underfulle. Denne erkjennelsestørsten, sammen med en like stor skepsis mot det som man forteller hverandre og utgir for sant, var det som gjorde dem skikket til å grunnlegge vitenskapen, ifølge Gadamer.

> Det var Heidegger som i vår generasjon formidlet denne slående erkjennelse da han gikk tilbake til betydningen av det greske ordet for sannhet. Heidegger var ikke den første til å erkjenne at *aletheia* egentlig betyr ikke-skjulthet [*Unwerborgenheit*]. Men Heidegger har lært oss hva det betyr for det å tenke væren at det er tingenes skjulthet [*Verborgenheit*] og tilslørthet [*Verhohlenheit*] som sannheten må avtvinges som ved et rov. Skjulthet og tilslørthet – begge hører sammen. Tingene holder seg skjult av seg selv; ”naturen elsker å skjule seg”, skal Heraklit ha sagt. Likedan hører imidlertid tilslørtheten med til menneskenes gjøren og laden. For den menneskelige tale formidler ikke bare det sanne videre, men kjenner også skinn, bedrag og foregivelser. Det finnes altså en opprinnelig sammenheng mellom sann væren og sann tale. Det værendes ikke-skjulthet får sitt språklige uttrykk i ytringens utilslørthet (Gadamer, 2003, s. 19).

Sannhet er ikke-skjulthet (*Unverborgenheit*), ifølge Gadamer (2003). Sannhet er en hendelse som både er avslørende og skjult og er ikke noe som er sikret ved vitenskapelig metode, men derimot historisk situert og begrenset. Sannhet er derfor ikke samsvar, som i korrespondanseteorien, men åpenhet. Sannhet er noe vi åpner oss for. Gadamers sannhetsbegrep er derfor uløselig knyttet til erfaring, ifølge Schaanning, atlså til det faktum at det skjer noe med oss når vi erfarer noe som sant (Schaaning i Gadamer, 2010a). Når vi åpner oss for en ny tolkning, utvider vi vår synskrets og åpner opp mot en ny horisont. Å se noe i nytt lys betyr at vi får en ny forståelse, ikke bare av fenomenet, men også av oss selv. Når vi

kommer frem til en ny forståelse, forstår vi også oss selv på en ny måte. Enhver forståelse er i sistre instans en selvforståelse, ifølge Gadamer (2010a). Vi forstår oss på det. Sagt med andre ord kan vi ikke skille oss selv fra den verden vi er satt til å tolke, da vi allerede er inkorporert i den på ulike vis. Gadamer bruker begrepet *applikasjon* forstått som anvendelse for å forklare dette. Forståelse er alltid allerede anvendelse (Gadamer, 2010a, s. 348). Det fremmede som vi har åpnet oss for, er forstått når vi har satt det i forhold til vår egen nåtidige situasjon og blitt fortrolige med det. For Gadamer er *applikasjon*, *forståelse* og *fortolkning* tre aspekter ved samme sak. Jeg skal komme tilbake til dette i det tredje delkapittelet i forbindelse med danning og *phronesis*, praktisk klokskap.

Tolkning og forståelse skjer altså i en relasjon mellom det kjente og det ukjente, mellom det fremmede og det fortrolige, og innebærer at mennesket må forlate seg selv for å finne seg selv. Sagt med Gustavsson (2004) er det kjente utgangspunktet når vi treffer på noe ukjent, og vi tolker det ukjente i relasjon til det som allerede er kjent for oss. Vi lever i en verden som fortoner seg selvinnlysende og "naturlig", og med disse tilsynelatende selvinnlysende sannheter forløper våre hverdagsliv (ibid.). Vår forestilling om at noe er selvinnlysende utfordres imidlertid så snart vi treffer på noe som er ukjent for oss, noe vi ikke er fortrolige med. Som vi har sett, hevder Gadamer at vi er begrenset av en horisont som vi tolker tilværelsen innenfor. Dette innebærer, hevder Gustavsson (2004, s. 499), at det som finnes bortenfor den horisonten, avgrenses av en annen horisont, noe som betyr at vi alltid forstår tilværelsen innen visse grenser. Det som finnes utenfor er det fremmede og det som er annerledes og ukjent, skriver han, og det er tolkningshorisonten vår som avgjør hvordan vi forsøker å forstå det ukjente. Når vi har tatt inn over oss det som har vært fremmed og ukjent ifølge vår tidligere forståelse, har vi tolket og forstått noe nytt. Slik Gadamer ser det, består livene våre for en stor del av denne bevegelsen av stadig å forsøke å tolke og forstå på en ny måte (Gustavsson, 2004). Vi kommer aldri til noen slutt på denne bevegelsen, den er en stadig pågående prosess. Den nye forståelsen utgjør en ny erfaringshorisont eller nye fordommer som igjen kan revideres osv. Dette er Gadamers versjon av den hermeneutiske sirkelens veksling mellom helhetsforståelse og delforståelse. Det er derfor Gadamer kan si at vi alltid kun forstår annerledes når vi forstår (Jørgensen i Gadamer, 2007). «Forståelse dreier seg ikke i virkeligheten om å forstå bedre, det er tilstrekkelig å si at man forstår annerledes når man overhodet forstår» (Gadamer, 2010a, s. 335).

Som det fremgår av Gadamers filosofiske hermeneutikk, er det hermeneutiske paradigmet ontologisk heller enn epistemologisk. Den epistemologiske nøkkelen til denne ontologien er den hermeneutiske sirkel som kan forstås som en fortolkningsstruktur der

forståelsen går frem og tilbake i selv-korrigerende bevegelser fra del til helhet for stadig bedre å trenge inn i det fenomenet som fortolkes. Det var Schleiermacher som utformet prinsippet om den hermeneutiske sirkel i sine kulturfilosofiske metodeoverveielser (Myhre, 1988). For overhodet å kunne forstå et fenomen, et dikt, en bok, et kunstverk, en åndelig strømning eller sosiale sammenhenger, må man ha en viss forforståelse av hva det dreier seg om. Ved et nærmere studium av detaljene blir forforståelsen korrigert, slik at det oppstår en ny helhetsoppfatning. I lys av denne kan man forsøke å trenge dypere inn i stoffet, noe som igjen kan føre til en korrigert forståelse av enkelte trekk og detaljer osv. (ibid.). Forståelse er altså i all hovedsak en henvsiningsoperasjon i den forstand at vi forstår noe gjennom å sammenligne det med noe vi allerede vet (Palmer, 1996). Det vi forstår, former seg selv inn i systematiske enheter, eller sirkler, skapt ved delene. Sirkelen som et hele definerer den enkelte delen og delene til sammen former sirkelen. Gjennom en dialektisk interaksjon mellom helheten og delen gir hver av dem den andre mening. Slik sett blir forståelsen sirkulær. Fordi meningen står i eller *stiller seg* i denne ”sirkelen”, kaller vi den for den ”hermeneutiske sirkel” (ibid.). Sirkelen utvider seg også stadig, ettersom helheten er et relativt begrep og innordningen i stadig større sammenhenger alltid berører forståelsen av delene (Gadamer, 2010a). Som Gadamer påpeker, var dette sirkellignende forholdet mellom helhet og del allerede kjent i antikkens retorikk når den sammenlignet den fullkomne talen med den organiske kroppen og beskrev den som forholdet mellom hode og lemmer. Dette bildet var derfor ikke i seg selv noe nytt.

Den hermeneutiske sirkelen blir som nevnt eksistensialisert av Heidegger. All forståelse finner sted innenfor den hermeneutiske sirkelen og kan aldri være forutsetningsløs, ifølge Heidegger. Gadamer utvikler dette og mener at sirkelen går mellom det som allerede er forstått, forforståelsen, og den nye forståelsen som oppstår når vi undrer oss og tolker noe nytt. I essayet *Om forståelsens sirkel* (Gadamer, 2003, s. 33) skriver han at foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten. Slik går forståelsens bevegelse hele tiden fra helhet til del og tilbake til helheten. Oppgaven består i å utvide enheten av forstått mening, i konsentriske sirkler. At alle deler faller sammen til en helhet, er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig. Om et slikt sammenfall uteblir, betyr det at forståelsen har mislykkes (ibid.). Gadamer hevder det er hermeneutikkens oppgave å oppklare dette forståelsens under, som ikke er et hemmelighetsfullt bekjennelsesritual sjeler imellom, men en deltakelse i felles mening.

Forskningsspørsmålet i dette delkapittelet er: *Hva kjennetegner forståelsens vesen?* Kort oppsummert kjennetegnes forståelsen ved sin dialogiske natur. Dialogen er paradigmatisk for forståelsen. Som vi har sett henter Gadamer grunntanken om dialog fra Platons dialoger. Gadamer legger vekt på at samtalen som en dialektikk mellom spørsmål og svar åpner for en sannhetsåpenbaring. Vi kan ikke komme til sannheten på egen hånd, men når den gjennom kommunikasjon og dialog med andre. Betingelsen for å tre inn i dialog er åpenhet mot verden. Samtalen er noe vi blir inndratt i og fanget av. I samtalens føring blir samtalen selv subjekt. Å være i samtale betyr alltid å være i forvandling der vi kommer frem til nye selvforståelser.

En dialogisk måte å forholde oss på ligger dessuten til grunn for enhver forståelsesakt, ikke bare når vi samtaler med noen. Dialektikken mellom spørsmål og svar er alltid allerede en situert hermeneutisk struktur i tolkningens dialektikk, i ontologisk forstand. Dette bestemmer forståelsen som en hendelse. Forståelsen begynner med at noe taler til oss, at noe skaper undring i oss og fører til en suspensjon av fordommene som utgjør forståelsens forstrukturer. Fordommene er produktive mulighetsbetingelser for forståelsen og er strukturert som spørsmål. Forståelsen er begrenset av våre forståelseshorisonter i den forstand at all forståelse finner sted innenfor en horisont. Forståelsen inntreffer som en horisontsammensmelting der det i møtet mellom to horisonter oppstår en værensforøkelse, en ny sannhet. Forståelse er bare noe som skjer, en hendelse som overgår oss og unndrar seg vår kontroll. Det som skjer i forståelsen, er at noe som har skapt undring i oss plutselig ses i nytt og uventet lys. Forståelse er noe vi åpner oss for. Enhver forståelse er selvforståelse. Tolkning og forståelse skjer i relasjonen mellom det kjente og det ukjente, mellom det vi er fortrolige eller innforstått med, og det som skaper forundring i oss. Forståelsen er en stadig pågående prosess og har en sirkulær struktur der forståelsen går frem og tilbake i selvkorrigerende bevegelser fra del til helhet. Forståelse innebærer dessuten alltid å forstå annerledes.

Gadamers tolkning av dialogen som paradigmatisk for forståelsen har aktualitet for denne studien på flere måter. Jeg velger å tolke det som ifølge Gadamer er forståelsens vesen, som gyldig også for barna i barnehagen. Problemstillingen for denne studien er: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* Relatert til dette prosjektet kan barnas undrings- og fortolkningsfelleskap i barnehagen betraktes som en betingelse for at de skal komme frem til forståelse. Sagt med andre ord kan samtalen eller konversasjonen barna imellom, og mellom barna og de voksne, betraktes som vesentlig for deres forståelse og vitenstilegnelse. Videre kan barns fortolkning av verden betraktes som dialogisk, som en dialektikk mellom spørsmål og svar. Barns utspørring av verden har sin

forutsetning i overraskelsen, i at noe taler til dem og vekker undring. Erfaringen med at noe ikke er slik barnet antar, avstedkommer undring og fortolkning. Dette impliserer en åpenhet til verden der barnet gjennom undringen setter sine fordommer i spill, eller også ut av spill, og gjennom en horisontsammensmelting (i Gadamers betydning), der det tar inn over seg det som tidligere har vært fremmed og ukjent, tolker og forstår noe nytt. Dette innbefatter også en ny selvforståelse. Med disse innsiktene fra Gadamer om forståelsens vesen går jeg over til det neste forskningsspørsmålet.

Å settes i spill – lekerfaringen og festen som forståelseshendelse og fortolkningsnøkkel

Hvordan kan barns lek og fest i barnehagen forstås som fortolkningsnøkler og forståelseshendelser?

Lek er et annet sentralt begrep i Gadamers filosofiske hermeneutikk som han vier stor oppmerksomhet, ikke bare i *Sannhet og metode,* men i flere av sine essay og artikler. Dette henger sammen med Gadamers sterke opptatthet av kunst og estetikk som kan sies å være gjennomgangstema i store deler av hans forfatterskap og strekker seg så langt tilbake som til 1934 da han publiserte essayet *Plato und die Dichter (Plato and the Poets,* Gadamer, 1980). Som vi har sett, vender Gadamer seg til det aletiske begrepet for sannhet. Sannhet er ikke samsvar for Gadamer, men åpenhet. Som Gustavsson (2004) påpeker, er det bærende eksempelet på denne type sannhet ikke den tradisjonelle vitenskapens, men kunstens og poesiens sannhet. 'De skjønne kunster' blir for Gadamer fortolkningsnøkler som åpner for nye måter å se, fortolke og forstå tilværelsen på. Gadamer var som nevnt influert av Heidegger sitt essay *Kunstverkets opprinnelse*, der Heidegger hevder at kunstverket åpner opp vår væren i den forstand at vår eksistens trer frem og blir synlig. I forlengelsen av Heideggers tanker betrakter Gadamer kunst som fremragende eksempel på hermeneutisk sannhet, fordi kunsten setter vår eksistensforståelse på prøve (Jørgensen i Gadamer, 2007). Slik Gadamer ser det, er det en sterk relasjon mellom kunst og lek. Han griper til lekmetaforen for å vise hva som skjer med oss når vi gjør estetiske erfaringer, lekens rolle i den estetiske erfaringen (Steinsholt, 2001). I essayet *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest* fra 1974 *(The Relevance of the Beautiful* i Gadamer, 1986) og artikkelen *Das Spiel der Kunst* fra 1977 (*The play of art* i Gadamer, 1977) samt i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010a) reflekterer Gadamer over lekens vesen og anvender lek (*Spiel*) som betegnelse på det vi gjør når vi i undringen åpner oss for en ny tolkning.

Som det har fremgått tidligere i dette kapittelet er Gadamer svært kritisk til den moderne vitenskapelige rasjonaliteten, teknologien som har sitt utspring i subjektivismen, der den menneskelige subjektive bevisstheten og fornuftens selvtilstrekkelighet som er basert på denne, betraktes som det ultimate referansepunktet for kunnskap (Palmer, 1969). Gadamer kritiserer tesen om selvbevissthetens forrang slik vi finner den i bevissthetsfilosofien. Denne tesen stammer fra Descartes' identifsering av tenkning, metode og bevissthet, det Gadamer i essaysamlingen *Teoriens lovprisning*[23] (Gadamer, 2000) kaller «fornuftens selvforsikring». Med den blir selvbevisstheten eller jeget suverent og selvtilstrekkelig, hevder han, slik at det etableres et skarpt skille mellom den individuelle bevisstheten (subjektet) og det som er utenfor denne bevisstheten (objektet). Denne dualismen mellom subjekt og objekt anser Gadamer for å være den nyere filosofiens kjennetegn og nært forbundet med den nyere tids vitenskaps- og metodebegrep. I tråd med Heideggers filosofi motsetter Gadamer seg denne dualismen og han desentrerer subjektiviteteten nettopp gjennom sin forståelse av lek i sine refleksjoner om estetikk (Palmer, 1969). Estetisk erfaring er lekende erfaring, for Gadamer, og på samme tid det største alvor fordi den menneskelige subjektiviteten mister seg selv i leken.

Gadamer stiller seg også kritisk til det det han benevner som den «estetiske differensiering». Med dette mener han at kunsten har blitt frakoblet historiske, sosiale og materielle kontekster (Steinsholt, 2001, s. 31). Estetisk subjektivering er en direkte konsekvens av den generelle subjektiveringen av tanken, som vi har fra Descartes. I tråd med denne oppfatningen er subjektet som undrer seg og dveler ved det estetiske objektet kun betraktet som en tom bevissthet som gjennom perspesjon tar del i umiddelbarheten av ren sanselig form. Den «estetiske erfaringen» er dermed isolert til en respons på form. Den relaterer seg ikke på noen måte til subjektets selvforståelse eller til tid. Heller er den «estetiske erfaringen» sett på som et ikke-tidslig øyeblikk uten referanse til noe annet enn seg selv. Slik betraktet er ikke kunsten adekvat på andre måter enn som sanselig nytelse. Sagt med andre ord kan det ikke være noen innholdsmessige mål for kunsten i dette perspektivet, siden kunst ikke er betraktet som kunnskap. Det er skapt forstyrrende distinksjoner mellom kunstens «form» og kunstens «innhold», og estetisk nytelse er tilskrevet den første, hevder Gadamer. Kunst har ikke lenger noen klar plass i verden siden verken kunstverket eller kunstneren selv hører til verden på noen spesifikk måte. Kunsten har ingen funksjon, og kunstneren har ingen plass i samfunnet. Kunstens tilskrevne hellighet er uten legitimering, og

[23] Lob der Theorie (Gadamer, 1983). I Gesammelte Werke, bind 10.

kunstneren kan ikke hevde å være profet dersom alt han skaper er et formuttrykk for følelse eller estetisk nytelse. Men, hevder Gadamer, en slik oppfatning av det estetiske fenomenet står i motsetning til vår egen erfaring med ethvert stort kunstverk. Møtet med et kunstverk åpner en verden for oss. Så snart vi slutter å betrakte kunstverket som et objekt og ser det som en verden, når vi ser en verden gjennom det, da forstår vi at kunsten ikke bare er en form for persepsjon, men (aletisk) sannhet. Legitimeringen av kunst er ikke at den gir estetisk nytelse, men at den åpenbarer væren. Forståelsen av kunstverket skjer gjennom en åpenhet for væren og i undringen over å lytte til spørsmålet det stiller til oss. I møtet med kunstverket utvides vår verdens horisonter og vår verden av selvforståelse slik at vi ser verden i et nytt *forklarende* lys, som om det var for første gang. Til og med ordinære og kjente ting ved livet viser seg i nytt lys når de er belyst gjennom kunsten, hevder han. Derfor er ikke et kunstverk en verden som ganske enkelt er atskilt fra vår egen. Erfaringen med et kunstverk omfatter og finner sted i enheten av og kontinuiteten i vår egen selvforståelse. Slik Gadamer ser det, må vi vinne frem til en horisont som overskrider subjekt-objekt-modellen dersom vi skal ha håp om å finne en måte å forstå kunstverkets funksjon og hensikt på, temporalitet (tidslighet) og rom. Det er i denne forbindelsen han vender seg til leken.

Gadamer ser en rekke signifikante elementer i lekfenomenet som kaster lys over kunstverkets væren. Vanligvis assosierer vi lek med aktiviteten til et subjekt. I sin diskusjon av lekbegrepet i relasjon til kunst ønsker imidlertid Gadamer å fri lekbegrepet fra denne konvensjonen. Før jeg i det videre gjør rede for lekens vesen, slik Gadamer betrakter den, er det imidlertid på sin plass å se nærmere på det tyske ordet *Spiel.* Som nevnt gir Gadamer det vi gjør når vi åpner oss for en ny tolkning, betegnelsen *Spiel* (Gustavsson, 2004, s. 503). *Spiel* kan oversettes med både lek og spill på norsk. Også på norsk er det store likheter mellom begrepene lek og spill, men forskjellen i betydning er vel så viktig. Som Palmer (1969) påpeker, refererer de tyske ordene *Spiel* og *spielen* både til et spill og å leke. Begge er avledet fra det samme verbet: *spielen*. Det tyske ordet *Spiel* kan heller ikke begrenses til lek, spill og sport, sier Jørgensen, men betegner også de utøvende kunstarter som skuespill, musikk og dans (Jørgensen i Gadamer, 2007). Til forskjell fra spillet får leken sin mening kun gjennom presentasjon, gjennom fremstilling *(Darstellung*). Sagt med andre ord presentererer lek *som* lek seg som en *hendelse*, noe jeg skal komme tilbake til. I både den norske (Gadamer, 2010a) og den danske (Gadamer, 2007) oversettelsen av *Sannhet og metode*, brukes begrepet spill i overveiende grad. Jeg velger imidlertid fortrinnsvis å bruke ordet lek, fordi jeg mener det ligger nærmere opp til den karakteristikken Gadamer selv gir av fenomenet. Imidlertid er det vesentlig å ta selve konteksten i betraktning.

Hva er det så som karakteriserer leken? Hva er lekens vesen eller væremåte? Vi assosierer gjerne lek med menneskeleken. Interessant nok hevder Gadamer at *også* mennesket leker. Det forholder seg med andre ord ikke slik at det først og fremst er mennesket som leker. Han begynner med å gjøre rede for lekbegrepet i fraser som «lysets lek», «bølgenes lek», «kreftenes lek». Essensen av lek er nemlig *bevegelse* som sådan og har ikke noe sluttmål, men fornyer og repeterer seg selv kontinuerlig. Lekens væremåte er beslektet med naturens bevegelsesform. Slik sett er menneskeleken å betrakte som en naturlig hendelse. «Now play appears as a self-movement that does not pursue any particular end or purpose so much as movement *as* movement, exhibiting so to speak a phenomenon of excess, of living self-presentation" (Gadamer, 1986, s. 23). Det er nettopp dette vi kan se i naturen, hevder Gadamer, i for eksempel myggens dans eller i alle de livlige formene for lek i dyreverdenen. «All this arises from the basic character of excess striving to express itself in the living being» (ibid.). Det som er eget for menneskeleken, slik Gadamer ser det, er dens evne til å involvere fornuften som den spesifikt menneskelige kapasiteten.

Gadamer ser lek som en upersonlig bevegelse der subjektiviteten taper seg selv. Han tar altså utgangspunkt i leken selv og ikke i den menneskelige subjektiviteten. Gadamer understreker at lekens bevegelse hit-og-dit (*hin-und-her*)[24] synes å være så sentral for lekens værensbestemmelse at det er likegyldig hvem eller hva som utfører denne bevegelsen. Lekens bevegelse gir seg av seg selv, ifølge til Gadamer, og denne bevegelsen er uanstrengt og formålsløs. Bevegelsen understreker nettopp det faktum at leken ikke er knyttet opp mot noe mål. «Clearly what characterizes this movement back and forth[25] is that neither pole of the movement represents the goal in which it would come to rest" (Gadamer, 1986, s. 22). «Leken er bevegelsens fullbyrdelse», slår han fast (Gadamer, 2010a, s. 134), den er selvpresentasjon av sin egen bevegelse. I leken er *noe* intendert *som noe*, selv om dette ikke er noe begrepslig, nyttig eller hensiktsmessig, men kun den rene autonome reguleringen av bevegelse.

Den dynamiske bevegelsen i leken er så sentral for lekens væremåte at det egentlig ikke går an å leke alene, ifølge Gadamer (2010a). All lek er derfor lek med noe eller noen. Selv om leken ikke krever en faktisk medspiller, hevder han, må det allikevel være en annen eller noe annet der (f.eks. en ball) som den lekende leker sammen med, og som svarer på den lekendes trekk med et mottrekk. Lekens karakter fritar de som leker fra eksistensens egentlige

[24] Hin-und-her er i både norsk og dansk utgave av Wahrheit und Methode oversatt med «frem-og-tilbake», men Gadamer mener heller en bevegelse hit-og-dit.

[25] Her ser vi at også i en engelsk oversettelse er Gadamers begrep hin-und-her oversatt til «frem-og-tilbake» eller «back-an-forth».

anstrengelse, skriver han, noe som viser seg i de lekendes trang til gjentakelse og lekens stadige fornyelse. Gadamer er opptatt av å vise at leken ikke kan forstås som en bestemt type virksomhet. Lekens mest opprinnelige betydning er *medial*, slik han ser det. Dette innebærer at leken er midtpunktet, det er leken som står i midten, og ikke de som leker. Ifølge Gadamer er lekens subjekt leken selv. La meg utdype dette.

Ved siden av lekens bevegelse peker Gadamer i sin utlegning om lekens væremåte på lekens alvor. Slik han ser det, rommer leken et eget alvor som ikke er ensbetydende med livsalvoret, og som nærmest må betegnes som hellig. Leken er karakterisert ved et eget hellig alvor som lar lek være lek. Lekens subjekt er imidlertid ikke de som leker, i følge Gadamer. Det er heller slik at leken blir fremstilt gjennom dem som leker slik at leken selv blir subjekt. De som leker, leker ikke leken, de blir lekt av leken. Lekens tiltrekningskraft og fascinasjon ligger nettopp i det faktum at all lek er å bli lekt med. Derfor er det heller ikke lekens overskridende forhold til alvoret som gjør den til lek, men lekens eget alvor. Gadamer poengterer at den som ikke tar leken på alvor, faktisk ødelegger den. Han blir en «lekforderver». Leken har sitt eget vesen, hevder Gadamer, som er uavhengig av de lekendes bevissthet. For den eller de som leker, er ikke leken noe objektivt. De lekende mister seg selv i leken, og friheten settes dermed på prøve. Når de som leker, taper seg selv i leken, vil leken på ett eller annet tidspunkt ta over og bestemme mulighetene som presenteres for de lekende. Det er derfor vi kan si at lek er en hendelse; lek er bare noe som skjer. Det er også derfor vi kan si at i leken settes vi i spill. Vi blir så fascinert av verden i leken at vi går utover oss selv, vi overskrider oss selv og våre egne grenser, vi lekes så å si ut av fatning. Leken er slik sett forbundet med risiko. Som Gadamer hevder, kan vi bare leke med alvorlige muligheter. Dette betyr at de lekende blir så fordypet i leken at leken utspiller dem som leker; leken trollbinder og holder de lekende i spill. Derfor, hevder Gadamer, vil leken kun fullbyrde sin hensikt dersom de lekende mister seg selv i leken. Leken har med andre ord også et moment av selvforglemmelse og frihet i seg.

Leken er som nevnt også karakterisert ved at den leker *noe* i den forstand at *noe* blir fremstilt, at *noe* er intendert som *noe*. «The function of the representation of play is ultimately to establish, not just any movement whatsoever, but rather the movement of play determined in a specific way" (Gadamer, 1986, s. 23). Gadamer understreker at det å late som om (*'tun als ob'*) er et kjennetegn ved leken og innebærer at noe spesielt muliggjøres og får mening (Gadamer, 1977, s. 87). Leken bærer en bestemthet i seg som den som leker «velger»; den er «ment». Leken kan dermed betraktes som et mulighetsrom. Den eller de som leker velger hvilken lek de vil gi seg hen til, men så snart valget er gjort, beveger de seg inn i en lukket

verden der leken kommer til å ta plass i og gjennom dem som leker. Lekens vesen bestemmes av de reglene og den ordenen som er påkrevd for å utfylle spillerommet, ifølge Gadamer. «Man ist sich der Regeln und Bedingungen des Spielverhaltnis bewuβt, sei es, daβ es sich um Spiele handelt, die man miteinander spielt, sei es in der Weise des sportlichen Wettbewerbs, der in einem indirekten Sinne den Charakter des Spieles trägt» (Gadamer, 1977, s. 87). Leken har sin egen ånd, og i leken må de lekende innordne seg lekens regler. Lekbevegelsens spillerom er derfor ikke det frie rommet hvor noe kan utspille seg, men et eget separat rom som blir holdt åpent (Gadamer, 2010a, s.138). Vi kan snakke om en lekeverden som utgjør sitt eget virkelighetsrom, men som allikevel ikke fordekker virkeligheten. Den som leker, erfarer leken som en virkelighet som overgår ham, hevder Gadamer.

Hvordan skal vi forstå lek som selvfremstilling? Lek er ikke mimesis i betydningen ren etterligning for Gadamer, men derimot fortolkning. Det som fremstilles i leken, er riktignok til stede, og heri ligger det mimetiske urforholdet. Den som etterligner noe, skriver Gadamer, lar det han kjenner være til stede slik han kjenner det. Gadamer forklarer dette gjennom å hevde at den som leker forholder seg på bestemte måter i leken. Hver lek gir den som leker en oppgave. I ballspillet, for eksempel, der barnet kaster ball på en vegg, gir barnet seg selv oppgaver, og disse er å betrakte som lekoppgaver. Imidlertid er ikke lekens egentlige formål å løse disse oppgavene, men heller å ordne og forme selve lekbevegelsen. Poenget til Gadamer er at det å løse en lekoppgave er ensbetydende med å «fremstille» den. I fremstillingen blir det fremstilte ikke bare til stede, men det blir til stede på en mer egentlig måte, som vesenserkjennelse. Vesensfremstillingen, skriver Gadamer, er ingen ren etterligning, men dreier seg heller om å vise. Den som etterligner, må utelate og fremheve, mens den som viser, må overdrive. Det er med andre ord etterligningens betydning for erkjennelsen som er viktig i denne forbindelse. Det som blir lekt blir ikke forstått som identisk med seg selv, men som det som er «ment», som det som det betyr. Det som eksisterer er ifølge Gadamer ikke de lekende, men det de leker. Sagt med andre ord kan lek dermed betraktes som fortolkningsrom. Som jeg har vært inne på i forrige delkapittel har all erfaring og fortolkning sin bakgrunn i en grunnleggende undring, i en utspørring av verden. Slik sett har menneskeleken sammenheng med menneskets undring og fortolkning; lekens fortolkningsrom er ensbetydende med et undringsrom. I henhold til Gadamer er kunstens lek (*Das Spiel der Kunst*) det som karakteriserer lekens virkelighet.

> Spillets væren er alltid innløsning, energia, som har sitt telos i seg selv. Kunstverkets verden, hvor et spill gir seg fullstendig til kjenne i sitt enhetlige forløp, er en fullt ut forvandlet verden. I denne verdenen erkjenner enhver: Slik er det! (Gadamer, 2010a, s.143)

Kunstverkets væremåte er fremstilling i den forstand at det vekker undring og taler til oss. Vi taper oss selv i en lek med kunstverket som fører til at vi finner noe, vi gjenkjenner oss selv, vi aktiverer og visjonerer oss selv i fremtiden; det har funnet sted en sannhetshendelse eller værensforøkelse. Som vi ser kan leken ifølge Gadamer belyse og konkretisere det som skjer i kunsterfaringen, for lek og spill er ikke noe vi forholder oss nøytralt og iakttagende til, men noe som fordrer deltakelse (Jørgensen i Gadamer, 2007). I leken underkaster vi oss en felles handling der skillet mellom subjekt og objekt tilsløres og leken selv tar føringen fremfor de lekende. Slik sett utgjør leken sin egen autonome verden; er selvfremstilling i betydningen å stille frem eller å vise. Leken viser ikke noe annet enn seg selv, dens bevegelser, rytme, trekk og mottrekk, og det er dette det dreier seg om i leken (ibid.). I lekeverdenen er vår normale handlingsverden satt ut av spill der vi mister vår normale selvkontroll og har muligheter for selvforglemmelse. Slik Gadamer ser det gjelder dette også for kunsten, den er autonom, er selvfremstilling og gir muligheter for selvforglemmelse. Kunst er først og fremst kommunikasjon, fremstilling av noe for noen, og dette er de utøvende kunstarter det tydeligste eksempel på, at tilskuere kan inndras. Gadamer understreker at 'fremstilling for' er det sentrale når spillet eller leken blir til skuespill eller et verk; til forskjell fra hva som skjer i leken, skjer det her en forvandling til form (*Gebilde*). Det som er felles for lekopplevelsen og kunstopplevelsen, er at det er snakk om fortolkning der vår normale virkelighetsoppfatning settes på prøve, slik at det oppstår mulighet for danning (*Bildung*). «Det synes ligefrem at være en definerende egenskab ved kunstværket at blive til æstetisk oplevelse, dvs. at dets makt med ét slag rykker den oplevende ud af hans livssammenhæng, samtidig med at det fører ham tilbage til hans tilværelses som helhed» (Gadamer, 2007, s. 71). Dette forholdet mellom kontinuitet og diskontinuitet er det sentrale i Gadamers erfaringsbegrep som han knytter til en danningsforståelse.

Å være i lek er for Gadamer ensbetydende med å være i dialog. Leken er først og fremst dialogisk på en slik måte at den leker med tolkninger (Steinsholt, 2001, s. 33). Som jeg har forsøkt å vise, innebærer dialogen for Gadamer at vi åpner oss for dialogpartnerens tolkning. Dialogen involverer slik sett selvforglemmelse, akkurat som vi i leken taper oss selv og havner i lekens vold. Selvforglemmelsen i dialogen innebærer å sette seg selv og sin tolkning på spill, eller ut av spill, på samme måte som vi i leken går inn i lekens regler og glemmer det vanlige for en stund (Gustavsson, 2004, s. 503). Vi åpner for en ny horisont, forandrer vår tolkning og utvider vår synskrets (ibid.). Vi transformeres. I lekens hit-og-dit-bevegelse, som også kjennetegner dialogen, overskrider vi oss selv for deretter å vende tilbake til oss selv. Slik sett forandres vi der noe er selve applikasjonen av tolkningen. Det

avgjørende for å nå sannhet, å utvikle ny kunnskap og gjøre seg tilgjengelig for nye perspektiver er nettopp åpenheten for nye tolkninger. Forandringen av oss selv er en slags vedvarende danningsprosess som vi gjennomgår ved å stille noe åpent, ved å legge noe åpent gjennom undringen. Denne transformasjonen, som avhenger av bevegelsen mellom selvbestemmelse og transcendens, er det som gjør leken dannende (Gallagher, 1992). 'Being at play', å sette seg selv på spill i leken, er som å være i en konversasjon. Å være i en konversasjon betyr å være utenfor seg selv, å tenke med den andre og å komme tilbake til seg selv som til en annen. Gadamer forstår essensen i *Bildung*, i danning, nettopp i den dialektiske bevegelsen mellom transcendens og selvbestemmelse, mellom utfart og hjemkomst.

All estetisk erfaring, inklusive lek, involverer en reise inn i det ukjente. I leken går vi hinsides oss selv. Vi undres, overskrider oss selv og erfarer det ukjente. Å bli fascinert av verden er et essensielt trekk ved leken. Det ukjente og det fremmede som vi erfarer i leken er først og fremst fortolket i egenskap av verden. Det primære her er imidlertid leken selv, ikke verden eller den virkeligheten leken skaper. Vi fortaper oss i leken. Selvoverskridelsen, som er essensiell for leken, involverer en orientering mot ens egne muligheter. Slik sett åpner leken for en utspørring av verden. Leken skjenker virkeligheten med uvirkeligheten og vektlegger det mulige. Lek er dermed å betrakte som et virtuelt rom. Det faktum at mulighetene kommer til syne for den som leker, retter oss mot det andre essensielle aspektet ved lek, nemlig selvbestemmelse. Å miste seg selv eller transcendere seg selv i leken er forlokkende kun på grunn av muligheten for å finne seg selv igjen. Jeg kan la meg selv bli oppslukt i leken, jeg kan innsette meg i lekens ånd, bare fordi jeg vet at på et tidspunkt vil jeg gjenoppstå forvandlet. Selvet som tapes i leken blir ikke borte i virkeligheten. Lek er produktiv for selvet heller enn destruktiv. Så lenge lek er dannende erfaring, risikerer den lekende seg selv for å tilegne seg en åpenhet for nye erfaringer. Resultatet er selvtransformasjon. Som vi skal se i neste delkapittel er transcendens og selvbestemmelse aspekter ved Gadamers danningsbegrep. Bildung, eller selvdanning (*Sichbilden*), er mer enn den rene kultivering av gitte talenter; den involverer alltid transformasjon.

Leken (og kunsterfaringen) er en hendelse, for Gadamer, nærmere bestemt en sannhetshendelse. Et beslektet begrep som Gadamer knytter til lek som hendelse, er festen. Det er situasjoner i livet, hevder han, der vi veves inn i hendelser som vi ikke har full kontroll over (Øksnes, 2010, s. 182). Den gode dialogen er som vi har sett, et eksempel på slike situasjoner. I en god samtale blir vi så engasjerte at vi taper oss selv og glemmer både tid og sted. Det samme gjelder for sakrale omgangsformer som lek, fester og kunsterfaringer. Det som kjennetegner de periodiske festene, skriver Gadamer, er at de blir gjentatt, og vi sier

gjerne at festen kommer tilbake. Imidlertid er ikke den festen som kommer tilbake, verken en annen fest eller en ren gjenerindring av en opprinnelig fest. «Festens opprinnelige sakrale karakter tillater åpenbart ingen slike sondringer, som vi kjenner fra erfaringen av tiden som nåtid, erindring eller forventning» (Gadamer, 2010a, s. 152). Festens tidserfaring er snarere *feiringen,* hevder han, en nåtid *sui generis.* I festen «lokkes» vi inn i en helt spesiell tidshorisont; en feststemt tid der vi inntar en bestemt rytme (Øksnes, 2010). Denne festens tidserfaring kobler Gadamer til ett av de gamle grekernes tidsbegrep, nemlig *kairos*, som betegner selvoverskridelse og selvforglemmelse, og som er et kjennetegn på barns tidserfaring i leken.[26] «Gjennom festen vil de som deltar aktivt i den være hyllet inn i en lek som skjer uavhengig av deres valg og hvilke ønsker de måtte ha med den» (ibid. s. 183). Til tross for at festen blir feiret «på samme måte» vil den allikevel alltid være en annen fest og har kun sin væren i tilblivelsen og gjenkomsten. Festen *er* bare når den feires, sier Gadamer, og vi feirer festen fordi den er der, fordi den er til stede (Gadamer, 2010a, s.154). Slik Gadamer ser det gjelder noe lignende for skuespillet der tilskuerens væren nettopp er bestemt av hans tilstedeværelse. Han påpeker at tilstedeværelse er noe mer enn samvær med andre, nemlig *deltakelse*. I denne forbindelse vender han seg til begrepet *theoría*, som vi skal se litt nærmere på.

Det greske begrepet *theoría* har ikke så mye å gjøre med teori i moderne vitenskap der den blir sett på som et middel, ifølge Gadamer. I antikken er *theoría* selve formålet, skriver han, den høyeste formen for menneskelig væren. *Theoría* betyr iakktagelse (for eksempel av stjernebildene), å være tilskuer (for eksempel til et skuespill) eller å være deltaker (som i en fest) (Gadamer, 2000, s. 49). *Theoría* viser altså ikke til den rene betraktning som vi identifiserer med vitenskapens begrep, men derimot til deltakelse.

Gadamer tar utgangspunkt i den sakrale kommunionen når han skal forklare det opprinnelige greske begrepet *theoría*. Den som deltar i en festdelegasjon kalles en *theóros*, sier Gadamer (2010a, s. 154), og han har ingen annen kvalifikasjon og funksjon enn å være til stede. Sagt med andre ord deltar han i festen gjennom å være til stede, og oppnår dermed sin kirkerettslige status. På samme vis betrakter også den greske metafysikken *theória* vesentlig som en ren tilstedeværen ved det sanne værende, skriver han, slik vi også oppfatter teoretisk atferd «[…] som det å kunne glemme sine egne formål når man står overfor en sak» (Gadamer, 2010a, s. 155). Imidlertid må ikke *theoría* først og fremst forstås som subjektiv

[26] De gamle grekerne hadde to ord om tid; *karios* og *chronos*.*Chronos* betegner den kronologiske tiden, eller klokketiden. I *Poetikken* bruker Aristoteles *kairos* om «det rette øyeblikket» forstått som det å gjøre det riktige til rett tid. I *Den nikomakiske etikk* knytter han k*airos* til *phronimos*, en person som har utviklet *phronesis*, en som har praktisk visdom (Steinsholt, 2012, s. 23).

atferd eller som subjektets selvbetemmelse, men derimot med utgangspunkt i det som subjektet anskuer, i det som har vekket undring. «Theoría er en virkelig deltagelse, ingen handling, men en lidelse (páthos), nemlig en henført inntatthet i det betraktede» (Ibid.). Det handler om å være revet med i en hendelse. Poenget til Gadamer er at den tilstedeværelsen det her er snakk om har karakteren av å være ekstatisk ute-av-seg. Dette er ikke ensbetydende med utilregnelighet, men heller med det å være fullt ut til stede i noe. Det å være ute av seg er i virkeligheten en positiv mulighet til å være fullt ut til stede i noe. Denne tilstedeværen har karakter av selvforglemmelse. Tilskuerens vesen består i at han på en selvforglemmende måte hengir seg til det han ser. Denne selvforglemmelsen er på ingen måte en avledet tilstand, men springer ut av en fullstendig oppmerksomhet mot saken, og dette er tilskuerens egen positive ytelse (Gadamer, 2010a, s. 157).

Theoría handler med andre om en dvelen, en form for eksistensiell undring og tenkning som mer viser til en ontologisk tilgang til forståelsen enn en epistemologisk. Den latinske ekvivalenten til *theoría* er kontemplasjon. «Contemeplatio dvæler ikke ved noget bestemt værende, men ved et område» (Gadamer, 2000, s. 49). *Theoría* kan betraktes som en kontemplativ aktivitet der vi deltar i en seremoni eller et ritual som vi gir oss hen i sammen med andre. Slik Gadamer (ibid.) ser det, er *theoría* ikke så mye den enkelte øyeblikkelige akt, men heller en holdning og en tilstand som vi holder fast på. *Theoría* handler om å være tilstede i den vakre dobbelte forstand, hevder han, som ikke bare betyr tilstedeværelse, men også å være «helt med». I *Teoriens lovprsining* (Gadamer, 2000) skriver Gadamer at det vi i dag forstår som teori har mistet sin forbindelse til selvforståelsen som ledsager alle hermeneutiske undersøkelser og er dermed selve motsatsen til antikkens *theoría*. Det å være ute av seg selv er i virkeligheten den positive muligheten for helt å være til stede ved noe. *Theoría* kan dermed knyttes til en værensorientert tenkning og undringsprosess der det mer er snakk om erfaring og grepethet enn om viten som sådan.

For Gadamer er det viktig å få frem at tingene først åpner seg når vi engasjerer oss i *dem*, og ikke ganske enkelt ser det *vi selv* ønsker skal være der (Jørgensen i Gadamer, 2000, s. 13). Sagt med andre ord er undring, forståelse og det å oppleve meningsfullhet noe som bare skjer med oss og som inntreffer som en begivenhet. Gadamer feirer fellesskapet. «Enhver fest og lek, ethvert kunstverk, og enhver forståelse viser seg, utføres og feires i et fellesskap […]» (Øksnes, 2010, s. 187). Som tidligere nevnt mener Gadamer at vi ikke kan komme frem til forståelse alene, men i erfaringer med dialog og lek med andre. Leken er som nevnt medial i den forstand at den står i sentrum og er subjekt, mens de som leker taper seg selv i leken, de

blir lekt av leken selv. Leken utgjør et mulighetsrom. I et slikt rom der mulighetene vektlegges, kan undringen utspilles og fremstilles.

I sine betrakntinger om lek, fest og estetiske erfaringer som hermeneutiske sannhetserfaringer knytter Gadamer an til grekernes *kalón* som betegner det skjønne. «*Kalón* er alt som ikke inngår i livets nødvendigheter, men som angår livets «hvordan», *eu zen* (å leve godt), det vil si alt det grekerne forstod med *paideía*» (Gadamer, 2010a, s. 521). De skjønne tingene, skriver Gadamer (ibid.), er det som på en innlysende måte har verdi i seg selv. «Man kan ikke spørre hvilket formål de tjener. De foretrekkes for sin egen skyld, og ikke, som tilfellet er med det nyttige, for noe annets skyld».

Forskningsspørsmålet i dette delkapittelet er: *Hvordan kan barns lek og fest i barnehagen forstås som fortolkningsnøkler og forståelseshendelser?* Det som er spesielt relevant i dette prosjektet, er Gadamers syn på lek som fortolkning. I både lekopplevelsen og kunstopplevelsen er det snakk om fortolkning som setter vår normale virkelighetsoppfatning på prøve og dermed gir muligheter for ny forståelse, og i forlengelsen av denne: danning, *Bildung*. Det å undres, å fascineres, er et essensielt trekk ved leken. Oversatt til dette prosjektet om barns undring og fortolkning kan lek (*Spiel*) betraktes som betegnelsen på det som skjer med barna når de i undringen åpner seg for en ny tolkning. Som dialogen er også leken paradigmatisk for forståelsen, ifølge Gadamer. Leken er nettopp dialogisk. I leken lekes det med tolkninger, i en dialogisk bevegelse. Estetisk erfaring er for Gadamer lekende erfaring, og på samme tid det største alvor der den menneskelige subjektiviteten mister seg selv. Lek får sin mening kun gjennom presentasjon, gjennom fremstilling *(Darstellung*). Sagt med andre ord presentererer lek *som* lek seg som en *hendelse*. Lek er først og fremst karakterisert ved bevegelse, hit-og-dit (hin und her). Leken er bevegelsens fullbyrdelse, er selvpresentasjon av sin egen bevegelse der subjektiviteten taper seg selv. Lekens mest opprinnelige betydning er medial i den betydning at leken er midtpunktet, ikke barna som leker. Lekens subjekt er leken selv. Lek er en hendelse, en forståelseshendelse, noe som bare skjer, når barna i undringen åpner seg for nye tolkninger. Den har, hevder Gadamer, et moment av selvforglemmelse og frihet i seg. Når barna leker, åpner de seg samtidig for et mulighetsrom og fortolkningsrom der barnas undring utspilles og fremstilles.

Barnas lek i barnehagen kan betraktes som sannhetshendelser, som hermeneutiske sannhetserfaringer. Festen er et beslektet begrep som Gadamer knytter til lek som hendelse. Tidserfaringen i festen er selve *feiringen,* en nåtid *sui generis.* I festen som omgangsform «lokkes» barna inn i en helt spesiell tidshorisont, en feststemt tid der de inntar en bestemt rytme. Festen kan knyttes til begrepet *theoría*, i dette prosjektet forstått som barns undring og

dvelen i en feststemt og virkelig deltakelse der de er revet med i en hendelse, i en tilstedeværelse karakterisert ved å være ekstatisk ute-av-seg i betydningen å være fullt ut til stede. Både lek og fest i barnehagen kan dermed betraktes som fortolkningsnøkler og forståelseshendelser. I undringsrommet i barnas lek og fest skapes sammenheng og mening i tilværelsen.

Etter denne gjennomgangen av dialog og lek og betydningen dialog og lek har i barns undring og fortolkningsprosesser, skal jeg gå over til det siste forskningsspørsmålet i dette kapittelet.

Danningens vesen og phronesis som modell for hermeneutisk forståelse

Hva kjennetegner danningens vesen og på hvilken måte kan danning og phronesis knyttes til barns undring og fortolkning i deres sosiale samspill i barnehagen?

Det aristoteliske *phronesis*, i betydningen praktisk visdom eller etisk handlingsberedskap, er i tillegg til dialog og lek, et viktig begrep i Gadamers filosofiske hermeneutikk, et begrep han knytter til en forestilling om danning. Det storstilte verket *Sannhet og metode* skapte en umiddelbar, livlig og kritisk debatt om åndsvitenskapenes natur da det utkom i 1960. Gadamer integrerer i verket sine tanker om filosofihistorien, hermeneutikkens historie og kunsterfaringen og fastholder disse tankene i et argument om Bildung eller danning[27] (Dunne, 1997). Det som gjør åndsvitenskapene til vitenskaper, hevder Gadamer, må forstås i lys av danningstradisjonen, heller enn på grunnlag av den vitenskapelige forestillingen om metode. Han vender seg derfor til den humanistiske tradisjonen og spør seg hva åndsvitenskapenes erkjennelsesmåte kan lære av denne, og om det humanistiske danningsbegrepet inneholder en egen kilde til sannhet. Som han skriver i innledningen:

> Jeg vil oppsøke sannhetserfaringen, som overskrider den vitenskapelige metodikkens kontrollområde overalt hvor den møter oss, og undersøke dens særegne legitimering. Åndsvitenskapene rykker dermed nærmere erfaringsområder som ligger utenfor vitenskapen, nemlig filosofien, kunsten og historien selv. Alle disse utgjør erfaringsområder hvor det tilkjennegis sannheter som ikke kan verifiseres med vitenskapens metodiske midler (Gadamer, 2010a, s. 22).

[27] I både norsk (2010) og dansk (2007) oversettelse av *Wahrheit und Metode* brukes begrepet dannelse om *Bildung*. Jeg foretrekker imidlertid å bruke begrepet danning fremfor dannelse, fordi begrepet danning fremhever Gadamers tanke om det prosessuelle.

I de foregående delkapitlene har jeg vist hvordan Gadamer utformer sitt erfaringsbegrep innenfor den fenomenologiske tradisjonen og knytter erfaring til noe gjennomlevd, i betydningen noe som preger vår livsverden. Vi har sett at det som ifølge Gadamer først og fremst kjennetegner erfaringen, er at den gjør oss åpen for nye erfaringer. Jeg har også redegjort for hvordan erfaring ifølge Gadamer har sitt utgangspunkt i en grunnleggende undring, i en utspørring av verden. Dette innebærer at undring, tolkning, kunnskap og forståelse ikke har noen slutt, men er en stadig pågående, åpen prosess (Gustavsson, 2004, s. 504). Det finnes ingen fullstendig kunnskap eller absolutt sannhet, slik Gadamer ser det. Den bakenforliggende tankefiguren for alle disse uttrykkene av dyptgående erfaringer er *bildung*sstanken (ibid.). Danning, hevder Gadamer, har sitt utgangspunkt nettopp i erfaringen. Gadamer viser i innledningskapittelet til *Sannhet og metode* at begrepet *Bildung* har en rekke ulike betydninger som inkluderer utdanning, kulturell danning, enkulturasjon, kultur, kultivering, den tyske ekvivalenten til det greske *paideia*, det latinske *formatio* og det engelske begerpet *formation* (Moran, 2000). Han relaterer også danningsbegrepet til andre sentrale humanistiske begreper som takt, s*ensus communis* (allmennsans eller sosial dyd), dømmekraft og smak, alle begreper som har et visst slektskap med det aristoteliske *phronesis.*

Begrepet *Bildung* oppsto i middeladerens teologi, «[…] den gamle mytiske tradisjonen som hevder at mennesket er skapt i Guds bilde og at det bærer dette bildet i sjelen og må gjenoppbygge det i seg selv» (Gadamer, 2010a, s. 36). I det attende århundrets opplysningstid var *Bildung* i ferd med å få en dominerende stilling, og var den kanskje viktigste tanken, ifølge Gadamer, en genuin innovasjon. Danningsbegrepet gjennomgår en sekularisering, og Gud blir sterkt nedtonet (Sæverot, 2010, s. 16). «Dannelse blir nå tett knyttet til kulturbegrepet, og betegner først og fremst menneskets særegne dannelse av sine anlegg og evner» (Gadamer, 2010a, s. 36). Nyhumanistiske tenkere som Hegel og Humboldt kom til å forstå *Bildung* som en oppgave for menneskeheten selv. Med Herder ble det gitt betydningen *dannelse til humanitet*. Det var fremfor alt Herder som overskred opplysningens perfeksjonisme med det nye idealet om en «dannelse til menneske», ifølge Gadamer, og som dermed la grunnen for fremveksten av de historiske åndsvitenskapene i det nittende århundret. Begrepet *Bildung*, skriver Gadamer, representerer livselementet for det nittende århundrets åndsvitenskaper, selv om de ikke er i stand til å begrunne dette erkjennelsesteoretisk.

Da *Sannhet og metode* utkom, var Gadamer spent på om all tale om danning, et begrep som hadde vært så sentralt i vestens store metafysiske tradisjon, og som fremdeles hadde gjenklang gjennom det «historiske» nittende århundre, til slutt og sist ville falle for døve ører (Dunne, 1997). «My hermeneutic attempt, which recalled this tradition, simultaneously

sought to go beyond the bourgeoisie's blind faith in education, where this tradition survived, and to bring it back to its original powers» (Gadamer, 1990, s. 147). Det er altså ikke i første rekke en utdanningsmessig hensikt Gadamer har, selv om han i aller høyeste grad anser danning som ett av utdanningens og læringens aller mest sentrale begreper, noe som også er helt sentralt i mitt prosjekt om barns undring og fortolkning. Gadamers intensjon er å vise hvordan danning må knyttes til det åndsvitenskapelige erfaringsbegrepet som et alternativ til vitenskapens replikasjonsbegrep, og at det ikke kan være snakk om lovmessigheter i åndsvitenskapene, men derimot om tolkningsprosesser. Gadamer ønsker å gjeninnsette danningsbegrepet for å betegne en type kunnskap som han mener er helt nødvendig innenfor åndsvitenskapelig tenkning: *phronesis* eller praktisk klokskap. Dette gjør han gjennom i første rekke å vende tilbake til antikkens danningsforestilling *paideia*[28] som betraktet danning som prosess og (selv)forming, samt Aristoteles' praktiske filosofi.

Et gjennomgående refreng i *Sannhet og metode*, som jo også tittelen indikerer, er Gadamers fornektelse av ideen om at hermeneutikken kan besørge en metode der fortolkning på ulike områder kan anses som et fast og sikkert fundament for sannhet (Dunne 1997). Det nittende århundrets hermeneutikk hadde ambisjoner om å fundere en disiplin underlagt en slik ambisjon, ifølge Gadamer, det vil si å fundere en disiplin som ville ha terapeutisk eller instruktiv betydning for den aktuelle fortolkningspraksisen, slik at denne praksisen kunne bli gjennomført på en respektfull eller vitenskapelig måte under denne disiplinens direkte tilsyn. Slik Gadamer ser det må imidlertid praksis både forbli rotfestet i personens væren, og derfor i den fellesskapelige og historiske støpeskjeen, og inkorporere den kunnskapen som ledsager den. Han avviser at denne kunnskapen så å si kan evakueres til en fjerntliggende metode som, isolert fra personens væren, sørger for et sikkert utgangspunkt som styrer denne praksisen. Og det er nettopp her Gadamer erfarer fascinasjonen for Aristoteles (ibid.).

---

[28] Forestillingen om danning kan føres tilbake til den greske kulturen i det femte århundre f. Kr. (Doseth, 2011). *Paideia*, de gamle grekernes danningsbegrep, omhandlet opprinnelig barneoppdragelse og opplæring. I antikken fikk begrepet en dypere og mer omfattende betydning «[…] av personlighetens harmoniske utfoldelse og innlevelse i kulturen» (Myhre, 1992, s. 24). Betydningsinnholdet dreide over til å betegne et *livslangt prosjekt*, først som et politisk begrep knyttet til en frigjørings- og demokratiseringsprosess og senere som personlighetsdannelse i form av intellektuell, litterær og privat dannelse (Andersen, 1999, s. 9). Mer spesifikt dreide betydningsinnholdet over til et fokus på mennesket og dets tenkning, fornuft, praktiske kunnskap og praktiske klokskap (Doseth, 2011, s. 19). Denne mer omfattende betydningen viser til en forståelse av danning som gjelder for hele mennesket, og det viser også til at mennesket har en potensiell evne til danning (ibid.). Danning i den greske antikken betraktes som en prosess både i mennesket selv og mellom mennesker.

I sin egen tenkning om fortåelse og fortolkning vender Gadamer seg til Aristoteles' tekster der han finner mening som både belyser hans eget problem (den hermeneutiske erfaringen) og på samme tid kaster nytt lys over Aristoteles. Innenfor relevante hermeneutiske sirkler belyser Gadamer både den hermeneutiske erfaringens natur og Aristoteles' praktiske filosofi (Dunne, 1997). Min hensikt i dette siste delkapittelet om Gadamers filosofiske hermeneutikk er å belyse danningens vesen og betydningen av den aristoteliske *phronesis* i barns danningsprosesser i barnehagen. Videre er intensjonen å utdype hvordan danning og *phronesis* kan sees i sammenheng både med barns undring og fortolkningsprosesser, og med Gadamers begreper dialog, lek og fest, for slik å utvide den hermeneutiske sirkelen. Dette bringer meg inn i en dypere drøfting av det hermeneutiske begrepet applikasjon (anvendelse) forstått som selvforståelse eller bedre: selvdanning (*Sichbilden*).

Gadamer stiller seg kritisk til objektivismen og det positivistiske kunnskapssynet som betrakter en teknisk mestring av menneskelig handling gjennom «objektiv» kunnskap som et pålitelig prosjekt. Ifølge Steinsholt antyder Gadamer at filosofiens oppgave er å forsvare den praktiske fornuften mot den vitenskapsbaserte teknologien (Steinsholt, 2014, s. 317). Dette er ifølge Gadamer poenget med en filosofisk hermeneutikk (ibid.). Det som gjør *phronesis* så relevant for Gadamers hermeneutikk, er, ifølge Steinsholt, at forestillingen er nært knyttet til anvendelsesproblemet.

Gadamer bruker som vi har sett *horisontsammensmelting* som begrep for forståelseakten. Sammensmeltingen av horisonter er ikke noe som skjer forut for forståelsen, men noe som allerede har funnet sted i en adekvat forståelse av en tekst. Når Gadamer vil vise hva dette impliserer for forståelsens natur, støtter han seg på begrepet applikasjon. Dette er et begrep han tar opp igjen fra det han benevner som hermeneutikkens glemte historie, den teologiske og juridiske hermeneutikken som for en stor del omfattet litterære og historiske anliggender som kom i søkelyset i det nittende århundre. Konteksten av fortolkning av dokumenter innenfor den juridiske og religiøse tradisjonen er ganske manifest en kontekst av praksis. Det er på dette punktet i diskusjonen Gadamer finner anledningen til å introdusere en nærmere analyse av Aristoteles' begrep om praksis, og av dens korrelativ *phronesis* (Dunne, 1997).

I del II i *Sannhet og metode*, i kapittelet *Gjenvinning av det hermeneutiske grunnproblemet*, drøfter Gadamer anvendelsen som hermeneutisk problem. Ifølge Gadamer hadde dette problemet sin systematiske plass i hermeneutikkens eldre tradisjon, men ble borte i den romantiske hermeneutikken. Det hermeneutiske problemet, skriver han, besto av tre momenter: forståelse (*subtilitas intelligendi*), utlegning (*subtilitas explicandi*) og anvendelse

(*subtilitas applicandi*), momenter som skal utgjøre forståelsens fullbyrdelsesmåte (Gadamer, 2010a, s. 346). Det er betegnende at alle tre heter subtilitas[29], hevder Gadamer, noe som viser at det ikke i første rekke er snakk om en tilgjenglig metode, men heller en ferdighet som krever en særlig forfinet ånd. Romantikken erkjente den indre enheten av *intelligere* og *explicare*, «forståelsen er alltid utlegning og utlegning er derfor forståelsens eksplisitte form» (ibid.), men dette førte til at det tredje momentet i det hermeneutiske problemet, nemlig applikasjonen, ble fortrengt fra hermeneutikken. Forståelse rommer alltid en anvendelse av teksten eller det som fortolkes, på fortolkerens nåtidige situasjon. Sagt med andre ord er forståelse og fortolkning av verden alltid allerede anvendelse. Fortolkning og forståelse rommer alltid selvfortolkning og selvforståelse, og kan derfor settes i sammenheng med menneskets selvdanningsprosesser.

Gadamer knytter an til Heideggers analyse av faktisitetens hermeneutikk i sine betraktninger omkring tradisjonens betydning i den historiske bevisstheten. Gadamer viser at forståelse ikke først og fremst er en metode som den erkjennende bevisstheten anvender på en utvalgt gjenstand som den erkjenner objektivt, men at all forståelse nødvendigvis befinner seg innenfor en overleveringshendelse. Forståelse viser seg å være en hendelse, og hermeneutikkens filosofiske oppgave er å spørre hva slags forståelse og hva slags vitenskap som selv blir beveget av de historiske endringene (Gadamer, 2010a, s. 384). Relatert til dette prosjektet om barns undring og fortolkning, er forståelse å betrakte som en hendelse som noe som bare skjer innenfor barnets sårbare forhold til «teksten» (tekst her i vid forstand), i en sammensmelting av kontekster til både barnet som fortolker og det som er fortolket, i flyten av en virkningshistorie, og som i seg selv inneholder en anvendelse av «tekstens» muligheter på barnets egen situasjon. Det er snakk om en applikasjon som ikke er forutgående eller ytre til «teksten», men uunngåelig inneholdt i den som en forståelsesakt.

Når Gadamer ønsker å kaste videre lys over den merkelige strukturen av denne alltid allerede implisitte og fordomsfulle forståelseakten, vender han seg til Aristoteles, mer spesifikt til den sjette boken i *Den nikomakiske etikk*[30] (Dunne, 1997). Aristoteles skiller her mellom tre grunnleggende kunnskapsformer: *episteme* som betegner den teoretiske eller vitenskapelige kunnskapen som knyttes til aktivitetsformen eller virksomheten *theoria*, *techne* som betegner den skapende, tekniske eller håndtverksmessige viten som knyttes til

[29] Subtilitas betegner finhet av tekstur, logikk, detalj; slankhet, nøyaktighet, acuteness; skarphet: presisjon. http://translate.google.no/translate?hl=no&sl=en&u=http://subtilitas.tumblr.com/&prev=search (lastet ned 23.mai 2015).

[30] Originalens tittel: Ēthikōn Nikomacheiōn. Aristoteles skrev *Den nikomakiske etikk* til sin sønn Nikomakos. Jeg støtter meg til en oversettelse av Anfinn Stigen og Øyvind Rabbås (2013): Aristoteles. Den nikomakiske etikk.

aktvitetsformen *poiesis*, og *phronesis* som betegner praktisk klokskap eller moralsk viten som knyttes til aktivitetsformen *praxis*. *Phronesi*s er en kunnskapsform som sikter mot det gode liv som menneske og som ifølge Aristoteles er verd å strebe etter for sin egen skyld (Solerød, 2005, s.23). For Gadamer er *episteme*, *techn*e og *phronesis* å betrakte som komplementære begreper. De utelukker ikke hverandre, men uttrykker ulike former for kunnskap eller viten knyttet til ulike virksomheter (Gustavsson, 2004, s.505). Imidlertid understreker Gadamer behovet for *phronesis* i samtiden. *Phronesis* har blitt marginalisert, slik han ser det, fordi den vitenskapelige og tekniske fornuften har fått så stor makt (ibid).

I sin utfordring av det positivistiske, og mer radikalt den kartesianske dominansen i moderne epistemologi, rehabiliterer Gadamer i ganske systematiske og eksplisitte termer, den aristoteliske distinksjonen mellom begrepene *poiesis/techne* og *praxis/phronesis* (ibid.). I utviklingen av en filosofisk hermeneutikk har distinksjonen mellom *techne* og *phronesis* spilt en avgjørende rolle for Gadamer, ifølge Steinsholt (2014, s. 323). Dette forholdet gjennomsyrer hele hans tilnærming til den greske filosofien, og får frem skillet mellom «sannhet» og «metode» (ibid.). Forståelse, skriver Gadamer, er alltid å forstå annerledes. Dersom det hermeneutiske problemtets kjerne ligger i at overleveringen hver gang må forstås på en annen måte, samtidig som den forblir den samme, dreier det seg logisk sett om forholdet mellom det allmenne og det spesielle (Gadamer, 2010a, s. 351). «Forståelse blir dermed et spesialtilfelle av å anvende noe allment på en konkret og spesiell situasjon» (ibid.). Dermed får Aristoteles' etikk en spesiell betydning for Gadamer. Aristoteles, skriver Gadamer, var ikke opptatt av det hermeneutiske problemet, langt mindre av dets historiske dimensjon. Aristoteles var imidlertid opptatt av å gi en riktig vurdering av fornuftens rolle i moralske handlinger, og det er dette som interesser Gadamer, for i drøftingen av det hermeneutiske problemet dreier det seg om en fornuft og en viten som ikke er løsrevet fra en fremvokst væren, men som er bestemt av og bestemmende for denne typen væren (Gadamer, 2010a, s. 351).

I sin kritikk av Platons idé om det gode som en tom allmennhet, modifiserte Aristoteles den sokratisk-platonske filosofien og formulerte det alternative spørsmålet om hva som er godt for mennesket og for menneskets handlinger, skriver Gadamer. Aristoteles' danningsprosjekt dreide ikke bare rundt tanken om hva som er det gode liv, men omhandlet også hvordan vi kan bli gode mennesker. Visjonen om det gode liv var for Aristoteles forankret i praksis (Kemp, 2005) og den høyeste dyden var *phronesis*, en praktisk klokskap eller etisk handlingsberedskap. Aristoteles begrunnet etikken som en selvstendig disiplin i forhold til metafysikken. I lys av Aristoteles' kritikk fremstår sidestillingen av dyd og viten,

areté og *logos*, som ligger til grunn for den sokratisk-platonske dydslæren som en overdrivelse, hevder Gadamer. «Aristoteles tilbakefører denne dydslæren til dens riktige dimensjon ved å påvise at *órexis* (streben) og utformingen av denne til en fast holdning (*héxis*), er det bærende elementet i menneskets moralske viten» (Gadamer, 2010a, s. 351). Selve etikkens begrep rommer allerede en relasjon til denne aristoteliske grunnleggingen av *areté* i øvelsen «*étos*» (vane, karakter, holdning) (ibid). Gadamer fremhever at menneskets moralske holdning er noe vesentlig annet enn naturen. Det er snarere slik at mennesket gjennom hva det gjør og hvordan det forholder seg, blir til en værende som er dannet på denne måten, og dermed også forholder seg på en bestemt måte. *Phronesis* omhandler den moralske besinnelsens vesen, ifølge Gadamer, den moralske overveielsens selv-viten eller den besindige overveielsens dyd.

Som vi ser er vitensformen *phronesis* knyttet til praksis, til menneskelige handlinger. Både *praxis* og *poiesis* betød praksis for de gamle grekerne, men de betegner ulike typer av handling (Gustavsson, 2004). *Poiesis* ble brukt om slik praksis som hadde med tilvirking og det å skape noe. Den poiesiske virksomheten ga en avkastning i form av et produkt eller resultat som var atskilt fra den som hadde produsert den, og som også var atskilt i den forstand at den kunne formuleres og derfor stilles til rådighet for alle og enhver som muligens ville lære å bruke den. Det var en metodisk viten; *techne*. *Praxis*, derimot, var alltid en realisering av personen selv, av kunnskapen som ledsager den, det vil si at *phronesis* ikke kunne skilles fra personens selvdanning. *Praxis* ble brukt om menneskets handlinger som etisk og politisk vesen, og hos Gadamer utvides betydningen til å betegne vår måte å leve på, livsformen eller summen av våre praktiske liv (Gustavsson, 2004, s. 505).

Vi ser hos Gadamer en radikalisering av den aristoteliske *phronesis* (Steinsholt, 2014). Mens Aritstoteles mente at det bare var ytterst få menn som hadde fått en god utdanning som kunne utvise *phronesis*, befrir Gadamer *phronesis* fra sine elitistiske konnotasjoner gjennom å veve *phronesis* sammen med sin forståelse av dialog og konversasjon som han henter fra Platon, Hegels teori om erfaringens dialektikk som en omstøting av bevisstheten og Aiskylos'[31] tanke om at visdom og klokskap kommer til oss gjennom en lidelsesprosess (*ton pathei mathos*) (ibid.). I sin fortolkning av Aristoteles holder Gadamer fast ved måten som *phronesis*, til tross for dens tilsynelatende slektskap med *techne* som en kunnskapstype, er avgjørende forskjellig fra den.

[31] Aiskylos (525-456 f.Kr.) regnes som en av tre store tragediediktere i antikkens Hellas, ved siden av Evripides og Sofokles.

Den moralske viten som Aristoteles beskriver er åpenbart ingen gjenstandsmessig viten, ifølge Gadamer. Den personen som har moralsk viten (*ho fronimos*), står ikke overfor et saksforhold som han bare konstaterer, men er umiddelbart truffet av det han erkjenner, som er noe han må *gjøre* (Gadamer, 2010a, s. 353). Det dreier seg altså ikke om viten i vitenskapelig forstand. Av den grunn finner Gadamer Aristoteles' skille mellom moralsk viten (*phronesis*) og teoretisk viten (*episteme*) rimelig. Åndsvitenskapene er tett knyttet til en moralske viten, skriver han, i kontrast til den "teoretiske" vitenskapen. Slik Gadamer ser det, er åndesvitenskapene «moralske vitenskaper» og dens gjenstand er mennesket og det mennesket vet om seg selv. *Techne* betegner som nevnt den slags kunstferdighet og viten som kjennetegner en håndverker som vet å fremstille noe bestemt. Denne type viten er også forskjellig fra den fullkomne moralske bevisstheten. Aristoeles, skriver Gadamer, formulerer *phronesis* som en "selvviten", det vil si en viten-for-seg-selv. *Phronesis* handler slik sett om en selvkunnskap, og kan, etter mitt syn, knyttes til en tanke om barns selvdanningsprosesser i barnehagen, barns *Sichbilden*.

Gadamer har et gjennomgående fokus på *phronesis*' ikke-tekonologiske natur. Den moralske viten kan ikke læres og av den grunn heller ikke glemmes, slik tilfelle er med *techne*. Dette innebærer at man ikke kan forholde seg til *phronesis* som noe man kan tilegne seg eller la være å tilegne seg, slik man kan velge eller velge bort en saksrettet ferdighet *(techne*). Poenget er at man alltid allerede befinner seg i den handlendes situasjon, hevder Gadamer, noe som betyr at man alltid allerede må besitte og anvende den moralske vitenen. *Phronesis* er en situasjonsbestemt viten. Det gode for mennesket fremtrer alltid i den konkrete, praktiske situasjonen det befinner seg i, og derfor må den moralske vitenen kunne forstå hva den konkrete situasjonen krever av den. «Den moralske beslutningens oppgave er nettopp å treffe det rette i den konkrete situasjonen, det vil si å få øye på og velge på en konkret måte det som er riktig i situasjonen» (Gadamer, 2010a, s. 356). Dette innebærer at den handlende må betrakte den konkrete situasjonen i lys av det som generelt blir krevd av ham. Negativt uttrykt betyr dette, ifølge Gadamer, at en allmenn viten som ikke kan appliseres på den konkrete situasjonen, er meningsløs og til og med står i fare for å tilsløre de konkrete kravene som utgår av situasjonen.

Phronesis er altså ikke en viten man besitter for seg selv på den måten at man allerede har den og deretter anvender den på de konkrete situasjonene. Den moralske viten krever alltid og med nødvendighet at man rådfører seg med seg selv; den krever overveielse. Den moralske viten kan i prinsippet ikke besittes på forhånd, slik tilfellet er med den viten som kan læres. Siden vi aldri er på tilstrekkelig avstand fra denne kunnskapen til ganske enkelt å ta

den i bruk, og siden den gir oss en en spesiell intim form for selvkunnskap uten noensinne å gjøre dette selvet fullt ut transparent eller tilgjengelig, er *phronesis* ikke en kunnskap som ganske enkelt står til vår disposisjon. Den moralske viten bryter ut av et instrumentalistisk rammeverk og kan derfor heller ikke forstås i egenskap av mål og midler. *Phronesis* er alltid realisert i konkret anvendelse, i applikasjoner, og kan aldri bestemmes i en artikulert kunnskap som kan besittes atskilt fra disse applikasjonene. I applikasjonen inneholder forståelsen vi kommer frem til, en unik bestemmelse av det universelle og det partikulære sammen.

Som det fremgår, betrakter Gadamer *phronesis* som en egenartet form for viten, hvis irreduktibilitet til metode skyldes at den alltid er erfaringsbasert. «Den omslutter på en eiendommelig måte middel og mål, og dette skiller den fra den tekniske vitenen» (Gadamer, 2010a, s. 362). Av den grunn er det meningsløst å skille mellom viten og erfaring her, skriver Gadamer, noe som lar seg gjøre når det er snakk om *techne*. «Den moralske vitenen rommer nemlig selv en slags erfaring» (ibid.). Gadamer insisterer faktisk på at *phronesis* står så nær erfaring at vi til sist må si at *phronesis* kanskje er den mest grunnleggende formen for erfaring som alle andre typer erfaring til sammenligning utgjør en fremmedgjøring, for ikke å si en denaturering (forandring av naturlige egenskaper). Mens Gadamer antar at nøkkelen til *phronesis* er dens relasjon til erfaring utdyper han imidlertid ikke dette i passasjen om Aristoteles i *Sannhet og metode*, og enda viktigere blir det etterhvert klart at begrepet erfaring (*Erfahrung*) som han har i sinne her, er mye rikere enn Aristoteles' mer begrensede begrep om erfaring (*empeiria*) (Dunne, 1997, s. 129). Erfahrung kan best forstås i sammenheng med danningsprosesser. Verbet «fahren» ligger skjult i det tyske ordet *Erfahrung* (Steinsholt, 2010, s. 117). «Fahren» betyr å reise og å komme til et annet sted, noe som betegner selve danningsreisen, der vi tilegner oss det fremmede og vender hjem igjen med en annen forståelse og selvforståelse (ibid.).

I sammenfatningen av passasjen om anvendelse som hermeneutisk problem skriver Gadamer at Aristoteles' analyse faktisk er en slags modell for de problemene som den hermeneutiske oppgaven rommer (Gadamer, 2010a, s. 364). Aristoteles forsøker å overkomme abstraheringene av *logos* (fornuft/viten) som hadde blitt identifisert med *arete* (dyd) av Sokrates og Platon, og heller åpenbare *logos*' mer kompliserte struktur som aldri fullt ut kan skilles fra det *éthos* (forstått som seder, vaner, normer og verdier som finnes innebygd som tradisjoner i et fellesskap[32]) som *logos* nødvendigvis reises innenfor. I sin egen

[32] Jf. Gustavsson, 2004, s. 505.

refleksjon over relasjonen mellom fortolkerens hermeneutiske situasjon og hans bevisste fortolkningsakt, utfordrer Gadamer med samme styrke den objektivistiske fordringen på en kontrollert fortolkning, hvis prototyp er den metodisk oppnådde kunnskapen til den empiriske vitenskaspmannen og hvis teoretiske garantist er den moderne forestillingen om metoden selv (ibid.). Det som hovedsakelig hindrer oss i å erkjenne den menneskelige forståelsens betingethet og endelighet, er fremmedgjøringen i den moderne vitenskapens objektiverende metode som dypt infiltrerte det nittende århundrets hermeneutikk. Når Gadamer skriver at en retur til den aristoteliske etikken er gjort for å hjelpe oss til å innse og unngå dette, anerkjenner han et aspekt som kommer frem i sammenstillingen av hermeneutikk og praktisk filosofi. Praktisk filosofi kan være til hjelp for å kaste lys over hermeneutikken, fordi i konteksten av samtidens forsøk på å gi fornuften en selvstendig forankring, hadde Aristoteles møtt og ytt motstand mot et lignende forsøk på å avvise den betingede og endelige naturen i vår forståelse av menneskelige anliggender.

Når Gadamer i det videre utforsker erfaringsbegrepet er han opptatt av å befri det fra den epistemologiske skjematiseringen som det hadde blitt utsatt for i tradisjonen til den britiske empirismen. Til tross for at denne tradisjonen har et hovedfokus på erfaring både som kilde til kunnskap og som den utlimate kunnskapsmessige byggesteinen, leder dens optatthet av valid (vitenskapelig) kunnskap allikevel til en standardisering av erfaring, en opptatthet av empiriske metoder, som forsøker å garantere, gjennom en objektiv tilnærming, at disse grunnleggende erfaringene kan bli repetert av enhver (replikasjon). Det som går tapt i en slik tilnærming, er ifølge Gadamer erfaringens indre historisitet. Når vitenskapen på denne måten setter seg fore å objektivere erfaringen som ikke lenger inneholder noe historisk element er ikke dette noe annet enn en sammensvergelse mot erfaringen selv, hevder Gadamer. Vitenskapen opphever erfaringens historie i kraft av sin natur som vitenskap. Kun det oppnår status som kunnskap som er reliabelt bekreftet av etterfølgende erfaring (reliabilitet), mens det som ikke er bekreftet ganske enkelt forbigås. Det er viktig å påpeke at Gadamer insisterer på at denne tendensen, som han mener Aristoteles representerer det beste vitne til, kun er ett trekk ved erfaringen og at et overdrevet fokus på dette trekket trenger å bli utfordret gjennom å vende oppmerksomheten mot andre aspekter ved erfaringen som er oversett i Aristoteles' betraktninger. Når Gadamer selv retter oppmerksomheten mot to andre slike trekk anser han seg selv for å gå temmelig eksplisitt utover Aristoteles.

Ifølge Gadamer kan Aristoteles' syn på erfaring muligens kalles et retrospektivt perspektiv i og med at han tar utgangspunkt i begrepene som har blitt generert ut av erfaringen (Dunne, 1997). Hans berømte bilde av en flyktende hær for å forklare hvordan

begreper blir dannet, er et bilde Gadamer refererer til både i *Sannhet og metode* og i andre essay. I sin analyse av induksjonsbegrepet i *Analytica posteriora* og i første kapittel av *Metafysikken* beskriver Aristoteles hvordan erfaringens enhet oppstår ved at man husker en rekke enkeltstående iakttagelser som til sammen representerer noe allment. Aristoteles sammenligner oppdukkingen av en koherent erfaring ut ifra en rekkefølge av observasjoner og den gradvise konsolideringen av denne erfaringen inn i universelle begreper, med en prosess der en flyktende hær bringer seg selv til oppstilling når først en mann og så en annen stopper opp, inntil hæren til slutt blir ført sammen i en forenet front underkastet en enkelt *arché* (som på gresk betyr kommando og prinsipp). Slik som den flyktende hæren er også observasjonene flyktige, noe som betyr at de ikke blir stående. Imidlertid blir en flyktig observasjon stående når den blir bekreftet i gjentatte erfaringer. På dette punktet, skriver Gadamer, inntrer en første stillstand i den allmenne flukten, og når andre observasjoner slutter seg til, ender det med at hele den flyktende hæren stopper opp og på ny adlyder den enhetlige kommandoen. Det enhetlige herredømmet over helheten anskueliggjør hva vitenskap er. Bildet skal vise hvordan det overhodet kan oppstå vitenskap, det vil si en allmenn sannhet som ikke er avhengig av tilfedlige observasjoner, men som virkelig har allmenn gyldighet.

Det Gadamer liker spesielt godt ved dette bildet, er dets ikke-rasjonalistiske mening. Dette bildet er viktig, skriver Gadamer, fordi det i vår sammenheng illustrerer det avgjørende momentet i erfaringens vesen. Han hevder allikevel at Aristoteles' bilde av den flyktende hæren halter fordi det er basert på en falsk forutsetning, nemlig at hæren stod stille før den begynte å flykte. Det er nettopp denne mangelen som så tydelig viser hva dette bildet er ment å illustrere, at erfaringen kommer i stand som en hendelse som ingen er herre over, slik at verken den ene eller den andre observasjonens egenvekt er avgjørende, men hvor alt blir samordnet på en uoverskuelig måte. Sagt med andre ord viser bildet det faktum at erfaringens fødsel er en hendelse som ingen har kontroll over, der alt er koordinert på en slik måte at rasjonelle begreper til slutt oppstår fra en udisiplinert universalitet av erfaring. Bildet fastholder den eiendommelige åpenheten hvor man tilegner seg erfaring ved det ene eller det andre, plutselig, uforutsigbart, men ikke uforberedt, og gyldig fra da av og frem til det gjøres nye erfaringer, det vil si at det ikke bare er bestemmende for dette og hint, men for alt av samme slag (Gadamer, 2010a, s. 393) Det er ifølge Aristoteles denne erfaringens allmennhet som sørger for at begrepets sanne allmennhet og muligheten for vitenskap kommer i stand. Bildet illustrerer altså hvordan erfaringens prinsippløse allmennhet likevel fører til en enhetlig *arché* (i sammenstillingen av dem).

Gadamer spør seg imidlertid hva slags allmennhet det her er snakk om. Han hevder at det ikke kan være snakk om begrepets og vitenskapens allmennhet, for erfaring er alltid bare aktuelt til stede i den enkelte observasjonen, og vi har ingen forutgående allmenn viten om den. Som jeg tidligere har vært inne på, ligger dette i erfaringens prinsipielle åpenhet for nye erfaringer, ifølge Gadmer, «[…] ikke bare i den allmenne forstand at feiltagelser blir korrigert, men i den forstand at erfaringen er vesentlig avhengig av stadige bekreftelser, slik at erfaringen nødvendigvis blir en ny erfaring når bekreftelsen uteblir» (Gadamer, 2010a, s. 392). Gadamer ser en begrensning i Aristoteles' betraktning, en ensidighet. Aristoteles er kun interessert i erfaring ut ifra dens rolle i dannelsen av begreper, noe som er ensbetydende med en teleologisk betraktning av erfaring; begreper er betraktet som telos, som det egentlige utkomme av erfaringen. Hvis man som Aristoteles bare tenker erfaringens vesen med henblikk på "vitenskap" (som riktignok ikke er den "moderne" vitenskapen, men "viten"), skriver Gadamer, forenkler man den prosessen hvor den kommer i stand. Bildet beskriver riktignok nettopp denne prosessen, men under forenklende forutsetninger som ikke er gyldige. «Som om erfaringens typologi ga seg av seg selv uten motsigelser!» (Gadamer, 2010a, s. 393). Aristoteles forutsetter at det finnes noe felles som stanser observasjonens flukt, og som utvikler seg til noe allment; begrepets allmennhet er for ham det ontologisk primære. Det som interesserer Aristoteles i erfaringen er utelukkende dens bidrag til begrepsdannelsen. Dermed er erfaringens virkelige karakter som en prosess oversett, ifølge Gadamer. Erfaringens historiske karakter, det faktum at den er en prosess, er det første av to trekk som Aristoteles overser.

Når man betrakter erfaringen med henblikk på dens resultat, hopper man over den egentlige erfaringsprosessen, hevder Gadamer. Denne prosessen er nemlig vesentlig negativ. Den kan ikke uten videre beskrives som en ubrutt fremvekst av typiske allmennheter. Denne fremveksten skjer snarere ved at erfaringen stadig gjendriver falske allmenngjøringer, slik at det som blir ansett for typisk, så å si blir «avtypifisert». Dette kommer også språklig til uttrykk ved at vi snakker om erfaring i en dobbelt forstand: dels om de erfaringene vi kan innordne i våre forventninger og som bekrefter dem, og dels om den erfaringen man «gjør». Denne siste, som er den egentlige erfaringen, er alltid negativ. Når vi gjør en erfaring med en gjenstand, betyr det at vi hittil ikke har sett den riktig, og at vi nå forstår den bedre. Som tidligere nevnt har erfaringens negativitet en eiendommelig produktiv mening. Det er ikke simpelthen en feiltagelse som blir gjennomskuet, og dermed en korreksjon, men en omfattende viten som blir tilegnet. Vi kan derfor ikke gjøre en erfaring med en tilfeldig valgt gjenstand, gjenstanden må være slik at den gir opphav til en bedre viten ikke bare om

gjenstanden selv, men også om det vi tidligere trodde vi visste, altså en viten om noe allment. Den negasjonen som ligger til grunn for dette erfaringsarbeidet, er en bestemt negasjon. Vi kaller denne type erfaring dialektisk. Dette bringer oss nok engang til Hegel, som jeg var inne på i det første delkapittelet.

Det som er signfikant i erfaringen er altså dens negative element som gir den en dialektisk struktur og som ifølge Gadamer mest suksessfullt er artikulert av Hegel. I motsetning til Aristoteles' betrakning av erfaring som den jevne sammenhopingen av erfaring ut av en uavbrutt rekkefølge av partikulære inntrykk, ser vi hos Hegel en spenning mellom vår etablerte og rutiniserte erfaring og en ny erfaring som presser seg selv på oss, nettopp gjennom å avbryte eller bestride våre tidligere erfaringer og derigjennom berike den. Det er en reversal i bevisstheten i erfaringsprosessen der nye erfaringer (dersom de virkelig er nye og ikke ganske enkelt repetisjoner av gamle) ikke bare gir oss tilgang til en ny virkelighet, men også involverer oss i en korrigering og omforming av våre tidligere forståelser av virkeligheten, og det å gjennomgå denne prosessen fører til en dypere selvoppfatning og selvtilstedeværelse i den erfarne personen. I å bli erfaren har han blitt involvert, ikke bare i tilegnelse av informasjon, men også gjennom denne tilegnelsen, i en prosess av selvtransformasjon, selvdanning. Gadamer var dypt influert av Hegels tanke om dannelsesreisen; mennesket begir seg ut i verden for å møte det fremmede og ukjente, og gjør nye erfaringer som det tar med tilbake og innforliver i sitt tidligere syn på verden (Gustavsson, 2004, s. 504). Hegels tanker om utfart og hjemkomst, som selve sinnbildet på danningsprosessen, er altså ifølge Gadamer et særtrekk ved fortolkningen og forståelsens vesen. Selv om Gadamer appellerer til Hegel som sitt viktige vitne i argumentet om erfaringens dialektiske element, så er han allikevel uenig i Hegels konklusjon. Mens Hegel anser danning som den prosessen der ånden fullfører sin historiske oppheving i det allmenne, fullbyrdet i en oppnåelse av åndens sanne, allmenne vesen, vekltegger Gadamer danningsprosesssen som en uavsluttet, åpen prosess. Hegel mener erfaringens dialektikk må ende med å overkomme all erfaring, i oppnåelsen av en absolutt kunnskap som vil oppheve splittelsen av selv og objekt som gir erfaringen hele dens drivkraft. Gadamer hevder imidlertid at dersom erfaring har et telos, er det ikke ett som bringer oss fra erfaring til vitenskap, eller til muligheten for den type instruksjon som følger fra generell teoretisk (episteme) eller teknisk kunnskap (techne) (Dunne, 1997). Vi uteksamineres aldri fra erfaringens skole. Erfaringens dialektikk har sin egen fullbyrdelse, ikke i en definitiv kunnskap eller viten, men i åpenheten for erfaring som er oppmuntret av erfaringen selv. Den virkelig erfarne personen er han som gjennom å tilkjennegi erfaringens uunngåelighet og

grensene for vår viten, har oppnådd innsikt i den endelige, begrensede naturen til sin egen eksistens. Det er slik sett mer et eksistensielt enn et epistemologisk poeng. Det beste vitne til denne innsikten, som er det andre av de to trekkene Gadamer ikke finner i Aristoteles' betraktning av erfaring, er tragediedikteren Aiskylos.

Aiskylos' tragedier viser at ingen kan bli unntatt eller skånet fra erfaringen, og at den viktigste lærdommen erfaringen gir oss er absoluttheten i den absolutte grensen som skiller ham fra det guddommelige (Dunne, 1997). For Aiskylos er erfaring alltid hard lærdom som skjer gjennom lidelse (*pathei mathos*). Den erfarne er den som har lært leksa si, som vet at han ikke er herre over hverken tiden eller fremtiden, som har oppdaget begrensningene i sin antatte fornuft. Hermeneutisk forståelse er en uoppløselig ikke-teknisk prosess, og er et viktig, for ikke å si avgjørende element, i menneskets selvdanningsprosesser.

Denne nokså omstendelige gjennomgangen av Gadamers erfaringsbegrep og Aristoteles' phronesis fører oss til essensen i Gadamers danningsforståelse: hva som kjennetegner danningens vesen, og sammenhengen mellom undring, fortolkning og danning. For det første har danning sin forutsetning i erfaringen, ifølge Gadamer, og betegner en uavsluttet åpen prosess. Dette innebærer at danning ikke er rettet mot noe mål utenfor seg selv, og den har heller ikke noe endepunkt. Videre rommer danning alltid en normativ idé. Gadamer fremhever betydningen av den aristoteliske phronesis som en form for etisk visdom knyttet til våre handlinger. Phronesis er en type forståelse, en form for selverfaring, som Gadamer anser som essensiell i danningsprosessen. Han relaterer danningsbegepet til phronesis for å understreke og vise at all forståelse nødvendigvis innebærer selvforståelse. Phroensis omhandler som tidligere nevnt den moralske besinnelsens vesen, den moralske overveielsens selvviten eller selvforståelse. Det sentrale her er fornuftens rolle i moralske handlinger: praktisk fornuft eller etisk handlingsberedskap. Danning kan ikke betraktes som ren faktakunnskap men dreier seg heller om «[…] hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen, hvordan det tolker og forstår den som et betydningsbærende element ved dets egen tilværelse» (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Det dreier seg med andre ord om anvendelse eller applikasjon, om selvforståelse.

Det som fremfor alt kjennetegner danningens vesen, slik Gadamer ser det, er transcendens, overraskelse og møtet med det fremmede. Danning handler om erfaringen med å stå i det åpne, ikke i betydningen fordomsfritt, men i betydningen å åpne seg og gi plass for det uforutsette i tilværelsen. Når vi står i det åpne og erfarer at noe ikke er slik vi antok, blir vi slått av undring. Undring kan dermed forstås som en selverfaring i konfrontasjon med en virkelighet. I undringen stopper vi opp, vi dveler ved det som taler til oss. Vi forundres og

overraskes i møte med det som er forskjellig fra oss selv, vi lar noe annet ha gyldighet og betrakter tingene ut ifra andre, fremmede og uvante synsvinkler. Overskridelsen og åpenheten for nye erfaringer, for det fremmede, overraskende og underlige, resulterer i en endret forståelse så vel som en endret selvforståelse (Amundsen, 2013b). Vi vender tilbake til oss selv med ny forståelse. For Gadamer har undring og en dypere forståelse innfallets natur. Undringen er ingen villet handling, men er en begivenhet som ganske enkelt inntreffer som et innfall dersom vi har retning mot et åpent område hvor innfallet kan dukke opp (Hansen, 2008).

Danning er altså selvdanning, i Gadamers forståelse. Gadamer ser danning som selvskaping eller bedre, selvdanning (Sichbilden), i en åpenhet til og en forundret utspørring av verden. Forståelse og fortolkning består av en utveksling som ikke bare involverer et spørsmål om sakens anliggende mellom fortolker og det fortolkede, men også en selvutspørring (Gallagher, 1992). Spørsmålet er ikke bare monologisk eller ensrettet, hevder Gadamer, det er refleksivt eller dialogisk. All forståelse er slik sett selvforståelse. Sagt med andre ord rommer forståelsesakten, horisontsammensmeltingen, alltid en anvendelse eller applikasjon av det som fortolkes, på fortolkerens nåtidige situasjon. Fortolkning er en utspørring av oss selv ikke bare med hensyn til saken selv, selv om personen som tenker må stille seg selv spørsmål, det er også en utspørring av oss selv med hensyn til oss selv og vår situasjon. Gadamer minner oss på at en person som forstår, forstår seg selv og projiserer seg selv på sine muligheter. Gadamer kontrasterer hermeneutisk selvforståelse med det modernistiske synet på selvbevisstheten forrang. Å forstå seg selv betyr ikke, som hos Descartes, refleksivt å oppdage et slags sentralt ego eller en transcendental kilde til personlig erfaring inne i et cogito eller i sinnet. Selvforståelse er en selvtransformasjon, og er kun mulig gjennom selvtranscendens. Sagt med andre ord forstår Gadamer essensen i Bildung som den dialektiske bevegelsen av transcendens og selvdanning. Derfor er ikke essensen av Bildung fremmedgjøring (transcendens) som sådan, men en retur til en selv (*Heimkehr*), noe som forutsetter fremmedgjøring. «Vi må forlate oss selv for å finne oss selv igjen» (Steinsholt, 2011, s. 112). Nettopp denne bevegelsen mellom det kjente og det ukjente er, som vi har sett i de forutgående delkapitler, lekens og dialogens bevegelse. Med bakgrunn i denne erkjennelsen skal jeg utdype sammenhengen mellom lek, fest og dialog forstått som barnlige undrings- og fortolkningsrom og *phronesis* og danning.

Gadamers forståelse av leken og den dialogiske relasjonen mellom spørsmål og svar i all fortolkning, viser dialektikken mellom det kjente og det fremmede som finner sted i enhver overveielse og dermed åpenheten til verden som muliggjør nye erfaringer (Johnson,

2011). Gadamers fenomenologiske analyse av lek er, som jeg tidligere har vært inne på, satt ut i livet i konteksten av hans arbeid om estetikk, men denne beskrivelsen belyser dynamikken i all menneskelig erfaring. Gadamer ser erfaring som væren-i-lek (Dunne, 1997, s. 132). Den primære meningen med *Spiel* er som tidligere nevnt medial. Lek er ikke en subjektiv aktivitet, men heller en type bevegelse, nærmere bestemt en hit-og-dit-bevegelse som ikke er knyttet til noe mål som vil bringe leken til en slutt. Leken absorberer de lekende på en slik måte at den opplyser eksistensen. All lek er å bli lekt med. I kraft av lekens struktur, kan noe nytt fremtre og de lekende kan komme til ny forståelse som også rommer ny selvforståelse. Lek er mer enn å følge regler som barna i forkant av leken har blitt enige om gjennom forhandlinger; lek er å handle innenfor en struktur som tillater en utprøving av nye muligheter. Lek er å utspille seg selv. I lek finner en selvpresentasjon sted som tillater barna å utvikle selvforståelse; lek er slik sett selvnarrativ og selvdanning. Lek er dannende erfaring hvor de lekende risikerer seg selv for å tilegne seg en åpenhet for nye erfaringer, og der resultatet er selvtransformasjon. Transformasjonen er resultatet av å tilkjennegi det egne i det fremmede, som er den grunnleggende bevegelsen til ånden, hvis væren kun består av å returnere til seg selv fra det det som er annet. Slik betraktet er hvert individ, hvert barn, alltid engasjert i danningsprosessen, og barndommens lek er i en forstand tilegnelse av praktisk fornuft.

Gadamers eksempel på feiring og fest bidrar også til en forståelse av bevegelsen i konversasjon og praktisk fornuft (Johnson, 2011). Festen illustrerer den tidslige strukturen av den histroriske blivende nåtiden, men på en ny og livlig måte. En feiring formidler sannheten til en tradisjon som muliggjør at sannheten erfares i den levde nåtiden. Ettersom vi feirer religiøse eller politiske helligdager, utvikler vi praksisen som gjør helligdagene meningsfulle. Det vil si at vi feirer for å gjøre hendelsens mening nåtidig. Feiringen er tilstedeværelsen av fortida, men også nåtida, og er slik sett en ny hendelse. Praktisk fornuft, *phronesis*, er en fornuft som tar tradisjonen i egenskap av fortida og handler den ut i nåtida. Øvelse i den etiske handlingsberedskapen lærer oss ikke en rigid struktur som må gjentas eller mangfoldiggjøres, heller er øvelsen som lekens bevegelse: å delta på en slik måte at mening og selvforståelse gripes. Utvikling av phronesis krever deltakelse som både er en handling og en lidelse.

Ifølge Gadamer utvikles *phronesis,* den etiske handlingsberedskapen, i dialog eller konversasjon mellom mennesker, i en tilhørighet til hverandre. Det er mulig å hevde at Gadamer sosialiserer phronesis-begrepet. Gadamers dialogiske imperativ, hevder Arthos (2011) er å forbinde sokratisk *dialog* med Aristoteles' *phronesis*. Gadamers uortodokse

fortolkning av gresk tanke kommer fremfor alt til uttrykk i en diskusjon i 1999 med en venn og kollega der Gadamer fremmer et argument som er verdt å merke seg om relasjonen mellom logikk og etikk:

> This is precisely the question of phronesis, wisdom. But we have to understand that there's something prior to this, and that is rhetoric. Rhetoric is the starting point. The whole of ethics is rhetoric, and the idea that phronesis is rhetoric already occurs in Aristotle (Gadamer i Arthos, 2011, s. 169).

For Gadamer har Platons og Aristoteles' dialektikk, retorikk og etikk sitt fundament i Sokrates' dialog, og likheten mellom dem overgår forskjellene, hevder han. Det hermeneutikken lærer oss er at vi alltid allerede er engasjert i livsverden. Gadamers bidrag i denne forbindelse er å vise at vi er i konversasjon. Vi er situert på en slik måte at «[…] we share together in the truth and in one another" (Gadamer i Johnson, 2011, s. 189) All konversasjon, og dermed all meningsdanning, begynner i en delt sannhet. Sannheten vi deler er imidlertid ikke universelle antakelser, men heller en levemåte eller livsform. Meningene våre er nedfelt i sannheter som vi tar for gitt. Praktisk fornuft, *phronesis*, har utgangspunkt i det vi alltid allerede forstår: språk, tradisjon og fordommer. Språket er forståelsens medium, for Gadamer. Vi er situert i språket og det er denne situertheten som gjør forståelsen mulig. Det er språkets natur å presentere ting i det universelle. Den lingvistiske situasjonen rommer altså muligheter for enhver mening og på grunn av språkets universelle natur rommer denne muligheten både felles og utviklende diskusjoner. Gadamers refleksjon over begrepet tradisjon bidrar ytterligere til en klargjøring av den delte situasjonen der refleksjonen begynner. Historien tilhører oss ikke, skriver han, vi tilhører den. Lenge før vi forstår oss selv gjennom en prosess av selvutspørring, forstår vi oss selv på en selvinnlysende måte i familien og samfunnet vi lever i. Vi lever alltid innenfor en tradisjon som er del av oss. Forståelsen for tradisjonen vektlegger det unngåelige i all fortolkning som finner sted i den delte situasjonen. Vår væren med andre (*Mitsein*) er ikke ganske enkelt å leve side om side med dem. Det er en dypere form for deling av identitet og en type viten. Det er en gjensidighet iboende i denne situasjonen. Vi er del av en felles viten som vi deler og aksepterer, tradisjonen, den historiske situasjonen som vi er innelsuttet i. Vi lever alltid innenfor en tradisjon som er del av oss. All fortolkning finner sted innenfor den delte situasjonen, vær væren med andre. Vi kan begynne å forstå fordi vi tilhører et fellesskap som forstår. Barnehagen er, slik jeg ser det, et slikt fellesskap der barns undring og fortolkning utspiller seg i sosiale forståelseshendelser.

Tradisjonen etter Gadamers mening, er ifølge Steinsholt (2013, s. 106) ikke bare en samling stabile og trofaste forestillinger eller verdier, men en måte (eller stil) vi alle kan la oss fange av for å bli kritisk engasjert i spørsmål og tematikker som virker inn på oss. Tradisjoner er på ingen måte statiske, men er hele tiden i krig med seg selv. «Tradisjoner er forråd av sosial erfaring som bevares, ikke ved lagring, men bare ved individenes samfunnsmessige praksis, ved at de tas i bruk, pleies, prøves og holdes i hevd» (ibid.). En tradisjon som ikke taler til barn, skriver Steinsholt, er ikke lenger levende. Dette skulle innebære at tradisjoner for barna i barnehagen ikke mottas som noe overført, men som noe som er gjenstand for undring og fortolkning, vurdert og omdannet i et dialogisk kritisk engasjement som samtidig fører til selvtransformasjon.

Gadamers refleksjoner omkring vår tilhørighet til hverandre (*Zugehörigkeit*) belyser hva som skjer i konversasjon, hvordan det å leve sammen som mennesker i verden avstedkommer erfaringer (Johnson, 2011). Erfaringen med en god konversasjon viser oss at applikasjonen, selvdannelsen, ikke har utgangspunkt i isolerte subjekter. Vi lever i en verden som er konstituert innenfor konteksten av å høre sammen. Vi er relasjonelle vesener. Vi kan komme til felles forståelse, og vi kan fornye og bearbeide dette fellesskapet. Dette er mulig, ikke på grunn av en teleologisk sinnets relasjon med eksistensens ontologiske struktur, men fordi vi befinner oss i møter. Vi finner oss selv i en verden som ikke er atskilt, som vi kan vende oss bort fra, men som ikke desto mindre ikke er umiddelbart forstått.

Gadamer betrakter *phronesis* som den viktigste kunnskapstypen når det gjelder å komme frem til forståelse av menneskelig levd (praktisk) liv (Steinsholt, 2014). «Danning (Bildung) vil derfor være en forestilling som ønsker å få frem at det utenfor den vitenskapelige, tekniske og rasjonelle kunnksapssfære finnes et annet kunnskapsforråd som ikke er et resultat av metodisk evidens og bevisførsel, men heller «plantes» av tradisjoner, mottatt klokskap (phronesis) og praktisk erfaring» (Steinsholt, 2014, s. 334-335). Av den grunn mener jeg vi kan snakke om barnets selvdanning i samspill med dets omgivelser der barnet i lek og fest, i dialog og konversasjon med andre, utvikler *phronesis*, som altså betegner en viten om hvordan vi skal handle i konkrete situasjoner; den etiske handlingsberedskapen. *Phronesis* handler slik sett om undring og fortolkning i barnas praktiske fellesliv i barnehagen. Dette bringer oss avslutningsvis til Gadamers forståelse av vennskap med inspirasjon fra de gamle grekerne, som jeg finner aktuell i en forståelse av barns undring og fortolkning sett i sammenheng med deres selvdanningsprosesser.

Gadamer (2000) viser at vennskap hadde en sentral betydning i den greske etikken. Grekerne brukte ordet *phília* som omfatter alle former for menneskelig samliv. Med bakgrunn

i det greske *phília* er det mulig å forstå barns vennskapelige relasjoner i barnehagen som vesentlige i deres selvdanningsprosesser. Dette er et viktig poeng som trenger å utdypes. Barns samliv i barnehagen, erfaringen med den andre i barnets undring og fortolkning, vil derfor utgjøre dette delkapittelets sluttsats.

Gadamer belyser vennskap i flere av sine senere essay: *Freundschaft und Solidarität* (Gadamer, 1999), *Friendship and Self-Knowledge: reflections on the Role of Friendship in Greek Ethics*[33] (i Gadamer, 1985), *Isolation som symptom på selvfremmedgørelse*[34] (i Gadamer, 2000). Gadamer vender seg til de gamle grekerne, ikke fordi han mener tidligere teorier kan gjeninnsettes og sammenstilles med livet i en substansielt endret verden, men fordi de kan tjene som et «korrektiv» til vår egen tenkning (Walhof, 2006).Vi kan tenke gjennom vennskapets natur med grekerne i den hensikt å reorganisere en dimensjon ved livet som samtidige tenkemåter forvrenger. Min hensikt er å vise hvordan vennskap, forstått slik Gadamer gjør det, er dannende og kan relateres til barns fellesskapelige undring og fortolkningsprosesser i barnehagen, undringen og fortolkningens intersubjektive karakter.

Phronesis henger uoppløslig sammen med *étos*, dyder som er utøvd i samspill og rådføring med andre, og som Gadamer peker på i passasjen om Aristoteles i *Sannhet og metode*, krever en vennskapelig ånd slik at man ikke ganske enkelt vet og bedømmer som en som står atskilt og uaffisert, men heller som en som er forbundet gjennom et spesielt bånd med den andre (Johnson, 2011). Man erfarer ikke den andre som et *du* når man forsøker å isolere det som er typisk eller forutsigbart i hans atferd, for slik sett å «forstå» ham i egenskap av visse generelle taksonomiske eller forklarende skjema. Heller ikke har man genuin erfaring med den andre når man forsøker å utmanøvrere hans henvendelse til en selv, gjennom en tilbaketrekking fra relasjonen, for deretter å anta å «forstå» ham fra et overlegent perspektiv som forklarer hans posisjon og dermed nøytraliserer dens krav på en selv. Adekvat hermeneutisk erfaring korresponderer med en tredje form for relasjon der det er en genuin erfaring med du-et: vennskapsrelasjonen (ibid.). I denne relasjonen er man involvert og hører til den andre, enten dette er en person, en tekst eller en tradisjon. Man lytter til den andre og ikke bare anerkjenner hans annerledeshet, men forblir også åpen for muligheten av å bli berørt av denne annerledesheten. Denne åpenheten eller mottakeligheten for den andre, en slags sokratisk *docta ignorantia* der man er ukritisk uten å være godtroende, er en helt nødvendig betingelse for en fruktbar interaksjon med en person (eller en tradisjon). Slik Gadamer ser det,

[33] Originaltittel: Freundschaft und Selbsterkenntnis. Zur Rolle der Freundschaft in der griechischen Ethik. I Gesammelte Werke, Bind 7.
[34] I Lob der Teorie. Dansk oversettelse: Lovtal til teorien (Gadamer, 2000).

er det at en hermeneutisk forståelse og en dyptpløyende erfaring sammenfaller, det mest prisverdige den erfarne personen kan oppnå.

I en vennskapets fenomenologi (Gadamer, 1999, 1985) kontrasterer Gadamer vennskapets forrang hos grekerne med måten det blir nedvurdert på i moderne tanke. Fordi vennskap ikke er en verdi eller overbevisning, hevder Gadamer, passer det ikke enkelt inn i moderne tanke som i stor grad har sine premisser i et selvbevisst moderne subjekt (Walhof, 2006). Selv om man kan betrakte vennskap som en verdi, både verdien av vennskap generelt sett og verdien i ens venner spesielt, er ikke det å gjøre dette det samme som vennskap. Vennskap er heller ikke en «personlig kvalitet» eller en dyd som man prøver å tilegne seg eller kultivere. Selv om evnen til vennskap krever visse personlige kvaliteter som empati og integritet, er ikke det å ha eller kultivere disse kvalitetene nødvendigvis det samme som vennskap. Vennskap er et *gode* heller enn en verdi eller dyd, slik Gadamer ser det, og dessuten et spesielt gode. Vennskap er et gode i den forstand at det bare kan oppstå *mellom* personer, noe som betyr at det er et gode som kun eksisterer i kraft av å bli delt, det er nødvendigvis felles. Dette betyr at venner er bundet til hverandre på en måte som er forskjellig fra andre relasjoner. Vennskap kan ikke bestemmes av ens egen frie vilje eller bli gjort krav på av en annen. Du kan ikke tvinge deg selv til å være venner med en annen, like lite som du kan tvinge en annen person til å være venner med deg. Vennskap er konstituert mellom og blant individer på en måte som ikke direkte skyldes noens vilje. Det er, som Gadamer sier, et gode som er skjenket oss heller enn en verdi som vi er bevisste på.

Ifølge Gadamer er ikke vennskap ensbetydende med vennlighet. Vennlighet er en subjektiv bevissthetshandling basert på interesse eller tilslutning. Vennskap er noe mer enn dette. Dette «mer», hevder Gadamer, har å gjøre med spesielle måter som venner finner seg selv bundet til hverandre på, selv om det kan være vanskelig å artikulere hva dette rent konkret er. Slik han ser det kan vennskap bare leves og ikke defineres. To viktige særtrekk ved vennskapsbånd som Gadamer belyser og som jeg skal utdype, er det å leve sammen (*Mitsein*) og gjensidig sampersepsjon (Walhof, 2006), som oversatt til dette prosjektet også kan forstås som barns fellesskapsopplevelser eller felleserfaringer i barnehagen.

Det første særtrekket, å leve sammen, har å gjøre med distinksjonen mellom vennskap og vennlighet som ifølge Gadamer er en visdom hentet fra Aristoteles. «The common condition of all «friendship» is more than that: the true bond that – in various degrees – signifies a «life together» (Gadamer, 1985, s. 134). Vennskap er mer enn vennlighet. Som et felles gode involverer vennskap en væren-med eller leve-med hverandre; et samliv. Dette er fundamentalt for mennesket, mener Gadamer. Visdommen fra Aristoteles erkjenner et

element av «med» i all kognisjon; vite-med, tenke-med, det vil si leve-med og væren-med (*Mitsein*). Aristoteles' dimensjon av *Mitsein* med en selv, som tilhører all persepsjon og tanke, utvides til *Mitsein* med den andre (Gadamer, 1985, s. 140). Dette kommer til uttrykk gjennom den betydningen det å leve-med har for vennskap, slik som når Aristoteles betrakter venners tilhørighet til hverandre som en sann lykke (*eudaimonia*) og i hans måte å ta dette i betraktning på. Ifølge Aristoteles er «selvoppfyllelse» uoppnåelig uten en tilhørende venn. Det en person gjør gjennom en venn, hevder Aristoteles, gjør han selv.

I de fleste tilfeller involverer denne «med-strukturen» gjentatte interaksjoner på en mer eller mindre regulær basis. Til tider innebærer dette bokstavelig talt å leve med hverandre, slik barn gjør i barnehagen. Barns ansikt-til-ansikt-kontakter i barnehagen kan betraktes som de synlige manifestasjonene av denne sammenflettede naturen i venners liv. I essayet *Freundscahft und Solidarität* (Gadamer, 1999) benevner Gadamer dette som «hjemlighet» (fra det greske begrepet *Oikeion*). Han betrakter dette som et underlig aspekt ved vennskap som det er vanskelig å artikulerere fordi det er noe skjult. Barna lever sammen med hverandre i barnehagen innenfor en institusjonell ramme som kan kalles hjemlig (Steinsholt, 2013, s 114). Hjemligheten som Gadamer er inne på, henger, som vi ser, sammen med vennskapets «med-struktur» som igjen kan knyttes til barnas gjensidige felleserfaringer (ibid.): sampersepsjon. Hjemligheten, denne forbindelsen som vi erfarer som en måte å høre til vennene våre på, ligger for nært for hånd til å kunne observeres direkte. Den er nærmere å betrakte som et ikke-intendert biprodukt. Slik Gadamer ser det, er det altså noe langt mer enn identifiserbare likheter eller det vi har felles, som konstiuerer vennskap og binder venner sammen. Det som er sentralt i vennskap er relasjonens «med-struktur», hjemligheten.

Dette er relatert til det andre særtrekket ved vennskapsbåndet som Gadamer kaller gjensidig sam-persepsjon. Vennskap er opplagt gjensidig, mener Gadamer, men noe må legges til gjensidighet, nemlig det faktum at når venner er gode mot hverandre kan de ikke forbli lukket for hverandre. Vennskapsbåndet eksponerer venner for hverandre, delvis gjennom en økt felles eller gjensidig viten, men også gjennom en dypere selv-viten.

For Gadamer inneholder denne gjensidige sampersepsjonen ikke bare viten, men også kjærlighet. Akkurat som viten er ikke denne kjærligheten bare kjærlighet til den andre, noe som er et nødvendig kjennetegn ved vennskap, men omfatter også kjærlighet til en selv. Det grekerne kalte vennskap, og nettopp også vennskap med seg selv, rommer en dyp sannhet, skriver Gadamer (2000, s. 133). Kun den som er venn med seg selv, er i stand til å tilpasse seg det felles. Vennskap med en selv har ikke noe å gjøre med selvkjærlighet eller egenkjærlighet, hevder han, men med det motsatte; den som ikke er venn med seg selv og som er utilfreds

med seg selv, evner ikke å være solidarisk eller å hengi seg til andre. Det er en selvkjærlighet som innebærer det å være forbundet med seg selv. Selvkjærlighet som antar form av selvtilstrekkelighet, undergraver muligheten for vennskap, fordi den anser den andre som unødvendig.

Via en annen blir en person ett med seg selv, hevder Gadamer (Gadamer, 1985, s. 138). Den andre, vennen, betyr mye for personen, ikke på grunn av personens behov eller mangler, men for hans egen selvoppfyllelse. Den andre er som et speil av selvkunnskap. Man gjenkjenner seg selv i en annen, og dette er enda mer essensielt i betydningen av gjensidighet i lek mellom venner, ifølge Gadamer, slik at hver ser en modell i den andre med referanse til det de har felles og slik lykkes i gjensidig sampersepsjon. Vennskap leder til en økning i ens egen livsfylde og bekrefter ens egen selvforståelse. Gadamer viser at speilmetaforen allerede var kjent fra Platon. Selvkunnskap betyr ikke en interesse i en selv, i motsetning til den andre, men viser til det som er felles for dem. «What one sees, with approval or censure, in such a mirror is not the particularity of one's own being, but what is binding for oneself as well for the other, and what one recognizes in the mirror is what otherwise cannot be seen clearly, because of one's weakness" (Gadamer, 1985, s. 139). Møtet med vennen er en fullbyrdelse, skriver Gadamer. Det man møter i speilbildet, er ikke en plikt eller et krav, men en levende motpart (*ein leibhaftes Gegenüber*). Fordi den andre, denne motparten, ikke er ens eget speilbilde, men heller en venn, settes krefter i spill som øker tillitten og hengivelsen til «det bedre selv» som den andre er for en selv, og dette er, hevder Gadamer, noe mer enn gode avgjørelser og indre forpliktelser på å komme overens. Alt sammen flyter inn i den helhetlige strømmen av selvdannende fellesskap der man begynner å føle og gjenkjenne seg selv. Det som er kommunisert blir nedfelt i felles liv.

I vennskapet gjenkjenner vi oss selv i den andre og den andre gjenkjenner seg selv i oss, enten ved å se noe som venner deler, eller ved å se noe spesielt i en venn som man ikke ser i seg selv. Disse åpenbaringene av nye likheter og forskjeller blant oss og våre venner skjer ved hjelp av vennskapsrelasjonen selv, som en konsekvens av våre liv sammen. Noen ganger får man bekreftet sin selvoppfatning, andre ganger som en åpenbaring der man som resultat betrakter seg selv på en annen måte. Andre ganger kan man på samme tid gjenkjenne noe i en selv og i ens venn som ikke var der tidligere. I dette tilfelle er vennen et speilbilde av ens selv-viten som hjelper oss å overkomme illusjoner om oss selv og fortsette den vanskelige selvdanningen. Venner er altså essensielle for selvforståelsen. Gjennom utveksling (dialog, konversasjon, lek) med våre venner deler vi perspektiver og intensjoner som også kan korrigere eller styrke dem, vi trekkes nærmere det guddommelige som kontinuerlig innehar

det som kun innimellom er mulig for oss mennesker: nærvær, våkenhet og selvtilstedeværelse i ånden. Som naturlige vesener er vi skilt fra oss selv i søvnen, og vi er skilt fra oss selv som intellektuelle værende gjennom glemsomhet. Allikevel kan vår venn passe på i vårt sted og tenke for oss. «Yet our friend can keep watch in our place and think for us» (Gadamer, 1985, s. 140).

Gadamer understreker som vi ser, betydningen av annerledesheten i sine betraktninger om vennskap. Vanligvis fokuserer vi utelukkende på det som er felles blant venner, som deres omsorg for hverandre og hva de har felles, og overser deres forskjelligheter og særtrekk. Forståelse innebærer en horisontsammensmelting mellom individer som er engasjerte i konverasjon eller mellom fortolker og tekst. Det som er viktig å understreke, er at forståelse ikke innebærer at jeg tar opp i meg dine perspektiver eller at du tar opp i deg mine, men at i språket blir noe felles for oss. Horisontsammensmeltingen er produktiv i det at noe nytt åpenbares, noe som er felles for de involverte i utvekslingen, og som ikke eksisterte på forhånd. Den andres nærvær, den andres undring og fortolkning, resulterer i en revidert og dypere forståelse av begresningene i vår egen viten, ettersom vi forstår at det vi anså som sant, faktisk ikke er sant eller i det minste ikke sant på den måten vi antok det var. Vår interaksjon med andre fremkaller noe av det vi tenkte vi visste på forhånd, eller det vi forventet skulle være saken. I kraft av å settes i spill, gjennom undring og fortolkning, blir disse fordommene stilt spørsmål ved og eksponert som begrensede og delvise. I åpenbaringen av vår begrensede og endelige viten fører forståelseshendelsen til økt selvforståelse, til danning.

For Gadamer er det ikke bare slik at vi forstår forskjellig eller konfronterer våre egne begrensninger gjennom den andres nærvær; uten tilstedeværelsen av den andre forstår vi ikke i det hele tatt. Det er bare den andres nærvær som gir en selv anledning til å åpne opp muligheten for å forstå og tillate seg selv å gå utover ens muligheter. Forståelseshendelsen som innebærer en erkjennelse av våre egne begrensninger og en negering av vår viten, er på samme tid en innrømmelse av den andre som vi interagerer med. Den andres tilstedeværelse er uunnværlig for forståelse. Slik ser vi at tanken om utfart og hjemkomst også er gjeldende i våre relasjoner til andre, i åpenheten til den andre, i konversasjonen med den andre. I møte med det fremmede i den andre settes våre egne fordommer i spill, og revideres slik at vi vender tilbake til oss selv omdannet. Den andres tilstedeværelse er vital for å se nye muligheter, og slik er det en fundamental åpenhet i enhver forståelseshendelse. Dens dialogiske karakter gjør at den nødvendigvis ligger utenfor vår kontroll, og vi vet ikke på forhånd hvilke begrensninger vi vil konfronteres med, hvordan vår endelighet vil manifesteres

eller hvilken sannhet som vil fremkomme gjennom møtet med den andre. Med-strukturen og gjensidig sam-persepjson avhenger av en annen som forblir annerledes. Selvkunnskapen og selvkjærligheten er relateret til annerledesheten til vennen. Den utspringer ikke av å betrakte vennen som en refleksjon av en selv eller fra å gjøre vennen til det samme som en selv. Fordi den andre ikke er ens eget speilbilde, men heller en venn, settes alle krefter i spill av økende eller tiltagende tillit og hengivenhet til det «bedre selv» som den andre er for en selv.

For at et liv sammen i gjensidig sampersepsjon skal vedvare, må en venn være en annen. Venner må forbli forskjellige, og denne annerledesheten er en uunnværlig del av vennskap, som muliggjør relasjonens delte dimensjon i å åpenbares på nye måter. Ifølge Steinsholt (2013, s. 116) må en nær venn for Gadamer alltid være en annen, og en slik annerledeshet er selve livsgnisten i ethvert vennskap og selve nerven i enhver form for hermeneutisk danning.

Forskningsspørsmålet i denne delen er: *Hva kjennetegner danningens vesen, og på hvilken måte kan danning og phronesis knyttes til barns undring og fortolkning i deres sosiale samspill i barnehagen?* Danningens vesen er kjennetegnet ved selvoverskridelse, overraskelse og undring og møte med det ukjente. For Gadamer handler danning om erfaringen med å stå i det åpne, ikke i betydningen fordomsfritt, men i betydningen å åpne seg og gi plass for det uforutsette i tilværelsen. Når vi står i det åpne og erfarer at noe ikke er slik vi antok, blir vi slått av undring. I undringen stopper vi opp, vi stiller meningen i bero og dveler ved det som taler til oss. Undring kan slik sett betraktes som en selverfaring i konfrontasjon med en virkelighet. Vi overraskes og forundres i møte med det som er forskjellig fra oss selv, vi lar noe annet ha gyldighet og betrakter tingene ut fra andre, fremmede og uvante synsvinkler, for så å vende tilbake til oss selv med ny forståelse og selvforståelse. Gadamer forstår essensen i *Bildung* som den dialektiske bevegelsen mellom transcendens og selvdanning. Av den grunn er ikke essensen i danning fremmedgjøring som sådan, hevder han, men en retur til en selv, noe som forutsetter fremmedgjøring. Danning har sitt utgangspunkt i erfaringen og betegner en uavsluttet, åpen prosess. Danning har ikke noe mål utenfor seg selv, og har heller ikke noe endepunkt. Danning rommer dessuten alltid en normativ idé, slik Gadamer ser det. Han fremhever den aristoteliske phronesis som en form for etisk viten knyttet til våre handlinger. Gadamer relaterer danningsbegrepet til phronesis for å vise at all forståelse og fortolkning nødvendigvis innebærer selvforståelse. Overskridelsen og åpenheten for nye erfaringer, for det fremmede, overraskende og underlige, resulterer i en endret forståelse så vel som en endret selvforståelse.

På hvilken måte kan danning og *phronesis* knyttes til barns undring og fortolkning i deres sosiale samspill i barnehagen? Det er et uomgjengelig faktum at Gadamer hverken skriver eller tenker om barn i *Sannhet og metode*. Han har ikke barnet i sinne verken i sin utlegning om danning og *phronseis*, eller om vennskap for den del. Faktisk er han av den oppfatning at barn ikke kan tilegne seg phronetisk viten fordi de har så få erfaringer på grunn av deres unge alder og først må oppdras. *Ho fronimos*, den erfarne, er i Gadamers betraktninger en voksen. Jeg skal ikke våge meg ut i en drøfting av Gadamers syn på barn og barndom. For min egen del synes det imidlertid merkelig å skulle underkjenne barns etiske handlingsberedskap eller praktiske klokskap. Barn utviser i mange henseender stor moralsk handlingsdyktighet, slik jeg har erfart det. Poenget er kanskje heller hvilke muligheter barn i barnehagen har til å dvele ved sine dydige handlinger og få anerkjennelse for sin undring over og fortolkning av etiske perspektiver i sosialt samspill. I min mangeårige erfaring med barn i barnehagen har jeg til stadighet opplevd at barn er opptatt av og tematiserer etiske anliggender og gjør disse til «saken selv». Det gjelder også i dette prosjektet. Det som er viktig i denne studien er blant annet å vise hvordan phronesis, og dermed danning, kan kobles til barns undring og fortolkning av hverandre og av voksne i barnehagen. Barn undrer seg over både hverandres og de voksnes væremåter og handlinger i det daglige sosiale samspillet i barnehagekonteksten og gjør disse til gjenstand for fortolkning. Undring og fortolkning må derfor også knyttes til barns møter og relasjoner med andre mennesker og til hva som er ansett som rette og gale handlinger av barna selv. Slik sett kan barns danningsprosesser knyttes til kunnskapsformen *phronesis*.

Når det er sagt, synes det også aktuelt å knytte barns danningsprosesser til den aristoteliske kunnskapsformen *techne* i betydningen skapende viten. Som vi skal se i den empiriske delen av denne avhandlingen kan techne som kunnskapstype relateres både til barns lek og til andre poetiserende fortolkninger der noe fremstilles og blir uttrykt. Aristoteles skriver om *techne*, som er oversatt til *kunnen* i Stigen og Rabbås' oversettelse: «All kunnen har å gjøre med tilblivelse og går ut på å utøve en kunnen og ta i betraktning hvordan noe blir til – noe som både kan være og ikke være, og hvis utgangspunkt ligger i den som frembringer og ikke i det frembrakte» (Aristoteles, 2013, s. 158). Gadamer betrakter både lek og estetiske fortolkninger som dannende, men har allikevel valgt å nedtone technes forbindelse med danning. Her er jeg uenig i Gadamers betraktninger. Barns undring og fortolkning som spesifikt lekende og poetiserende fortolkninger kan, som vi skal se i neste kapittel, på en bedre måte ivaretas av Merleau-Pontys betraktninger om den ekspressive kroppen.

Innledningsvis var jeg inne på at jeg i dette prosjektet velger å skrive meg inn i en fenomenologisk hermeneutisk danningstradisjon som reflekterer barns egne erfaringer og perspektiver i deres vedvarende vekselvirkning og sammenfletning med verden. Noe av poenget til Gadamer, og et poeng det er viktig for meg å ta med videre, er at danning, i hans betydning av begrepet, vanskelig kan reduseres til en instrumentell tenkning der utvikling av kompetanse og læringsutbytte er det sentrale. Dette skulle innebære at danning ikke er noe som kan oppnås ad metodiske veier, men noe som skjer i barnet selv. Forståelse, fortolkning og anvendelse er alltid allerede inneholdt i barns danningsprosesser i barnehagen, og har sitt utgangspunkt i erfaringen, i utviklingen av *phronesis* som en situasjonsbestemt viten, innenfor barnehagens *étos* som fortolkningsfellesskap. Slik jeg ser det, kan barnehagen betraktes som et fortolkningsfelleskap med sin *étos*, sine egne tradisjoner, der barna i lek, fest og samspill, i dialoger og konversasjoner, undrer seg og fortolker tilværelsen, og slik utvikler de *phronesis*. Barns danning foregår med andre ord i samspill med andre mennesker, i vennskap og samliv. Slik sett kan *phronesis* forstås som en form for livspraksis som tilegnes i barnehagens praktiske liv.

Gadamer vurdert

Problemstillingen i denne avhandlingen er: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* Jeg har i dette prosjektet i første rekke vendt meg til Gadamers filosofiske hermeneutikk i hovedverket hans, *Sannhet og metode*, i en søken etter et teoretisk utsyn, teoretiske briller som kan bistå meg i forståelsen og fortolkningen av fenomenet. Hvilke horisonter gir hans filosofiske hermeneutikk meg? Gadamers filosofiske hermeneutikk er i all hovedsak en sivilisasjons- og vitenskapskritikk, og en skarp en sådan. Den handler ikke om barn eller spesifikt barnlige fenomener. Ikke engang hans utredning og fortolkning av lek gjør det. Gadamer har en ganske annen agenda, nemlig å beskrive forståelsen og dens mulighetsbetingelser, å vise at forståelse grunnleggende sett er en hermeneutisk erfaring og at vitenskapeliggjøringen av åndsvitenskapene og opptattheten av metode har forvrengt hermeneutikken som universelt fenomen. Spørsmålet er hvordan jeg kan legitimere at jeg som forsker anvender hans filosofiske tanker og begrepsapparat inn i min egen undersøkelse av barns undring og fortolkning. Jeg har, nokså frimodig, overtatt, oversatt og gjenfortolket hans filosofiske tanker og mer generelle begreper om forståelse og fortolkning, dialog, lek og fest, phronesis, danning og vennskap, og anvendt dem i en hermeneutisk-fenomenologisk analyse av et barnlig fenomen i en barnehagekontekst. Er det etterrettelig å oversette eller fortolke Gadamers tanker på denne måten, fra hans ontologi til en

utforsking av et barnlig fenomen i barnehagen? På hvilke måter kan Gadamers tanker si oss noe sant om barns undring og fortolkning? Antakelig beror dette på hva vi legger i sannhetsbegrepet. For Gadamer selv er sannhet noe vi åpner oss for og når gjennom dialog. Dialog er for Gadamer en måte å forholde seg på. Jeg har gått i dialog med Gadamers tekst(er) og har gjennom å stå i det åpne latt meg overraske, forundre og bli lekt med av hans tanker, for så å vende tilbake til meg selv med nye forståelser. Med Gadamers formulering har det da foregått en sannhetshendelse. Jeg har fulgt hans appell om å ta i bruk «den hermeneutiske fantasien». Det hermeneutiske aletiske sannhetsbegrepet innebærer en åpenhet for nye tolkninger, ifølge Gadamer. Som det har fremgått av dette kapittelet anser jeg Gadamers klassiske tekst som egnet i mitt prosjekt, slik Gadamer i sin tid anså Aristoteles' klassiske tekst som egnet i sin utlegning av en forståelsens filosofi. Gadamer har bistått meg med innsikter som har aktualitet for denne studien. Den som vil forstå en tekst må «anvende» den på seg selv og sin egen situasjon, ifølge Gadamer. Jeg har anvendt Gadamers tekst(er) på min egen situasjon som er å vinne økt innsikt i fenomenet barns undring og fortolkning. I denne prosessen har jeg vedvarende rådført meg med meg selv og mobilisert mine tidligere erfaringer gjennom mitt empiriske materiale. Som vi har sett, utgjør anvendelsen en iboende og nødvendig del av forståelsen, for Gadamer.

Selv om Gadamer ikke skriver om barn, skriver han om forståelse og fortolkning, om mening. Mennesket er et tolkende vesen og tolkning er et vilkår for dets eksistens. Barn søker, som andre mennesker, mening i tilværelsen. Undringen og fortolkningens forbindelse med mening er derfor åpenbar, etter mitt syn. Som Gadamer er også jeg opptatt av den eksistensielle dimensjonen, men forstått som hva som skjer når barna trer inn i det meningsrommet som muliggjør forståelsen, i dialogen og i leken der deres undring og fortolkning utspilles. Barns dialogiske møter med verden kan betraktes som hermeneutiske hendelser der verden fortolkes og får betydning. Når barnet møter noe ukjent og fremmed, kan dette betraktes som en hendelse som alltid utspiller seg mot den bakgrunnen barnet har, og den situasjonen det befinner seg i akkurat da. Barnet stiller et spørsmål som får det til å undre seg, og avkrever et svar. Gadamer selv kontekstualiserer tenkningen og betrakter den som noe som alltid gjøres i en sammenheng.

Gadamer skriver om fortolkning, men skriver han om undring? Gadamer henter, som vi har sett, mye tankegods fra filosofene i den greske antikken, og spesielt fra Platons og Aristoteles' tekster. For de gamle grekerne var *thaumazein*, en grunnleggende undring, ansett som utgangspunktet for tenkningens og filosofiens opphav. Gadamer selv bruker ikke ordet undring i nevneverdig grad i sin redegjørelse for forståelse og erfaring. Det er kanskje mulig å

hevde at han er opptatt av det fortolkende mennesket, *homo interpretans*, heller enn det undrende mennesket, *homo admirans*. I en passasje i *Teoriens lovprisning* bruker han, interessant nok, ordet undring i sammenheng både med filosofibegrepet, og med lek, *theória* og barndom (Gadamer, 2000). Gadamer skriver her at det gamle ordet for teori er 'filosofi', som betyr kjærlighet til *sóphon*, den sanne viten eller viten om det sanne. Ifølge Gadamer var Platon den første som brukte betegnelsen det 'teoretiske' livsideal om det liv som helliger seg filosofien, den rene viten. Dermed utfordret Platon det athenske samfunnets normbevissthet, hevder han, for de frie borgerne i Athen var bestemt for den aktive deltakelsen i det politiske livet. Å tre inn i livet var ensbetydende med å tre inn i den politiske praksis. *«Slik sett lærer ordet teori oss noe om saken, om begrepet: teoriens tilknytning til den rene lek, den rene skuen og den undrende betraktning, som er fjernt fra alle alvorlige beskjeftigelser, fra alt som har med nytte og bruk å gjøre»* (ibid, s. 32). Gadamer viser at pedagogikk, ordet for dannelse, *paideía*, kun ble satt i forbindelse med barndommen, det vil si med barnet, pais og dets leker (*paidia*). Som jeg tidligere har gjort rede for betegner *theoría* aktivt engasjement, noe man engasjerer seg i. *Theoría* betegner for Gadamer å være helt med i hva som foregår, å være nærværende og gå opp i det, og å delta i det sammen med andre. Gadamers fortåelse av *theória* må sees i sammenheng med hans forståelse av danning som realisering av det humane eller menneskelige, det å kunne forholde seg til seg selv, til sine handlinger og muligheter, innbefattet å kunne se tingene med andres øyne (Jørgensen i Gadamer, 2000). Ifølge Jørgensen (ibid.) er en slik selvdistanse for Gadamer alltid teoretisk i den betydningen som ligger i det greske ord for teori, nemlig *theoría*. Jeg forstår barns undring i sammenheng med deres fortolkningsprosesser, med en fortolkningspraksis. For meg er det vanskelig å skille disse tankemessig fra hverandre. *Homo admiarans* og *homo interpretans* er å betrakte som to sider av samme mynt, slik jeg ser det. De er uløselig knyttet sammen. Når Gadamer hevder at forståelsen begynner med at noe taler til oss, synes det relevant å tolke denne tiltalen som at noe vekker undring i oss. Undring ligger, slik sett, til grunn for menneskets utspørring av verden. Slik jeg tolker Gadamer ligger menneskets undring implisitt i hans tenkning.

Gadamer har blitt kritisert for å være 'tradisjonalist', en forsvarer av det bestående, i den forstand at han i sin tilnærming til hermeneutikken er altfor tolerant overfor den 'gitte' tradisjonen og heller skulle gitt mer rom for en generell skepsis til hva som presenterer seg selv som 'tradisjon' og 'kultur' (Moran, 2000). Jørgensen skriver i innledningen til den danske oversettelsen av *Wahrheit und Methode* (Jørgensen i Gadamer, 2007, xix) at Gadamers vektlegging av tradisjonen har blitt tolket dithen at tenkningen og forståelsen vår av tilværelsen er underkastet tradisjonens makt. Gadamers tanker om tradisjonens betydning

sammen med ordet fordom, som pleier å være synonymt med forforståelse, er det som har vært gjenstand for de fleste innvendingene mot Gadamers tenkning, skriver Jørgensen (ibid.). Gadamers hermeneutikk har derfor blitt kritisert av den ideologikritiske Jürgen Habermas for å ha konservative og reaksjonære trekk, og for å mangle en viss emansipatorisk dimensjon som kunne befridd hermeneutikken fra tradisjonens forstyrrende aspekter. Habermas har vært en av Gadamers fremste kritikere, og Gadamer selv har svart på tiltale ved en rekke anledninger. Gadamer hevder blant annet at til og med en radikal samfunnskritikk må ha et fundament å kritisere ut fra, og må, som opplysningen, ha en idé om hva som er det gode samfunn, og at en slik idé nødvendigvis vil være historisk betinget og dermed fordomsfull (Jørgensen i Gadamer, 2007, xix). Slik Gadamer ser det er tanken om en fullstendig opplysning en ren illusjon (ibid.). Gadamer tar dessuten et oppgjør med 'tradisjonalismen' i *Wahrheit und Methode*, all den tid han viser hvordan romatikkens reaksjon på opplysningen nettopp endte i tradisjonalisme i dens idé om at det gamle må dyrkes fordi det er gammelt.

Ifølge Moran (2000) praktiserte Gadamer det han forfektet: filosofi som konversasjon, en tilslutning til levende dialog. Gadamer deltok i debatter med flere av sine samtidige som Habermas, Ricoeur, Apel, Derrida, og andre. Gadamer møtte Jaques Derrida i Paris i 1981 der Gadamer utredet hermeneutikkens natur og relasjonen til Heidegger, og der han forsvarte sin fortolkning av Heidegger opp mot Derrida sin fortolkning. Derrida sin fortolkning var en kritikk av Heideggers tendens til å koke Nietzsches tanke ned til to prinsipper. Gadamer mente Derrida hadde blitt forført av Nietzsche. Gadamers sterke vektlegging av konversasjonen står i sterk kontrast til Derridas tenkning. For Gadamer betyr det å være i konversasjon å gå hinsides en selv, å tenke med den andre, for deretter å vende tilbake til seg selv som en annen. Derrida motsatte seg et slikt syn, og han motsatte seg enhver invitasjon til levende konversasjon med Gadamer, han unngikk dialog og direkte kontakt. Palmer skriver i introduksjonen til *Gadamer in Conversation* (Palmer, 2001, 13): «Gadamer bitterly complained to me in 1992 that «Derrida is not capable of dialogue, only monologue.»» Moran (2000) utdyper Gadamers møte med Derrida som endte i at hver av dem skrev to tekster. Derrida anklaget Gadamer for å stå i skyggen av Kants antakelse om den gode vilje. Gadamer svarte at hans antakelser om den gode vilje ikke hadde noe med Kant å gjøre, men derimot var hentet fra Platons begrep *eumeneis elenchoi,* den hermeneutiske holdningen av åpenhet (Moran, 2000); den andre kan ha rett! (Palmer, 1999).

Kapittel 3. Når tanken og forståelsen blir kroppslig – «det synlige» og «det usynlige» i Maurice Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi

> **True philosophy is to learn again to see the world – and yet how sophisticated is the phenomenological naïvité! (Merleau-Ponty, 1968, xlvi).**

Å «synge verden» - en fenomenologi om legemliggjort eksistens

I tillegg til Gadamer støtter jeg meg i dette prosjektet på den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908 - 1961). Ved siden av eksistensialistiske tenkere som Gabriel Marcel (1889-1973), Jean-Paul Sartre (1905-1980) og Simone de Beauvoir (1908-1986) var Merleau-Ponty en ledende tenker i fransk åndsliv ved slutten av andre verdenskrig. Merleau-Ponty utviklet en eksistensialistisk fenomenologi gjennom en radikal nytenkning av Husserls fenomenologi og Heideggers ontologi (Moran, 2000). Han omtales også som «kroppens filosof» (Rasmussen, 1996a). Det er imidlertid ikke refleksjoner om kroppen som objekt, men heller den egne (fenomenologiske) kroppen og kroppslighet som prerefleksivt levd som opptar ham. Influert av Marcel hevder Merleau-Ponty at jeg ikke så mye *har* en kropp som at jeg *er* min kropp (*je suis mon corps*).

Ifølge Moran (2000) har Merleau-Ponty gitt et originalt og varig bidrag til post-husserliansk fenomenologi i Frankrike, gjennom sine bestrebelser på å gi en radikal beskrivelse av den opprinnelige erfaringen av legemliggjort menneskelig eksistens. I hovedverket *Phénoménologie de la Perception*[35] *(Persepsjonens fenomenologi*) som ble gitt ut i fredsåret 1945, gir han en fenomenologisk betraktning av vår væren-i-verden, eller bedre væren-til-verden (*être au monde*), som et korrektiv til det han anser for å være forvrengte eller misvisende betraktninger av erfaring, gitt på den ene siden av rasjonalismen, idealismen og det han kaller intellektualisme, og på den andre siden empirismen, behaviourismen og eksperimentell vitenskap (ibid.). I det posthumt publiserte verket *Le Visible et l'invisible*[36] (*Det synlige og det usynlige*) (Merleau-Ponty, 1968) søker han å videreutvikle en

[35] *Phenomenology of Perception* (Merleau-Ponty, 1962)

[36] *The Visible and the Invisible* (Merleau-Ponty, 1968). Verket ble utgitt av Merleau-Pontys venn og student Claude Lefort I 1964 med den fullstendige tittelen *Le Visible et l'invisible: Suivi de notes de travail* (jf. Fredlund i Merleau-Ponty, 2004).

persepsjonens fenomenologi fra det ontologiske perspektivet for bedre å integrere den i sin betraktning om ekspressiv tenkning og språk. Verden av persepsjon (selv-andre-ting) er i dette verket referert til som *det synlige* som er sammenvevd med *det usynlige* (tanke, språk og viten) som et system av utvekslinger. Fenomenologien til Merelau-Ponty utvikles til en ekspressiv filosofi hvis hensikt er, som han selv uttrykker det: «singing the world».

I likhet med Gadamers filosofiske hermeneutikk kan Merleau-Pontys filosofi også betraktes som en erfaringsfilosofi, men Merelau-Ponty har en annen inngang i sine fenomenologiske beskrivelser av erfaring. Han søker å beskrive vår opprinnelige relasjon til verden og insisterer på persepsjonens forrang. Merleau-Pontys overordnede intensjon er å avdekke rasjonalitetens røtter gjennom metodene i Husserls fenomenologi. Filosofi er ensbetydende med fenomenologi for Merleau-Ponty; fenomenologien er filosofiens sanne metode. I motsetning til Husserl mener han imidlertid at den erfaringstypen fenomenologien oppsøker er den før-konvensjonelle, før-refleksive erfaringen (Bøyum, 2002). Fenomenologiens hensikt er å åpenbare verden gjennom å avsløre verdens og fornuftens mysterium for oss. Filosofiens funksjon er å gjenoppvekke en forståelse for de opprinnelige aktene der mennesker kommer til forståelse i verden. Som han skriver i innledningskapittelet til *Persepsjonens fenomenologi:* «True philosophy consists in relearning to look at the world […]» (Merleau-Ponty, 1962, xx) "[…] and all its efforts are concentrated upon re-achieving a direct and primitive contact with the world […]" (vii). Litt lenger ut i boka skriver han at filosofien skal kaste lys over «[…] the birth of being in the world» (Merleau-Ponty, 1962, s. 154).

Hvis Merleau-Ponty ikke hadde avgått med døden så tidlig i sin karriere[37], hevder Moran (2000), er det ingen tvil om at han hadde blitt betraktet som den mest briljante av samtidens franske filosofer, gjennom å tilby en kompleks betraktning av det han anser som den mystiske, paradoksale, tvetydige naturen til vår kroppslighet i en verden som synes forutbestemt til å møte og fullbyrde våre intensjonale handlinger. Merleau-Ponty var en filosof som fikk folk til å undre seg, skriver McCleary i forordet til en engelsk oversettelse av Merleau-Pontys *Signs* (McCleary i Merleau-Ponty, 1964), og han var selv en undrende filosof i sin selvvalgte anonymitet og samtidig aktive utspørring av verden. Sammen med Sartre stiftet han tidsskrifitet *Les Temps Moderne* i 1945. Hans politiske filosofi og diskusjoner av

[37] Merleau-Ponty døde uventet og brått bare 53 år gammel av et hjerteslag som inntraff mens han satt fordypet i lesing av Descartes (jf. Fredlund i oversetters inneldning i Merleau-Ponty, 2004).

marxistiske tanker spesielt, vitner om et uttalt ønske om en verden i frihet og ansvar.[38] Som eksistensialistisk filosof følger han Heidegger og betoner den meneneskelige eksistensen som en *situert frihet* i betydningen en frihet i en situasjon. Mer spesifikt innebærer det å være situert frihet for Merleau-Ponty at vi er er engasjert med en meningsfull verden som både krever oss og yter motsand forut for ethvert valg av mål (Compton, 1997). Merleau-Pontys filosofi gikk for en stor del i glemmeboken etter hans død, men har fått ny aktualitet og oppmerksomhet de senere årene rundt om i verden. Lawrence Hass skriver i en tolkning av Merleau-Pontys filosofi[39] at til tross for at den stammer fra midten av 1900-tallet fortsetter Merleau-Pontys filosofi å leve og ånde.

Beveggrunnen for å bringe inn Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi i dette teoretiske fundamentet er hans fenomenologiske dreining til kroppen. Slik jeg ser det lever barn i høy grad sin kroppslighet gjennom en uttalt åpenhet til og aktive involvering i verden, og jeg finner Merleau-Pontys fenomenologi høyst relevant i en fortolkning av barnekroppens rolle i forståelsen; kroppens rolle i barns undring og fortolkning. ”Merleau-Ponty tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon” (Østerberg i Merelau-Ponty, 1994, s. vi). I sin radikale kroppsfilosofi tar han et kraftfullt oppgjør med Descartes’ kropp-sinn dualisme og ved en forlengelse Husserls *transcendentale ego,* og identifiserer *kroppssubjektet* som rommet for fortolkning. Vi eksisterer hverken som ren bevissthet eller objektiv kropp, slik Merleau-Ponty ser det, men som legemliggjort subjektivtet, som kropssubjekter. Legemliggjort subjektivitet er dessuten intersubjektiv, ifølge Merleau-Ponty, og han forstår intersubjektivitet som en institusjonell og historisk orden. Hans *kroppssubjekt* er alltid allerede situert og desentrert i en historisk verden (Crossley, 1995).

Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi kan betraktes som en fortolkningsteori (en «skråstilt» eller «skeiv» hermeneutikk) selv om han ikke hadde til hensikt å utarbeide en eksplisitt hermeneutisk teori (Gallagher, 1992). Merleau-Pontys fenomenologi kan sies å ha et skråblikk på hermeneutikken av to grunner. For det første er persepsjonens forrang rotfestet i dens fortolkende natur. Utgangspunktet for Merleau-Pontys analyser er det hermeneutiske faktum at vi alltid allerede finner oss selv nedsunket i mening gjennom persepsjon. I tillegg dreier Merleau-Pontys hermeneutikk bort fra den horisontale utviklingslinjen i den hermeneutiske tradisjonen der hovedfouks har vært tekstfortolkning i form av en indre mental

[38] Merleau-Ponty har gitt ut to bøker i politisk filosofi, henholdsvis *Humanisme et terreur* i 1947 og *Les aventures de la dialectique* i 1955.
[39] Merleau-Ponty’s Philosophy (Hass, 2008).

lesing av en ytre autonom tekst. Denne tradisjonen, som enhver epistemologisk tradisjon, skriver Gallagher (ibid.), har bestått av en blanding av intellektualisme og empirisme som Merleau-Ponty var en skarp kritiker av. Influert av Husserls innsikt om at det er et fortolkende skjema operativt i all bevissthet og ved å følge Heideggers eksistensialisering av den hermeneutiske sirkel, legger Merleau-Ponty frem en hermeneutisk teori som identifiserer det legemliggjorte subjektet som setet for fortolkning. Tenkt med Merleau-Ponty kan barnekroppen dermed betraktes som et hermeneutisk rom; et rom for undring og fortolkning. Sagt med andre ord er barnets væren-til-verden legemliggjort eksistens og det barnlige kroppssubjektet er en undrende, betydningsskapende og fortolkende kropp.

Merleau-Ponty betrakter videre kognisjonen som ekspressiv, noe jeg finner høyst interessant i dette prsojektet om barns undring og fortolkning. I hans filosofi om ekspressiv kognisjon antar tanken kropp. I motsetning til representasjonsteorier der bevisstheten primært betraktes som kognitiv (f.eks. Piaget), viser Merleau-Ponty at kognitive prosesser som tenkning, språk og viten essensielt er ekspressive og kreative. Slik jeg tolker dette kan den barnlige kroppen ikke bare forstås som et undrings- og fortolkningsrom, men som et eksistensielt *ekspressivt og kreativt* undrings- og fortolkningsrom. Barns undring og fortolkning er slik sett å betrakte som inkarnerte kreative uttrykksakter.

Merelau-Ponty blir dermed også aktuell i en forståelse av kroppens rolle i barns danningssprosesser, slik jeg ser det, selv om han ikke skriver eksplisitt om danning. Jeg menrer imdlertid det er mulig å tolke Merelau-Ponty inn i Gadamers danningstenkning. Som jeg var inne på i forrige kapittel forbinder Gadamer danningsprosesser med erfaringens dialektikk, av en dialogisk vekselvirkning mellom mennesket og verden. I en åpenhet henimot verden transcenderer mennesket seg selv og møter det uforutsette og det som er annerledes for deretter å vende tilbake til seg selv med en endret forståelse. Ikke ulikt Gadamers danningstanke er det en sentral idé hos Merleau-Ponty at det er en sirkulær prosess der «[…] the organism itself measures the action of things upon it and itself delimits its milieu» (Merleau-Ponty, 1963, s. 148, i Gallagher, 1992). I Merleau-Pontys tidligste verk *La Structure du comportement* (Merleau-Ponty, 1942) [40] er denne sirkulære prosessen gjort rede for under overskriften «*dialektiske relasjoner*» (Gallagher, 1992). Senere i *Persepsjonens fenomenologi* er dette forfinet og generalisert til den asymmetriske *fundierung* relasjon der fundierung betegner aktiv transcendens. I *Det synlige og det usynlige* blir dette til tesen om *kjødets reversibilitet*. I alle tre arbeidene er det en sentral idé om en interessert, utspørrende inntoning

[40] På norsk: *Atferdens struktur*

til verden der kroppen lærer å komme overens med omgivelsene og i denne prosessen sedimenterer ny forståelse som vanemessige strukturer (*habitus*). Hver fortolkning og hver perseptuelle erfaring opererer innenfor denne sirkulære strukturen (ibid.). Vi befinner oss alltid allerede innenfor den hermeneutiske sirkelen der kontekster betinger perspektiver og perspektiver betinger kontekster. Jeg tolker Merleau-Ponty dithen at det aktive, inntonende, undrende, utspørrende, fortolkende, barnlige kropssubjektets sammenfletning og vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden, det han benevner som *kiasmen* (Merelau-Ponty, 1968), er sentral i barns danningsprosesser (jf. også Løkken, 2005).

En siste beveggrunn for å bringe inn Merleau-Ponty i dette teoretiske fundamentet er hans vedvarende interesse for barnets persepsjon av verden. Han vender stadig tilbake til barnet i sine tekster. Den kropp han søker å innfange, skriver Rasmussen, kommer tydelig til uttrykk i barnets eksistens (Rasmussen, 1996a, s. 10). Dette har sin årsak i at barnet lever i en sansemessig verden hvor det kjente hele tiden forvandler seg til det ukjente. Erfaring har sin forutsetning i barnets forundring over en verden som både er velkjent og fremmed (ibid.). Merelau-Ponty arbeidet også som professor i barnepsykologi og pedagogikk ved Sorbonne-universitetet i perioden 1949-1952. Forelesningene fra denne tiden er publisert som *Merleau-Ponty á la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*[41]. Ved Sorbonne krysset Merleau-Ponty og Piaget spor i 1952 da Piaget hadde et professorat i genetisk psykologi ved universitet. I en kritikk av Piaget hevder Merleau-Ponty (2010b) at Piaget fortolker barn negativt og vurderer dem i forhold til hvor langt de har oppnådd voksne kognitive kapasiteter. I motsetning til en slik tenkning forfekter han barndommens egenverdi og det unike ved barndommens ekspressive kognitive strukturer. Slik han ser det må vi anerkjenne og utforske barns ikke-representasjonelle stil. Barns måter å engasjere seg i verden er ikke strukturert på samme måte som voksnes, men har sine egne former. Den er imidlertid ikke mindre organisert og meningsfull av den grunn. Tidvist er faktisk barn mer engasjert med dirkete erfaring enn voksne, hevder han. Merleau-Pontys tanker om barns ekspressive kognisjon og kognitive stil er spesielt aktuelt i dette prosjektet nettopp fordi jeg ønsker å forfølge barns undringer og fortolkninger. Ellers sagt med Merleau-Ponty selv: «In order to refrain from falsifying the child's thought, we must describe it in a new language that departs from the distinctions of adult language" (Merleau-Ponty, 2010b, s. 142).

Sentrale omdreiningspunkter i den videre presentasjonen av Merleau-Pontys tanker vil være *persepsjon, egenkroppen, legemliggjort subjektivtet, kropps-subjektet, 'kjød',*

[41] *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952* (Merleau-Ponty, 2010b).

reversibilitet, kiasme, ekspressiv kognisjon og *naivitet*. Jeg har valgt å dele inn kapittelet i tre delkapitler. I den første delen vil jeg spesielt presentere hans persepsjonsfenomeneologi med vekt på persepsjon som legemliggjort, før-refleksiv, meningsfull erfaring og kroppssubjektet som setet for undring og fortolkning; «det synlige», selv-andre-ting. Det sentrale forskningsspørsmålet i denne delen vil være:

Hvordan kan den barnlige kroppen forstås som undrings- og fortolkningsrom?

Det andre delkapittelet er viet kroppen som uttrykk der fokus er på Merleau-Pontys filosofi om ekspressiv kognisjon. Dette utgjør det han selv benevner som «det usynlige» i hans persepsjonsfenomenologi; tanke, språk og viten. Forskningsspørsmålet i denne delen er:

På hvilken måte kan barns undring og fortolkning forstås som ekspressive, kreative kognitive prosesser?

I det tredje delkapittelet vil jeg utdype Merleau-Pontys tanker om fenomenologien som kan sees i sammenheng med barns erfaring. Forskningsspørsmålet mitt i denne forbindelse er:

Hvilken sammenheng kan spores mellom Merleau-Pontys fenomenologi og den barnlige naivitet?

I likhet med Gadamer er også Merleau-Ponty en innfløkt forfatter som krever mye av leseren. Hass (2008) bruker adjektiver som ugjennomtrengelig, komplisert og unnvikende om hans tekster. Moran (2000) skriver om *Phénoménologie de la Perception* at den er en veldig lang og kompleks bok, skrevet i Merleau-Pontys vanskelige dialektiske stil, produsert på en typisk fransk måte uten vitenskapelig apparat slik som indeks, og utlagt på en bysantinsk måte i et nesten uforståelsig sett av inndelinger og kapitteloverskrifter. Hva gjelder verket *Le Visible et l'invisible* er dette å betrakte som nærmest ugjennomtrengelig ved første øyekast. Det krever som minimum at man har satt seg inn i *Phénoménologie de la Perception*, og helst flere av hans tidligere tekster. Det kan derfor synes som et overambisiøst prosjekt å begi seg ut på fortolkninger av Merleau-Pontys forfatterskap. Det er ikke tilfeldig at hans tenkning har blitt kalt «tvetydighetens filosofi», mangetydig er et bedre pass påskrevet, i henhold til Fredlund (i Merleau- Ponty, 2004). Selv skiller Merleau-Ponty mellom en god og en dårlig tvetydighet, mellom ambiguïté og équivoque. For å si det med Rasmussen: «En indføring i en filosofs tankeverden indebærer altid en fortolkning, som kan diskuteres og måske ligefrem tilbagevises som værende fejlagtig» (Rasmussen, 1996a, s. 8). Jeg håper mine fortolkninger av Merleau-Ponty kreditterer hasn egne tanker og yter ham rettferdighet i en god tvetydighet. Også i fortolkninger av Merelau-Pontys forfatterskap har jeg gått til flere av hans tekster,

noen oversatt til nordiske språk, samt søkt en utstrakt støtte i den rikholdige kommentarlitteraturen.

«Det synlige» - verden av persepsjon. Om perseptuell erfaring og legemliggjort subjektivitet

Det første forskningsspørsmålet jeg søker svar på i denne delen er: *Hvordan kan den barnlige kroppen forstås som undrings- og fortolkningsrom?*

Persepsjon er et sentralt begrep som må betraktes som selve hovedtemaet og omdreiningspunktet i Merleau-Pontys fenomenologi. I både *Phénoménologie de la Perception* (Merleau-Ponty, 1962) og *Le Visible et l'invisible* (Merleau-Ponty, 1968), samt i flere andre av hans tekster som for eksempel *The Primacy of Perception* (Merleau-Ponty, 1964a), inntar persepsjon en privilegert posisjon. Perspesjon er en helt avgjørende og viktig dimensjon ved levd erfaring som Merleau-Ponty tufter sin filosofi om legemliggjort subjektivitet og eksperessiv kognisjon på. Han betrakter persepsjon som en opprinnelig modalitet ved bevisstheten. All bevissthet er basert i perseptuell bevissthet, slik han ser det. Som han hevder i *The Primacy of Perception* (ibid.) slutter vi aldri å leve i persepsjonens verden, men vi overskrider den i kritisk tenkning, nesten til det punktet der vi glemmer persepsjonens bidrag til vår idé om sannhet.

Merleau-Ponty betoner sterkt livsverdenens forrang og hevder at det totale vitenskapelige univers er bygget på livsverden som vi tar for gitt. I *Persepsjonens fenomenologi* bestreber han seg på å gjenopprette vår verden av perseptuell erfaring gjennom en fenomenologisk beskrivelse. I forordet *Hva er fenomenologi*? skriver Merleau-Ponty at fenomenologi handler om å beskrive, ikke om å forklare eller analysere. Husserls slagord om å vende tilbake til 'tingene selv' er fra begynnelsen en forsvergelse av vitenskapen, hevder han. All min kunnskap om verden, også min vitenskapelige kunnskap, er tilegnet fra mitt eget partikulære perspektiv, fra en erfaring med verden som vitenskapens symboler vil være helt meningsløse uten.

> The whole universe of science is built upon the world as directly experienced, and if we want to subject science itself to rigorous scrutiny and arrive at a precise assessment of its meaning and scope, we must begin by reawakening the basic experience of the world of which science is the second-order expression (Merelau-Ponty, 1962, viii).

Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi har til hensikt å lære oss å betrakte vår erfaring i nytt lys, ikke stole på de fullt formede kategoriene av vår refleksive erfaring, men å utvikle en

metode og et språk som er adekvat til å artikulere vår før-refleskive erfaring, vår perseptuelle verden (Moran, 2000). Vitenskapelige perspektiver som hevder at min eksistens er et moment av verdens eksistens er både uærlige og naive, hevder han, fordi de uten å gjøre det eksplisitt tar for gitt det andre perspektivet, nemlig det til bevisstheten der en verden fra begynnelsen former seg selv rundt meg og begynner å eksistere for meg. Fenomenologiens slagord om å returnere til 'tingene selv' betyr å returnere til den verden som går forut for kunnskap, som kunnskapen alltid snakker ut ifra og som enhver vitenskapelig skjematisering kun er et derivert tegnspråk i relasjon til, som en geografi i relasjon til landskapet der vi på forhånd har lært hva en skog, en prærie eller en elv er. Han snakker altså om en før-begrepslig erfaring som har til hensikt å korrigere forvrengningene av objektiv tanke som han mener dominerer moderne vitenskap og psykologi. Filosofien konsentrerer seg gjerne om den sofistikerte, velformede prosessen av rasjonell tanke, vår bruk av begreper og språk. Det som da ignoreres er det Merleau-Ponty kaller erfaringen med rasjonalitet, måten som tanke og begrepsmessig evne reises ut av en mer primordial uartikulert form for erfaring som han, ved å følge Husserl, kaller det førebegrepslige bevissthetslivet, det vil si erfaring som enda ikke er artikulert i form av antakelser. Slik sett er det mulig å anta at barns undring og fortolkning kan ha både førrefleksive og refleksive aspekter.

Som Fredlund påepeker strevde Merelau-Ponty hele sitt liv med å bryte opp den objektivistiske tenkningen som mener seg å kunne betrakte verden ut ifra en privilegert synsvinkel og hevder å fange verden som den er «i-seg-selv», uavhengig av våre erfaringer med den og uten tvetydigheter (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004, s. 22-23). Den er i sitt vesen persepktivløs. Objektiv tanke har altfor ofte ignorert det komplekse tvetydige miljøet som menneskelig mening kommer til uttrykk i, ifølge Merleau-Ponty. «Objecitve thought is unaware of the subject of perception» (Merleau-Ponty, 1962, s. 207) og presenterer verden som allerede skapt, med allerede ferdige betydninger. Imidlertid mener Merleau-Ponty at ikke bare møter bevisstheten og verden hverandre i persepjsonen, men i dette møtet er fenomener også på vei til å fremtre. De må betraktes som fenomener i deres vorden, som mening som er i ferd med å fødes, heller enn som objekter. Filosofien må derfor konfrontere objektiv tanke gjennom å gjenvekke vår umiddelbare kontakt med verden, den ureflekterte erfaringen som går forut for refleksjonen og forstanden. Vi må senke oss ned i den konkrete virkeligheten og forsøke å få tilgang til den mening som går forut for vitenskapens og filosofiens konstruksjoner av den (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004, s. 19). Heller enn å betrakte verden på avstand, ovenfra, skal filosofen la seg oppsluke av det sansbare (*s'enfonce dans le sensible*) i den konkrete virkeligheten (Merelau-Ponty, 1964b). Filosofiens hensikt er ifølge

Merelau-Ponty å gjenoppdage en værensdimensjon og en type kunnskap som mennesket glemmer i den naturlige holdning og som den vitenskapelige refleksjonen alltid snakker ut ifra. Verden er der før enhver analyse av den. Med livsverdensbegrepet viser Merleau-Ponty en vei til å overvinne den objektivistiske tenkningen. Han gjenfortolker Husserls reduksjon til livsverden (*Lebenswelt*) og hevder at den leder tilbake til det før-begrepslige og inkarnerte kildevell av vår erfaring. Husserls retur til 'tingene selv' blir av Merleau-Ponty gjenfortolket til en retur til sansene, til verden av persepsjon.

Merleau-Ponty har i sin filosofi et gjennomgående fokus på den verdslig levde menneskekroppen og viten som blir til gjennom denne kroppens persepsjon i verden (Løkken, 2012, s.17). Han legger vekt på den tette sammenvevingen mellom selvet og verden. Vår innsetting i verden er gjennom kroppen med dens motoriske og perseptuelle akter. Han reetablerer sinnets røtter i dens kropp og i dens verden, noe som innebærer en motsigelse av doktriner som behandler persepsjon ganske enkelt som resultatet av eksternale tings handlinger på vår kropp; persepsjon som fysiologisk hendelse med årsak i den ytre verden, så vel som mot de som insisterer på bevisstheten autonomi; persepsjon som ren kognitiv handling. Livsverden, den verden som er levende nærværende i vår persepsjon, er hverken ren natur eller ren bevissthet men forutsetter begge og er derfor uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt (Bengtsson og Løkken, 2004). Livsverden er både før-objektiv og før-subjektiv (ibid.). Merleau-Ponty hevder i innledningen av *Persepsjonens fenomenologi* at ingenting er mer forvirrende og konfust enn vår oppfatning av sansning; en omfattende post-kartesiansk tilslutning som blokkerer vår evne til å se og forstå perseptuell erfaring. Han kritiserer som nevnt både de 'empiriske' og de 'intellektualistiske' tradisjoner. Begge tradisjonene har essensielt den samme teorien, det vil si Descartes' representasjonsteori. Begge tankeformer tilslører verden som sanset. Empirismen deler opp den sansede verden i objektive ting med bestemte egenskaper, mens rasjonalismen (intellektualismen) søker tilflukt i et reflekterende subjekt som kan overskue verden fra et fugleperspektiv (Rasmussen, 2012, s. 80). Imidlertid starter vi tilværelsen vår som sansende individer. I barndommen er det sanselige møtet med verden den første eksistensform og alt det som følger etter er fundert i og på dette (ibid.). «[…] a child perceives before he thinks […]» (Merleau-Ponty, 1968, s. 11).

I sin radikalisering av persepsjonen hevder Merleau-Ponty at persepsjon ikke er noen tilstand i sinnet eller en hendelse som finner sted i hjernen, slik klassiske representasjonsteorier gir inntrykk av, men derimot organismens fullstendig kroppslige relasjon til verden (Carman, 2008). Sagt med andre ord er persepsjon legemliggjort erfaring for Merleau-Ponty, den er sensorisk. Perspesjon er et kroppslig fenomen, og av den grunn er

persepsjonen også essensielt endelig og perspektivell og er forankret i kroppens strukturer og kapasiteter (ibid.). Min kropp, skriver Merleau-Ponty, «[…] is my point of view upon the world […]» (Merleau-Ponty, 1962, s. 70). Jeg kan bare ha et perspektiv på verden i kraft av å være i verden. Forut for det å ha et eget perspektiv på verden er vi imidlertid alltid allerede i en tilstand av ubevisst fellesskap med verden der vi i persepsjonen er absorbert i verden gjennom vår rettethet mot objektene (intensjonalitet) som trekker oppmerkomheten vår bort fra vår egen erfaring (Carman, 2008). Merleau-Ponty betrakter ikke intensjonalitet som en frivillig primær kognitiv akt, men legger vekt på Husserls begrep om fungerende intensjonalitet (*fungierende Intentionalität*) (Moran, 2000). Våre kroppslige intensjoner leder oss alltid allerede inn i en verden konstituert for oss før vi begrepsmessig støter på den i kongnisjonen. Noe av perspesjonens kjennetegn er med andre ord at den viker unna refleksjonen; den er før-refleksiv. Slik sett kan vi snakke om selvforglemmelse i perspesjonen. Merleau-Ponty ser persepsjon som et før-refleksivt engasjement med annethet heller enn en objektivert reduksjon av annethet. Persepsjon er, i henhold til Merleau-Ponty, vår mest grunnleggende måte å være i verden på, den er *kroppslig*, *perspektivell* og *før-refleksiv* og kan i prinsippet generaliseres til alle aspekter ved den menneskelige eksistens. Jeg skal i det følgende forfølge Merleau-Pontys tanker om *perseptuell erfaring* og *legemliggjort subjektvitet* i den hensikt å utdype hvordan den barnlige kroppen kan betraktes som undrings- og fortolkningsrom.

Merleau-Pontys radikalisering av persepsjonen har først og fremst bakgrunn i hans kritikk av Descartes' representasjonsteori og dualistiske tenkemåte. I *Persepsjonens fenomenologi* tar Merleau-Ponty et oppgjør med Descartes' dualisme som skiller mellom indre og ytre, sinn og kropp, subjekt og objekt. Merleau-Ponty vektlegger det tvetydige i vår eksistens. Han ser eksistens som et åpent, ubestemt og mangetydig forhold. Filosofiens oppgave er å tematisere denne tvetydigheten heller enn å underkaste seg den eller å la seg lede ut i den objektivistiske tenkningens perspektivløse synsvinkel, hevder han (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004, s. 23). Vi har nemlig en tendens til å forstå virkeligheten ut ifra en rekke dikotomier som på en eller annen måte er forbundet med hverandre, og det gjelder ikke bare de klassiske motsetningene som her er nevnt, men i forlengelsen alle begrepsmessige oppdelinger som for eksempel fornuft og sansning, nødvendighet og tilfeldighet, vesen og fakta, psykisk og fysisk. Gjennomgående i filosofiens historie er fremhevingen av det første leddet på bekostning av det andre, for eksempel at kroppen med sine sanser og drifter betraktes som et hinder for fornuften, og at persepsjonen og følelsene betraktes som en fordunkling av tenkningen (ibid.).

Representasjonsteorien om persepsjon som Merelau-Ponty tar et oppgjør med i *Persepsjonens fenomenologi* er med andre ord arven fra Descartes. I århundrer har, i følge Hass (2008), den latente ontologien og språket i denne persepsjonsteorien blitt akseptert i vesten som et aksiom, som «vitenskapelig» eller «rent fakta». Mer enn noen annen filosof, skriver han, har Merleau-Ponty argumentert for at representasjonsteorien om persepsjon introduserer en splittelse ved selve hjertet av livet; en radikal separasjon av bevisstheten fra verden, av selv fra andre, noe som resulterer i at vår natur betraktes som en fysiologisk mekanisme, som en substansiell maskin.

René Descartes (1596-1650) argumenterte for et bokstavelig talt substaniselt skille mellom kropp og sinn; mellom *res extensa* og *res cogitans* (Crossley, 1995), mellom utstrekning og tenkning. Kroppen hører til en fysisk orden. Den er først og fremst karakterisert ved utstrekning, den tar plass i rommet, den er materiell med vekt og størrelse, er delelig og følger lovene til den fysiske vitenskap og kan måles og beregnes. Sinnet derimot, er en tenkende substans som ikke kan deles opp, er immaterielt og strekker seg hverken ut i rommet eller følger lovene til fysisk determinisme. Descartes karakteriserer mennesket ved dets tenkning og isolerer den tankemessige akt (cogito) fra den fysiske verden. Han skiller bevissthetsmessige fenomener som bare kan kjennes innenfra i skikkelse av tanker, følelser, impulser, forbigående stemninger osv. fra fysiske fenomener som har en viss romlig utstrekning, form og farge, hardhet og grovhet med mer som kan oppfattes og sanses av mine øyne, hender og føtter (Rasmussen, 1996a, s. 85). I en ontologisk dualisme deler Descartes dermed verden opp i to tilsynelatende uforenlige substanser som er kvalitativt forskjellige. Kroppen er et materielt objekt og sinnet er et tenkende subjekt, det vet og det vet at det vet. Vi har den rene tenkning på den ene siden og kroppens sanser på den andre siden. Descartes hevder allikevel at vi har del i begge substanser, vi er både kropp og sinn da disse på gåtefullt vis krysser og overlapper hverandre i mennesket (Rasmussen, 1996a, s. 34). Ifølge Hass (2008) ble sansning etter Descartes et hovedbegrep. Sansning er nøkkelelementet som muliggjør Descartes' syntese mellom det subjektive, ideelle domenet av immatrielt sinn og den objektive mekaniske verden av substans. *Res cogitans* og *res extensa* som to distinkte verdener blir forbundet gjennom sansningen. For eksempel frembringer en lysstråle, som er en fysisk prosess, den psykiske prosessen som synet tilsynelatende er (Rasmussen, 1996a, s.34). Det som forbinder dem er sansningen. Mennesket reduseres til å være en tilskuer som betrakter og analyserer verden på avstand. Den menneskelige verden eksisterer med andre ord først i det øyeblikket den blir gjenstand for tankemessig virksomhet (Rasmussen, 2012). Descartes søker å forene det som tvilen i siste instans har atskilt.

Descartes ønsket å identifisere et sikkert permanent fundament for menneskelig kunnskap. Han ville skille det han betraktet som blotte og bare meninger fra sannheter som er fullstendig sikre og udiskutable. Hans paradoksale plan for å vinne frem til disse absolutte sannhetene var ved å destruere alle tidligere oppfatninger og begynne på nytt. Han utøver derfor en metode av tvil; dersom en overbevisning er åpen for den minste tvil vil den bli avvist i dens krav på sikkerhet. For å reise denne tvilen presenterer Descartes tre skepsis-argumenter av eskalerende kraft og tyngde. Det første argumentet er at alle våre overbevisninger er basert på sansene våre og at sansene våre villeder oss. Det andre argumentet i hans berømte antakelse er at det aldri eksisterer noen sikre tegn som kan skille våkenhet fra søvn og av den grunn kan enhver overbevisning vi har være basert på en drøm. Imidleritd anser Descartes disse argumentene for ikke å være fullgode og han forstsetter med å gi et tredje argument som han aksepterer som ytterst ugjendrivelig. Han argumenter for at alle tidligere overbevisninger er åpne for tvil fordi det er mulig at en ond ånd bedrar meg akkurat nå, ikke bare om de sansbare tingene, men også om basissannhetene i matematikk og geometri. Og siden latskap muligens trekker ham tilbake inn i slumrende hverdagsmeninger, sier Descartes at han vil vedbli i en radikal hypotese: «I shall think that the sky, the earth, colours, shapes, sounds and all external things are merely the delusions of dreams which [the evil demon] has devised… I shall consider myself as not having hands or eyes, or flesh, or blood or senses» (Descartes i Hass, 2008, s. 14). Gjennom dette argumentet om et tvilens spøkelse mener Descartes seg å ha ødelagt alle tidligere meninger, men har også samtidig definert standarden til denne ønskede sikkerheten: herfra vil «kunnskap» være sannhet som ikke er utsatt for hypotesen om den onde djevelen. Dette skriver han i den første av sine seks meditasjoner i verket *Meditationes de Prima Philosophia* fra 1641.

Den radikale tvilen som Descartes utøver, besvarer han videre med det såkalte cogito-argumentet som består av to faser. Den første, som betraktes som Descartes' mest berømte slutning av alle, går ut på en erkjennelse av at nettopp fordi han tviler, ved å bruke ond ånd hypotesen, må han nødvendigvis eksistere: «cogito ergo sum», «jeg tenker, derfor er jeg.» I den andre delen av argumentet hevder Descartes at dette «jeg» som nødvendigvis med sikkerhet eksisterer, til og med om det betviler verdens og all kjøds eksistens, er en tenkende ting, et sinn. «Jeg eksisterer som et tenkende vesen.» Descartes mener med dette å ha funnet et udiskutabelt holdepunkt mot den radikale tvilen, en ubestridt sannhet som til og med en ond ånd ikke kan fordrive. Med *cogito* på plass fortsetter Descartes med å etablere sin teori om at persepsjon som vi kjenner den er en indre mental representasjon av en eksternal verden.

Descartes skiller mellom en «ytre» verden av substans og en «indre» verden av bevissthet. Perspesjon er strengt tatt en mental eller kognitiv operasjon, ifølge Descartes, og persiperte objekter, som for eksempel himmelen, stjernene, stoler og bord, ens egen kropp osv. er ideer. Descartes hevder altså at persepsjoner er ideer som dukker opp for mitt sinn, mentale objekter som utspilles som på en skjerm. I et annet eksempel refererer Descartes til synet av mennesker som passerer på gata under vinduet hans og han mener at det som faktisk er synlig for ham er hatter og frakker og at det er en mental vurderingsakt som transfomerer slike stimuli til perspesjon av mennesker (Crossley, 1995). Det er sinnet som ser, i henhold til Descartes, ikke øynene.

I den sjette meditasjonen skriver Descartes at persepsjon er en mental representasjon, de utstrakte kroppers *re-presentasjon* som kausale mekaniske, punkt-for-punkt relasjoner (Hass, 2008, s. 21). Det er en kopi av den originale presentasjonen, en mimesis lagt til av sinnet med farge, dybde, tekstur og form. Descartes' representasjonsteori om perspesjon innebærer et syn på persepsjon som bygd opp av diskrete sansninger kausalt aktivert fra «utsiden», altså at persepsjon er en internal mental representasjon eller subjektiv oppdukking av en eksternal, essensielt mekanisk fysisk virkelighet. Vi har sett at premissene ikke er vitenskapelige men metafysiske. De er basert på mulighetene for en ond demon (tvilens spøkelse) og en metafysisk reduksjon av levd erfaring til ren tanke. Noen av de katastrofale konsekvenser av Descartes' reduktive teori er en ontologisk dualsime som bokstavelig talt kutter ens sinn fra verden av ting og kjød. Den skiller sinn fra kropp, meg fra deg.

Merleau-Ponty motsetter seg Descartes' reduktive teori og dualistiske tenkning. Som nevnt er persepsjon sensorisk, ifølge Merelau-Ponty, men persepsjon kan ikke dermed forstås som en betinget effekt av fysiske objekter i verden på kroppen (selv forstått som et fysisk objekt), hevder han. Persepsjon består ikke av et objekts innvirkning på et annet, for Merleau-Ponty. Persepsjon består derimot av *mening*, det vil si av det faktum at noe er sett, hørt, følt osv. Fysiologisk-kausale tilnærminger tar ikke dette i betraktning, men definerer kroppen som et objekt mens de hevder eksistensen av en distinkt substans inni kroppen for å ta i betraknting persepsjonen (som en meningsfull erfaring). I dette perspektivet er persepsjon forstått som refleksiv tanke som skjenker verden med mening og signifikans. Merleau-Ponty hevder imidlertid at Descartes redegjørelse for hvordan hatter og frakker er vudert til å være mennesker faktisk forutsetter den meningsfulle perspesjonen av hatter og frakker og reiser derfor heller enn løser spørsmålet om meningsfull persepjon. Dette gjelder uansett hvilke sansedata sinnet er sagt å vurdere. Merleau-Ponty hevder videre at den ontologiske separasjonen av kropp og sinn i den kartesianske diskurs reiser spørsmålet ved hvordan sinnet

i løpet av persepsjonen er antatt og innvolveres i den fysiske verden og med kroppen som den er lokalisert i. Dette er spesielt problematisk, hevder han, tatt i betraktning de radikale foskjellene som er identifisert i deres konstitusjon. Kartesianismen har ingen svar på dette. For det tredje mener Merelau-Ponty at kartesiansimen definerer persepsjon som en indre representasjon av en ytre verden av gitte objekter, og dermed reproduseres subjekt-objekt dualsimen og de mangfoldige filosofiske problemer som dualsiemen innenholder. Derfor må persepsjon radikalt gjentenkes. Det er i konteksten av denne gjentenkningen at Merleau-Ponty fundamenterer sin filosofi om legemliggjøring (Crossley, 1995). Merleau-Ponty avviser det han benevner som 'the philosophy of reflection', hans navn på filosofiske programmer som reduserer levd erfaring til ideer fremfor sinnet. Persepsjon er ingen indre representasjon av en ytre verden. Videre argumenterer Merleau-Ponty for at sinnet, i form av perseptuell bevissthet, ikke er en separat substans fra kroppen. Persepsjon er dessuten basert i handling, hevder han, det vil si å se, lytte, føle osv. som tilegende kulturelle vanebaserte former for handling.

Descartes' persepsjonsteori er en feilaktig antatt abstraksjon, ifølge Merleau-Ponty. Dersom man ser bakenfor øynene vil man hverken finne et substansielt sinn eller perseptuell erfaring, men heller 'shadows stuffed with organs' (Merleau-Ponty, 1968, s. 138). «Where in the body are we to put the seer, since evidently there is in the body only "shadows stuffed with organs," that is, more of the visible?" (ibid.). Merleau-Ponty viser at som vi lever og ånder er perseptuell erfaring noe mer. Persepsjon er ikke noe indre sinnets teater som spiller av et show fra utsiden. Perspesjon finner sted *i* verden heller enn *i* sinnet. Persepsjon er min åpenhet til en verden som ikke ganske enkelt er en skjerm av ideer. Den visuelle persepsjonen av et objekt, f.eks. et bord, formes mellom bordet og kroppen til den som sanser. Det er ikke to bord, ett i verden og ett i sinnet, men derimot ett bord som er sett. Å se i denne forstand er å være desentreret i relasjon til bordet. Det perseptuelle feltet, som er konstituerende for det sansende subjektet, strekker seg ut og rundt subjektet så langt øyet kan se, bokstavelig talt. Videre impliserer dette at den som sanser og det sansede er relasjonelle værender. Persepsjon involverer ikke konvergensen eller korrespondansen mellom to distinkte ordener av ting, den til det sansende subjektet og den til det sansede objektet. Det involverer *en* orden, persepsjon eller det synlige, som først gjennom teoretisk refleksjon kan bli delt opp i to oppnådde uavhengige relasjonelle aspekter, det vil si den som sanser og det sansede. Det er en synergi mellom mitt levende, legemliggjorte selv og den transcendente naturlige verden.

I persepsjonen åpner jeg opp mot ting som transcenderer meg, som går utover meg selv og mine ideer, og jeg åpner mot andre persiperende som persiperer meg, tar på meg, og

tar på de tingene som jeg persiperer. Et aspekt ved denne transcendensen er at persepsjon er et felt av kontakt med annethet. Persepsjon er vår åpning mot ting som ikke er oss selv. Transcendensen i vår grunnleggende persepsjon har en annen viktig dimensjon. I tillegg til å bli erfart som kontakt med ting som ikke er en selv, er den også erfart som utstrekning; som et perseptuelt felt. Perseptuell erfaring er alltid kompleks, hevder Merleau-Ponty, en ting i og blant en kontekst. Når vi persiperer et «element» tar vi det for å tilhøre et miljø eller et felt, som noe vi kan se på fra forskjellige perspektiver eller som noe vi kan gjøre noe med. Som gestaltpsykologien[42] ville ha sagt fremstår det som en figur mot en bakgrunn. Bakgrunnen er på et vis kjent for oss fordi det er denne bakgrunnen som vi kan bevege oss omkring i. Faktisk er det slik at vi allerede er i dette feltet i utgangspunktet; bakgrunnen er det som kan utforskes ved å fortsette fra individets synsvinkel. Det perseptuelle feltet kan betraktes som spillerommet for kroppens kapasiteter som individet er utstyrt med fra erfaringens spede begynnelse og som er rede til å bli benyttet (Pietersma, 1997). Å benytte en spesiell kapasitet i en gitt anledning, f.eks. en visuell fokusering på et bestemt objekt, venter ikke på en bevisst beslutning, men er heller en respons lokket frem av hva som fremstår som et felt for oss. Det som kommer til syne erfares som tilsynekomsten av en ting på grunn av dens plass i kroppens felt og er ikke noe som er gitt forut for undring og fortolkning. Hvor enn vi ser, føler eller hører, persiperer vi et «element» mot et differensiert felt og i kraft av dette feltet. Denne betingede bakgrunnen, det perseptuelle feltet, er et felt av utstrekning. Det utspiller seg i alle retninger, utover og rundt de spesifikke tingene vi vender oss mot. Perseptuell erfaring som vi lever den peker derfor alltid mot noe mer, til flere perspektiver i den perseptuelle figuren, til mer utover det omgivende rommet, alltid mer utover grensene av mitt visuelle felt. Å sanse er alltid å sanse noe, og det eksisterer ikke noe sansbart element som ikke forutsetter et differensiert, betinget felt. Den rene atomiske sasning, den antatte byggeklossen i kompleks perspesjon, er ikke et empirisk eller erfaringsmessig objekt, i henhold til Merleau-Ponty. Figur-grunn persepsjon (et perseptuelt felt) kommer først og er en betingelse for persepsjonen.

Begrepet felt har likheter med begrepet struktur som han bruker i *La structure de comportment* (Merleau-Ponty, 1942) bortsett fra at det er betraktet fenomenologisk (Pietersma, 1997). I begge tilfeller henviser det til et rammeverk som omfatter både persepsjoner og deres objekter, men selv er det hverken en perseptuell bevissthet eller et objekt. Dets rolle er kognitivt i den forstand at det leder persepsjonene til deres objekter.

[42] I sin fenomenologiske beskrivelse av perseptuell erfaring trekker Merleau-Ponty veksel på gestaltpsykologien. Gestaltpsykologien er en psykologisk disiplin som vektlegger behovet for å gjenkjenne strukturer eller former, og da spesielt i persepsjonen.

Betraktet på denne måten overkommes Descartes' subjekt-objekt dikotomi. Vi ser derfor at Merleau-Ponty forstår kroppen selv som "kognitiv", som undrende og fortolkende. Kroppens persepsjoner og kapasiteter åpner ut mot verden og gjør det mulig for oss å bevege oss omkring i den tillitsfullt.

Som vi har sett hevder Merleau-Ponty at persepsjon er kompleks og relasjonell, den er en figur persipert mot en bakgrunn, en ting persipert i kontekst. Persepsjon er videre kjennetegnet ved fokus og bakgrunns-ubestemthet. Og disse figur-bakgrunn persepsjonene er heftet med mening. Våre grunnleggende persepsjoner er signifikante, ladet med mening, de er intensjonale. De bærer mening i seg på grunn av den komplekse relasjonen mellom figuren og dens bakgrunn. Våre mest grunnleggende persepsjoner er ikke rene, atomiske «qualia», men meningsladede persepktiver, gestalter, som åpner opp en rekke mulige atferdsmessige responser for vår egen del. Perseptuell erfaring på dens mest grunnleggende nivå er meningsfull i kraft av dens figur-bakgrunn kompelksitet, i kraft av det faktum at ethvert gitt perspektiv utvisker eller nedtoner andre perspektiver, og i kraft av de behov jeg bringer til øyeblikket. Vår grunnleggende perseptuelle erfaring er ikke en samling av sanse-data gitt som distinkte snap-shots. Heller er den levd som et engasjement med det som transcenderer meg, det som strekker seg ut og overskrider mitt blikk og berøringer, kohenrete holistiske ting, andre levende vesener, og en tre-dimensjonal lokalisasjon med temporære dimensjoner. Persepsjon er levd og erfart som vår åpning mot verden (*l'overture de monde*).

Descartes' representasjonstreori er en abstrakt teori slik Merleau-Ponty ser det, en teori basert på feilaktige antakelser om sansning, en teori som ignorerer og står i motsetning til vår levde persepsjon. I stedet for dette representasjonelle paradigmet der perspesjon betraktes som en «subjektiv representasjon» gir Merleau-Pontys fenomenologi om persepsjon en annerledes og bedre måte å tenke og snakke: perseptuell erfaring selv er ingen *re-presentasjon*, men den fundamentale *presentasjonen* som alle mine begrepsmessige abstraksjoner og ideelle duplikater er basert på (Hass, 2008). Persepsjon er ikke noe «inni» meg, som en bille i en boks, men finner sted *mellom* min organiserende, sansende kropp og tingene i verden. Det er en *synergi*, sier Merelau-Ponty, det er et samvirke mellom min levende kropp med dens nevrofysiologiske og sensoriske systemer, og transcendente ting, andre vesener, og verden som feltet for deres samhørighet. Resultatet av denne synergien mellom kropp, ting, andre, og verden er et interaksjonelt felt som dukker opp i forbindelsen mellom dens deltakere og som vi kaller *erfaring*. Vi eksisterer *i* verden, persiperer ting og andre værender, og synergien mellom dem er informert og organsiert i overenstemmelse med min kropp. Den er bokstavelig talt *organ-isert*.

Merleau-Ponty avviser det mekaniske karteisanske synet på kroppen. Sinnet, i form av perseptuell bevissthet, er ikke en separat substans fra kroppen. I *Lovtale til filosofien* (Merleau-Ponty, 2004), hans tiltredelsesforelsening ved College de France i 1953, skiller Merleau-Ponty mellom en god og en dårlig tvetydighet, mellom det han betegner som *ambiguïté* og *équivoque*. Slik han ser det er det dårlig tvetydighet å redusere kroppen til et målbart univers og sinnet til en ikke-kroppslig substans hvis vesen er å måle og beregne den første (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004). En konsekvens av denne dårlige tvetydigheten er at vi ikke tar virkelighetens mangedimensjonelle karakter på alvor.

Merleau-Ponty var dypt influert av Husserls arbeider om kropp, og spesielt Husserls tanker i *Ideen II* som betraktes som Husserls mest innlfytelsesrike verk om kroppen, et verk Merelau-Ponty konsulterte lenge før det posthumt ble publisert i 1952. Imidlertid avviser han Husserls reduksjon til det transcendentale ego. Husserl hadde samme målsetting som Descartes, nemlig å etablere fundamentet for en universell vitenskap basert på fornuften alene, men han går annerledes til verks (ibid.). Husserl ønsket å radikalisere Descartes metodiske tvil i sin fenomenologi, noe han spesielt uttrykker i *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (Husserl, 1936) og i *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Husserl, 1912-1915), og spesielt i *Ideen II* (Benhke, 1997). Husserl hadde som nevnt fastholdt fenomenologien som en returnering til 'tingene selv', «zu den Sachen». En viktig del av hans metodologiske nyskaping i *Ideen II* er suspensjonen av den ukritiske tro på verdens eksistens, i den hensikt å åpenbare strukturene i transcendental bevissthet (Thomason, 1982). Sentralt i Husserl's fenomenologiske metode er *epoché*, der det som "faktisk" er bak fenomenene settes i parentes, altså det vi tar for gitt i den hverdagslige innstilling, og *den fenomenologiske reduksjon,* der alle forutinntatte meninger om dette forholdet er suspendert (gjennom epocheen) slik at vi kan arbeide i en refleksiv bevissthet om temaet under utforsking. Husserls tanker var å bringe den fenomenologiske reduksjonen til en fullbyrdelse slik at vi gjennom observasjon og refleksjon finner frem til den aktive selvkonstituering av alle former for menneskelig erfaring og vurdering. Husserl står med andre ord for en fornuftstro vitenskap. Husserl ville finne frem til bevisstheten ultimate konstituerende struktur og vise at alle fenomener er konstituerte ut fra det trascendentale subjektet, noe som i sin tur er ensbetydende med en retur til subjektet som en mulighetsbetingelse for verden. Ifølge Husserl vil det ikke være noen verden i det hele tatt i fraværet av dette transcendentale subjektet. Dette subjektet konstituerer alt det som er eller kan tenkes på og kan dermed ikke være en del av verden. Han kaller det derfor *ren bevissthet* eller *det transcendentale ego*.

Merleau-Ponty kritiserer Husserl for ikke å være radikal nok. Ifølge Merleau-Ponty dikterer Husserl selvet som et rent transcendentalt subjekt som hverken kan være genuint åpent for verden eller være utsatt for den. Influert av idealismen fokuserer Husserl fenomenologien på kognitivt liv i særlig fremtredende grad, med det resultat at han ikke kan yte rettferdighet til de primære fenomener av menneskelig kroppslig, sosial og historisk eksistens. Hans fenomenologi beveger seg fra en rent deksriptiv fenomenologi og havner i en transcendental idealisme som begrenser fenomenologiens kraft for til slutt å ødelegge den (Compton, 1997). Som vi har sett argumenterer Merleau-Ponty for at den mest primordiale formen for erfaring er legemliggjort persepsjon heller enn Husserls reduksjon til ren bevissthet. Legemliggjort persepsjon går ikke forut for verden, men er del av verden. Når jeg oppfatter ting og andre mennesker i mine omgivelser gjør jeg det i kraft av min egen kropps kognitive kapasiteter. Erfaring starter ikke med et erfarbart mangfold som deretter må fortolkes i forstanden bli gitt mening av en essensielt kroppsløs bevissthet. Mangfoldet er allerede meningsfullt. Med bakgrunn i dette må altså kroppen forstås som en effektiv agent og som den endelige basis for menneskelig subjektivitet.

Den fenomenologiske reduksjonen er uunnværlig for åpenbaringen av det primære erfaringsmessige nivået; persepsjonen, hevder Merleau-Ponty. Imidlertid kan fenomenologien bare beskrive kroppens kunnskap for hva den er, nemlig tilgang til verden. I kritikken av Husserl hevder han at den fenomenologiske epoché og reduksjon ender her, ved livsverdenen. Vi kan kritisere naturvitenskapene ved å vise at opprinnelsen til vitenskapelige abstraksjoner, objektiveringer og begrepsliggjøringer er å finne i livsverden av legemliggjort persepsjon, men kroppens kognitive prestasjoner er 'gjemt' for oss i den forstand at de ikke kan bli utledet fra tidligere anskuelser eller overbevisninger. De gir oss en verden som er sann og virkelig, men gjør dette på en måte som vi selv ikke kan forstå. Vi er faktisk *i* verden, ikke i kraft av våre antakelser. Den fenomenologiske refleksjonen vil måtte gå tilbake til og belyse det perseptuelle opphavet til vår aktuelle erfaring, heller enn å plassere seg selv i midten av en ferdiglagd verden. I det fenomenale feltet, et tvetydig felt hvor perspektivelle legemliggjorte subjekter er plassert, i dette feltet kan perseptuell erfaring gjenoppdages.

En retur til fenomenene, eller 'til tingene selv' som Husserl betegnet det, utgjør i henhold til Merleau-Ponty det han kaller 'den første filosofiske akt'. Fenomener er imidlertid ingen bevissthetstilstand, og det fenomenale feltet er ingen indre verden som kun er tilgjengelig for subjektet. En retur til fenomenene gjenoppretter, ifølge Merleau-Ponty, vår levde erfaring av intersubjektivitet. Det inkarnerte domenet av relasjonen mellom kropp og verden er en 'fellesverden' (*intermonde*), hevder han. Reduksjonen til Merleau-Ponty

kullkaster dermed det Husserl benevner som den naturlige holdning ved å vise at det forutgitte er konstituert i en primordial dialog mellom kropps-subjektet og verden (Langer, 1989), i en primordial førrefleksiv undring og fortolkning. Det forutgitte som er åpenbart ved den fenomenologiske reduksjonen har en historie og er del av et helt nettverk av relasjoner; det er dypt dynamisk. Slik Merleau-Ponty ser det viser en samvittighetsfull fenomenologi om menneskelig væren-til-verden at vår levde erfaring i prinsippet ikke kan bli fullt transparent for refleksjon. Fenomenologi deler den situerte karakteren til all rasjonell undersøkelse. Fenomenologi er selv en pågående virksomhet av menneskelig frihet og begrensethet som på ethvert punkt på det beste kan gi delvise og ufullstendig konvergente forståelser av menneskelig erfaring. Merleau-Pontys konklusjon er: «[…] the most important lesson which the reduction teaches us is the impossibility of a complete reduction" (Merleau-Ponty, 1962, xiv).

Reduksjonens største lærdom er umuligheten av en fullstendig reduksjon. Merleau-Ponty viser at det eneste fundamentet for kunnskap er vår konkrete uoppløselige forbindelse med verden, og han hevder derfor at det totale vitenskapelige univers er bygget på livsverdenen som blir tatt for gitt. Dette er en ren kritikk av den kartesianske veien til fenomenologien som ifølge Merleau-Ponty faller inn i dogmatisme ved å maskere refleksjonens opphav. Hele vår forståelse av verden er grunnlagt i vår legemlige natur, ifølge Merleau-Ponty. Vi *er* våre kropper og all erfaring og all mening som besjeler våre liv er basert i vår aktive kroppslige involvering i verden. Merleau-Pontys persepsjonsontologi er en ny måte å forstå vår intersubjektive, allikevel subjektivt organiserte, perseptuelle erfaring, utover representasjonsparadigmet (Hass, 2008).

I *Sein und Zeit* bestemmer Heidegger subjektet som verdslig, som Dasein, med det resultat at han sprenger ideen om en frittsvevende ren bevissthet (Bengtson og Løkken, 2004, s. 562). Dermed forstår Heidegger subjektet som faktisk tilværelse, som eksistens, som situert i verden og fremfor alt som agent (ibid.). Merleau-Ponty gir sin tilslutning til Heidggers bestemmelse av subjektet, men han radikaliserer det på et avgjørende punkt; subjektet er fremfor alt den egne levde kroppen. Begrepet å eksistere har to meninger; eksistere som ting (*in-itself*) eller eksistere som bevissthet (*for-itself*). Merleau-Ponty overskrider denne kropp-sinn dualismen med sitt begrep om *kroppssubjektet*. Merleau-Ponty skiller ikke bevissthet og kropp, men ser derimot *legemliggjort subjektivitet* som en tredje form for væren som ikke kan reduseres hverken til ren bevissthet eller objektiv kropp. Kroppen *kan* ifølge Merleau-Ponty betraktes som et fysiologisk og anatomisk objekt. På det primordiale nivået er imidlertid ikke kroppen å betrakte som et objekt, men derimot som et *kroppssubjekt*. Merleau-Ponty

tilkjennegir at kroppen har en objektside, en sansbar side som kan bli sett, tatt på, hørt, luktet osv., men han legger til at kroppen også har en annen side, en følende og sansende side eller subjektside som ser, berører, hører, lukter osv. og som gjennom persepsjonen erfarer sin verden meningsfullt. Kroppens væren-til-verden (*être au monde*) er på en og samme tid formidlet gjennom fysisk tilstedeværelse og perseptuell mening. Dette indikerer at kroppen er mer enn et objekt. Den er en sansbart-sansende værende og dens primære relasjon til dens omgivelser må bli forstått som meningsfull sansning. Enhver refleksjonsakt er basert i denne før-personlige anonyme bevisstheten som er legemliggjort subjektivitet. Min kropp er essensiell for min eksistens, hevder han. Gitt en hvilken som helst objektiv kunnskap som måtte finnes, inkludert kunnskap om min kropp, kan denne kunnskapen kun bli tilegnet gjennom å bruke kroppens perseptuelle kapasiteter ved å gå ut ifra fra den verden som den åpner opp. Sagt med andre ord er det legemliggjorte subjektet selve forutsetningen for viten. Med sitt begrep om kropps-subjektet har Merleau-Ponty til hensikt å avløse både den problematiske kropp-sinn dualismen til intellektualistene og det mekaniske synet på kroppen som et fysisk objekt som disse filosofene deler med empiristene.

Merleau-Pontys fenomenologi søker å avdekke virkelige trekk ved å leve en kropp; hans fenomenologi er ontologi. Merleau-Ponty er opptatt av den levde og betydningsskapende kroppen, den undrende og fortolkende kroppen; den fenomenale kroppen. Husserl gjorde en distinksjon mellom *Körper*; den livløse kroppen, kroppen som fysisk objekt, og *Leib*; kroppen som en levende væren, som levd liv, som subjekt. Merleau-Ponty benytter seg av denne distinksjonen for å argumentere for at mennesker er innnsatt i verden på en spesiell organisk måte, bestemt ved våre sensoriske og motoriske kapasiteter i å persipere verden på en bestemt måte. Persepsjon er en måte vi som legemlige kropper er prosjektert inn i verden. Det er en grunnleggende sirkularitet mellom kropp og subjekt. Leib er subjekt-objekt, en ureduserbar tvetydig eksistens. I Merleau-Pontys forståelse er *Leib* betegnelse på den særegne kroppen; egenkroppen (*le corps propre*).

Når vi 'returnerer til sansene' er en av de første tingene vi legger merke til at kroppen vår ikke er levd som et objekt blant andre objekter. Tvert imot erfarer vi kroppen vår som en nødvendig betingelse for å persipere ting, som en vital, dynamisk kilde som objekter i verden viser seg for og trekker seg tilbake fra. Vi finner oss selv i en verden som del av verden, men ikke ganske enkelt som romlige objekter i en romlig verden. Det er ikke slik at vi ganske enkelt tar plass i rommet, vi bebor rommet som et handlingsrom, vi relaterer til rommet som en hånd til et instrument. Egenkroppen, den fenomenale kroppen, er aktivt inntonet til den omgivende verden. Den møter verden symbiotisk. «It is never our objective body that we

move, but our phenomenal body, and there is no mystery in that, since our body, as the potentiality of this or that part of the world, surges toward objects to be grasped and perceives them» (Merleau-Ponty, 1962, s. 106). For Merleau-Ponty synes det som om verden er skapt for å bli oppdaget av og respondert på av våre sanseorganer og det er sentrale aspekter ved denne relasjonen mellom kropp og verden. Vår oppfatning av og erfaring med en verdslig ting er at vi kan anta et mangfold av perspektiver på den. Sofaen min, huset over gata, kaffekoppen på skrivebordet, er alle ting jeg kan undersøke. Tingene rundt meg kan jeg også la være å legge merke til. At de skal bli tilstede i mitt perseptuelle felt involverer deres mulige fravær. Ingen av disse to trekkene – evnen til åpent og utforske ting og å forlate dem – er mulig for min levde, persiperende kropp. Egenkroppen har en permanent, relativt stabil struktur som er fundamentalt forskjellig fra objekter.

> Now the permanence of my body is entirely different in kind: it is not at the extremity of some indefinite exploration; it defies exploration and is always presented to me from the same angle. Its permanence is not a permanence in the world, but a permanence on my part (Merleau-Ponty, 1962, s. 90).

Jeg kan ikke gå rundt min egen kropp. Heller er min kropp det som jeg kan gå rundt tingene i verden med. Jeg kan ikke forlate den. Min levde, dynamiske kropp er alltid der som et subtilt kjennemerke, mer eller mindre til stede for bevisstheten mens jeg persiperer, tenker, undrer meg, fortolker, drømmer og fantaserer. Kroppen er den konstante polen i min erfaring. Min levde kropp er involvert i alle erfaringer av ting i verden, men kan ikke selv bli undersøkt på samme måten som tingene kan. Jeg kan heller ikke persipere meg selv persipere. Jeg kan objektivere deler av kroppen min og utforske disse delene fra ulike perspektiver, f. eks. foten min eller hånda mi, men jeg kan ikke objektivere meg selv som en som persiperer. Dersom jeg ser inn i et speil kan jeg enten fokusere på mine persiperende øyne eller jeg kan fokusere på det reflekterte imaget, men da på bekostning av oppmerksomheten på min egen persepsjon. Den samme atskillelse gjelder for den ene hånda mi som beføler den andre hånda eller andre deler av kroppen min. Det er alltid et gap eller en glippe (*écart*) mellom den levde intensjonen til den ene hånda og passiviteten til den som blir rørt ved. «Insofar as it sees or touches the world, my body can therefore be neither seen nor touched» (Merleau-Ponty, 1962, s. 92). Faktisk så er min levde, persiperende kropp er del av synergien med ting og verden, men kan ikke reduseres til min erfaring av dem. Egenkroppen er heller levd som en stabil kjødelig

værende som ikke desto mindre organiserer verden rundt seg. Den egne kroppen er alltid nærværende og utgjør det inkarnerte subjektet som vi aldri kan fjerne oss fra.

Andre trekk som skiller den fenomenale kroppen fra verdslige ting er erfaringen med dens spatialitet. Egenkroppen er ikke erfart som «ved siden av» ting slik for eksempel stolen er erfart ved siden av sofaen. Motsatt er det slik at kroppens posisjon i rommet bestemmer denne «ved siden av» relasjonen i første rekke. Opp, ned, ved siden av, bak, innenfor, utenfor, venstre, høyre, konkav, konveks, vertikal, horisontal, mellom, over og under osv. er alle romlige relasjoner som får sin mening og forståelighet fra den levde egenkroppen som et organiserende hele.

> The outline of my body is a frontier that ordinary space relations do not cross. This is because its parts are inter-related in a peculiar way: they are not spread out side by side, but enveloped in each other (Merleau-Ponty, 1962, s. 98).

På samme måten som egenkroppen nødvendigvis er «her», eksisterer den nødvendigvis «nå», den kan aldri bli fortid. Den egne kroppen «bebor rommet og tiden». For den egne kroppen oppstår et levd rom og en levd tid gjennom kroppens væren-til-verden (*être-au-monde*), gjennom dens interaksjon og kommunikasjon med verden, «[…] jeg er ikke i rummet og i tiden, jeg tænker ikke rommet og tiden; jeg er til i rummet og til tiden, min krop hæfter sig til dem og favner dem» (Merleau-Ponty, 1994, s. 94). Rommet og tiden som jeg bebor er alltid omgitt av ubestemte horisonter som inneholder andre synspunkter (ibid.). Kroppen min har sin verden, eller forstår sin verden, uten å skulle gå via representasjoner.

Egenkroppen er altså ikke forstått som en ting blant andre i verden, men står heller ikke i motsetning til tingene. Det er ingen dikotomi mellom legmeliggjort selv og ting. Tingene og den levde kroppen er i gjensidig relasjon. De er i en spesiell inter-relasjon – til og fra – som er bestemt og organisert ved kropps-subjektets reseptivitet. Denne internale, gjensidige relasjonen er understreket ved det faktum at vi kan inkoprporere ikke-levende ting inn i våre opreasjoner: den blindes stokk, klærne vi har på oss, protesehånd, musikerens instrument, et verktøy; kort sagt hjelpeutstyr. Den levde kroppen og døde ting er erfart som forskjellige, og også i flytende, internale relasjoner med distinkte dynamikker. Min kropp er ikke levd som en ting, men som en vital kraft blant andre ting, som et mobilt, relativt stabilt, reseptivt vesen som organiserer verden i bevegelsesflyten.

Motorikken er en opprinnelig intensjonalitet, ifølge Merleau-Ponty. Kroppens bevegelsesflyt spinner ut «intensjonale tråder» som forbinder kroppen til ting som poler av potensiell handling og respons. Som Merelau-Ponty sier det er bevisstheten «[…] in the first place not a matter of 'I think that' but of 'I can'" (Merleau-Ponty, 1962, s. 137). Kroppens

prosjekter åpner opp et "miljø" av intensjonalt rom der ting er oppfattet i relasjon til den levde kroppens praksiser, kapasiteter og krefter. Merleau-Ponty viser at legemliggjort liv har en distinkt, utstrakt «rettethet» ved seg, under nivået av intellektuell vurdering. Sagt med andre ord er legemliggjort liv intensjonalt liv. Vår perseptuelle erfaring bringer for dagen at vår primordiale sameksistens med verden 'magnetiserer' erfaring og foranlediger en retning i den. Den dobbelte betydningen av det franske ordet *sens* (mening, retning) er signifikant i denne forbindelse (Langer, 1989). Hvis det skal være mening må det være retning. Mening og retning går hånd i hånd. I kraft av å være legemliggjorte subjekter finner vi oss alltid allerede i en meningsfylt verden som er velkjent forut for enhver stillingstaken. Våre gestaltorganiseringer av ting i verden er ladet med multiple sanse-retninger; intensjonalitet. Den levde kroppen er fundamentalt en aktiv, meningsskapende, organiserende kraft, en levende bevisst kropp, for i den intensjonale bue «the consciousness of the body invades the body, the soul spreads over all its parts» (Merleau-Ponty, 1962, s. 75). Merleau-Ponty mener kognisjon best kan forstås som gjennomgående legmeliggjort og situert.

Den sansende kroppen er alltid situert i verden i engasjert konkret handling. Den mottar ikke passivt meldinger fra verden, men undrer seg og fortolker, utforsker og utspør verden aktivt. Persepsjon er slik sett konstituert gjennom kroppens aktive relasjon med verden. I sin fenomenale fremtreden er kroppen et menings- og betydningsskapende uttrykk, som mest av alt ligner et drama (Rasmussen, 1996a, s. 12). Den er helt igjennom konkret og uttrykksfull i sin fremtoning og i stadig dialog med andre kropper (ibid.). Dette utgjør et viktig poeng i Merleau-Pontys gjentenkning av persepsjon, nemlig at persepsjon er basert i atferd, det vil si i å se, lytte, føle, høre, smake osv. som tilegnede kulturelt vanebaserte former for handling. Egenkroppen konstituerer seg selv gjennom implementering av tilegnede *perseptuelle skjema* eller *kroppsskjena*; det han også benevner som *bodyimaget*. Hva vi ser avhenger av måten vi ser på og måten vi organiserer vårt perseptuelle felt. Vi anvender oss av perseptuelle skjema som gjør det vi ser, hører, føler, lukter osv. umiddelbart meningsfylt for oss. Bodyimaget eller kroppsskjemaet er et dypt konstant trekk ved vårt legemliggjorte liv og det er lett å ta det for gitt, hevder Merleau-Ponty. Jeg lever gjennom bodyimaget mitt før og under nivået av intellektuelle vuderingsakter. Body imaget er «[…] a vague power against which the gesture and its aim stand out […]» Merleeau-Ponty, 1962, s.101).Vår synestetiske persepsjon av verden som et inter-sensorisk felt er muliggjort gjennom bodyimaget, våre sanser er forbundet og overlapper gjennom det.

Ifølge Merleau-Ponty trenger vi å betrakte levd erfaring som stedet der det fysiologiske og det psykiske griper inn i hverandre, der det biologiske og det personlige til

tross for å være forskjellig allikevel overlapper og impliserer hverandre. Det biologiske og det personlige er to sammenflettede nivåer eller modaliteter av legmeliggjort liv. Merleau-Pontys viser at disse to lagene eller modalitetene av legemliggjort erfaring er helt sentralt i hans arbeid om den levde kroppen. Gjennom hele *Persepsjonens fenomenologi* bruker han en rekke ulike begreper om disse lagene eller modalitetene: den habituelle kroppen og den personlige kroppen, den upersonlige og den personlige, den biologiske og den individuelle, den sedimenterte og den spontane, den organiske og den eksistensielle (Hass, 2008, s. 87). Denne to-lags dynamikken konstituerer ikke en ny dualisme, for begge «sider» av dynamikken er aspekter ved den samme levde kroppen, opprettholdt i og rettet mot den naturlige verden. Nivåene er å betrakte som lag i en særegen relasjon der den første (biologiske) muliggjør den andre (personlige) ved å sørge for «[…] stable organs and pre-established circuits […]» (Merleau-Ponty, 1962, s. 87), og der den andre sublimeres og omformer den første inn i en situasjon. Den siste klausulen gir et første innblikk i en dynamikk som er sentral for Merleau-Pontys betraktninger av ekspressiv kognisjon; den levde kroppens evne til å transformere sedimentert struktur inn i nye meningsfulle former. Våre liv danser i floen og ebben av disse to kreftene, hevder han, den biologiske og den personlige, i den selv-samme kroppen. Som levde menneskelige kropper er vi på en og samme tid sedimentert biologisk liv og en personlig, intensjonal, projektiv kraft, to krefter som overlapper hverandre og som også noen ganger kommer i konflikt (som for eksempel ved pottetrening). For Merelau-Ponty er det å se disse to modalitetene avgjørende for å forstå våre legemliggjorte liv.

> The union of soul and body is not an amalgamation between two mutually external terms, subject and object, brought about by arbitrary decree. It is enacted at every instant in the movement of existence (Merleau-Ponty, 1962, s. 88-89).

Å se dynamikken mellom det biologiske og det personlige gjør våre erfaringer med for eksempel tid mer forståelig; vår fortid, nåtid og fremtid. Vi erfarer tidens tann på kroppen; vi får arr, blir stivere, får grått hår osv. Tiden er markert på kroppen min på ulike vis. Tid er ingen transcendental «form» av intuisjon anvendt på erfaringer med kroppen fra utsiden. Heller motsatt er som nevnt tid levd gjennom min kropp; kroppen min «tilhører» tiden og hefter seg til den. Allikevel er ikke tid en samling av separate øyeblikk heller, for vi har den personlige kraften til å integrere vår fortid inn i nåtida, eller å kaste vår nåtid inn i fremtiden. Og hver natt glir mitt personlige liv inn i den gjenoppbyggende uforutsigbare søvnen. Legemliggjort liv har denne merkelige temporære rytmen, ifølge Merleau-Ponty, en flyt bakover, forover og gjennom organismens krav og intensjonalt livs integrerende horisonter.

Slik har det seg også at det jeg forstår aldri helt sammenfaller med min levde erfaring.; jeg er aldri helt i ett med meg selv. «Such is the lot of a being who is born, that is, who once and for all has been given to himself as something to bee understood» (Merleau-Ponty, 1962, s. 347).

Dynamikken mellom det biologiske og det personlige er også en hjelp til bedre å forstå emosjoner. For Descartes er emosjoner sinnstilstander analogt til vilje og vurderinger. Denne intellektualistiske behandlingen av emosjoner blir av Kant vendt om og finner sin nåtidige analogi i betraktninger som plasserer emosjoner i en slags boks eller i et skjema av kognitive tilstander (Hass, 2008). Imidlertid hevder Merleau-Ponty at emosjoner riktignok er relatert til bevisstheten, men det er en levd-kroppslig-bevissthet. Emosjoner, som for eksempel undring, er situertere kroppslige holdninger, for Merleau-Ponty, en måte å være i relasjon til verden på, og de kan ikke skilles fra vår tale og tanke, våre motoriske handlinger, gester og i våre måter å forstå og fortolke. Emosjoner dukker opp i interseksjonen av upersonlig og intensjonalt liv. «To feel emotion is to be involved in a situation which one is not managing to face and from which, nevertheless, one does not want to escape» (Merleau-Ponty, 1962, s. 86). Vi er bokstavelig talt *overveldet* i emosjonene våre, enten det dreier seg om undring, glede, tristhet, spenning, sinne, kjedsomhet eller andre emosjoner. Under nivået av intellektuelle vurderinger og posisjoneringer erfarer vi noe som vår bevisste-kropp ikke kan personifisere og som vi allikevel ikke kan vende oss bort fra. Det biologiske nivået av legemliggjorthet overgår det personlige nivået, og allikevel folder det personlige tilbake på det biologiske, bølger gjennom og rundt det biologiske et felt av personifisert handling eller en situasjon. Det ene nivået eller det andre kan bli vektlagt, men vi flyter mellom disse vektleggingene eller de kan komme i konflikt. Og det upersonlige kan bli del av det personlige. Min levde kropp er i stand til å inkorporere ting og ny atferd i dens sedimenterte struktur, for eksempel vanetilegnelse som å lære og danse eller sykle.

Som det fremgår av dette delkapittelet så langt overkommer Merleau-Ponty den kartesianske dualistiske tenkningen i sin redefinering av persepsjon. Den sansende kroppen er hverken ren fysiologi eller ren psykologi, men derimot en *tvetydig eksistens*. Problemet med persepsjon er ikke lenger å skulle føye sammen separate substanser som subjekt og objekt, kropp og sinn eller å forene uavhengige områder som indre og ytre. Slike distinksjoner, så lenge som de etter sigende har fenomenologisk validitet, er redefinert som relasjonelle, sammenflettede og reversible aspekter av en enkelt struktur. (Crossley, 1995, s. 47). I sin senere ontologi bruker Merleau-Ponty begrepet kjød (*chair*) om denne strukturen som er karakterisert av kiasme eller sammenfletting, overlapping, innvikling, omslutting (*chiasme*), glippe (*écart*) og reversibilitet (*réversibilité*), begreper som på ingen måte er entydige og

enkle å forstå men som ikke desto mindre er produktive for å forstå og uttrykke vårt synergistiske forhold til den transcendente verden og andre. Jeg skal ganske kort redegjøre for disse begrepene og deres sammenheng.

I verket *Det synlige og det usynlige* (Merleau-Ponty, 1968) legger Merleau-Ponty frem tesen om *Væren* (væren-til-verden) som kjød. Boka inneholder et kapittel om *Sammenfletningen – kiasmen* der Merleau-Ponty formulerer sin kongstanke om kroppen som sansende og sansbar på en og samme tid (Tin i Merleau-Ponty, 2000, s.117). Som vi har sett er persepsjon både og udelt sensorisk og meningsfull, ifølge Merleau-Ponty. Persepsjon består i en meningsfull konfigurasjon av sansninger og tilhører kroppen som sansende væren. Slik sett har kroppen to sider; en sansende og en sansbar. Den ser og kan bli sett, hører og kan bli hørt, beføler og kan bli befølt. Disse sidene er ikke adskilte slik som Descartes' sinn og kropp. De er reversible aspekter ved en og den samme værende. Sagt med andre ord er det å være en som persiperer og det å være objekt for persepsjon reversible roller innenfor det perseptuelle feltet. Merleau-Ponty ser dette illustrert ved det faktum at den ene hånda som tar på noe i sitt miljø selv kan bli tatt på av den andre hånda, et poeng han presenterer allerede i innledningen i *Det synlige og det usynlige* under tittelen *The perceptual faith and its obscurity*[43]:

> If my left hand is touching my right hand, and if I should suddenly wish to apprehend with my right hand the work of my left hand as it touches, this reflection of the body upon itself always miscarries at the last moment: the moment I feel my left hand with my right hand, I correspondingly cease touching my right hand with my left hand (Merleau-Ponty, 1968, s. 9).

Merleau-Ponty betrakter dette som en kroppslig analogi til refleksjonen; kroppen reflekterer over seg selv og avslører seg selv som både subjekt og objekt. En og den samme tingen viser seg som både persiperende og persipert. Kropps-subjektet er en synlig-seer, en følbar-føler, en hørbar-lytter osv. og kroppens synlige-følbare-hørbare tilstredeværelse er sentral for dens persepsjon. Disse to rollene er forskjellige, men *Væren* som kjød er nøytralt med hensyn til begge fordi den kun eksisterer som enheten i den subjekt-objekt differensieringen som vi finner i erfaringen. Kjød refererer til en værensstil i den forstand at det er en reversibilitet, men aldri fullstendig sammenfall mellom mitt synlige, følbare kjød og verdens kjød som jeg ser og tar på. Kroppens kjød («the flesh of the body») inkluderer reversibiliteten i det å sanse og å være sansbar. Kroppen som kjød består med andre ord av sansbar – sansende. Verdens kjød («the flesh of the world») inkluderer den relasjonelle sammefletningen av seer og sett. Sagt på en annen måte former det persiperende kropps-subjektet en del av den synlige verden,

[43] Den perseptuelle tro og dens tvetydighet.

det konstituerer et punkt innenfor den synlige verden der denne verden blir synlig. Som sansbare hører vi primoridalt til verdens kjød, men som sansende huler vi ut en mening i *Væren* og dette er mulig og betyr noe kun fordi vi eksisterer som værender. *Væren* er derfor ikke i-seg-selv, men utgjør derimot den perseptuelle verden inklusive oss selv. Merleau-Ponty ønsker å definere Væren, ikke som et korrelativ til et høyere tankekraftnivå, men på en måte i overensstemmelse med kroppens rolle i persepsjonen, og han forsøker dette med sin ontologi om kjød (Pietersma, 1997).

Kjød har flere lag av betydninger i *Det synlige og det usynlige*, noe som bringer oss over i et annet begrep som Merleau-Ponty tar i bruk for å karakterisere kjødet, nemlig *écart*. Merleau-Ponty innleder *Det synlige og det usynlige* med en refleksjon over hva tid er. Han skriver at vi er familiære med hva tid er, vel og merke inntil vi skal prøve å forklare det for andre. Da kastes vi inn i forvirring og absurditet. Erfaringen vår med tid er det han kaller en *perseptuell tro* («perceptual faith»), ikke i betydningen en tro som uten videre er akseptert, men heller som en tilsutning hinsides enhver overbevisning. Merleau-Ponty setter seg i boka fore å undersøke denne perseptulle troen. Imidlertid er den ekstremt vanskelig å diskutere. Den er som en tett sammenvevd struktur. Generelt sett går prosjektet hans ut på og fnne en måte å artikulere denne paradokse strukturen, det han kaller «ren væren» eller «rå væren» (*pensée sauvage / l'être sauvage*), uten å deformere den i prosessen, derfor sammenligningen med å gi en forklaring på tid. Med dette som utgangspunkt fortsetter Merleau-Ponty med å belyse noen av de merkelige gåtene og paradoksene som karakteriserer perseptuelt liv.

Perseptuell erfaring er en merkelig struktur, hevder Merleau-Ponty. Den involverer meg og ikke meg, selv og andre selv, seer og sett på samme tid. Perseptuell erfaring involverer en slags differanse eller forskjell som er av en annen art enn ren motsetning. Det er snakk om en mer subtil forskjell, mer av en separasjon, der selvet ikke er skilt fra verden men heller en del av verden som åpnes for selvet. Denne separasjon-differansen ved hjertet av levd erfaring kaller Merleau-Ponty for *écart*. *Écart* er et begrep som vanskelig lar seg oversette og som også er referert til av Merleau-Ponty som både «dehisence» (åpnende), «bougé» (forandring, endring) og «fondamentale fission» (deling, spalting eller kløyving). Écart betegner en konstituerende forskjell i erfaringsstrukturen; en slags glippe. For Merleau-Ponty er denne konstituerende forskjellen det som åpner, for eksempel, seeren for det sette, men det er en åpning som ikke er så streng at de to aspektene er skilt fra hverandre. La oss se nærmere på denne erfaringsstrukturen.

En ting er at levd persepsjon er *min* i en viktig betydning av ordet. Persepsjon finner sted gjennom min levde kropp. Persiperte ting er organisert gjennom konturene og de

sensoriske mulighetene til min kropp. Allikevel er levd persepsjon fortsatt et møte med det som ikke er meg. Levd persepsjon er denne paradoksale erfaringen av å møte det andre-enn-meg kun gjennom meg, noe som kan være nokså tankeutfrodrende. Når jeg omslutter eller innvikler tingene med mine perseptuelle krefter, så skjer dette kun fordi jeg blir omsluttet eller innviklet av dem. Slik sett er det snakk om en dobbelomslutning eller dobbelinnvikling. I livsflyten erfarer vi dette uten vanskelighet. Dermed kan vi se at den begrepsmessige subjekt-objekt dikotomien både trekker veksel på ressursene i denne perseptuelle troen og også deformerer den, for dikotomien separerer og motstiller det som er erfart som gjensidig involverende. Ikke nok med det. Dette paradokset kan bare produsere andre paradokser. Ett av de andre paradoksene er at ens eget selv har disse to gjensidig informerende aspektene, for på den ene siden er mitt levende, legemliggjorte selv en seer som lyser opp verdslige ting med mitt syn og berøring og på samme tid er jeg som seer synlig og følbar. Faktisk så er jeg en seer kun så lenge jeg er sett. Dette impliserer aktivtitet og passivitet på en og samme tid. Rettere sagt er ens selv aktivt i kraft av dets passivitet, og dermed beveger vi oss utover den klassiske dikotomien. Jeg berører tingene i verden kun ved å være en kjødelig, knoklete masse, og jeg kan ta på meg selv som en kjødelig masse, eller se meg selv i speilet, men kun for et øyeblikk før mine aktive krefter gjenoppstår. Derfor er det levende selvet en ting og en ikke-ting samtidig. Denne merkelige uoppløselige forbindelsen gjennomsyrer også våre relasjoner til andre. Den andre er ikke ganske enkelt til stede i kjødet, men er også til stede utover det. Merelau-Ponty hevder at levd erfaring innebærer en overlapping av meg selv og andre gjennom verden og atferdsmessig fellesskap, men allikevel der andre erfares som å transcendere min atferd, mitt blikk og min berøring. I en perseptuell tro åpner mitt kjød mot ting og andre vesener som ikke er meg, men som ikke er i motsetning til meg heller. De er ikke motsetninger til meg, men separate fra meg. Det er bare mulig å persipere dem fordi de er separate fra meg; separate og ulike i rom, komposisjon, tekstur, funksjon, densitet. Dersom det ikke var noen forskjell ville persepsjon som vi kjenner den være umulig. Sagt med andre ord er persepsjonen muliggjort av denne separasjon-differansen. *Écart* er ingen fiksjon, men er heller ikke et objekt. *Écart* er «der» som den generative muligheten i enhver perspesjon, ikke som et «transcendentale» i Kants forstand, ikke som noe eksternalt til eller forut for perseptuell erfaring, men heller midt i perseptuell erfaring, som åpner erfaringen fra innsiden slik at det skapes et rom der det sanselige fremtrer; et åpent omdreiningspunkt. *Écart*, i egenskap av rommet for disse åpne omdreiningspunktene, er av Merelau-Ponty betraktet som vår åpning henimot verden (*l'overture au monde*). Det er denne subtile differansen, denne «separasjon-i-relasjon», som blir kastet inn i motsetninger gjennom våre anstrengelser etter å

begrepsliggjøre erfaring gjennom det som kan predikeres. *Écart* er altså ikke et begrep i vanlig forstand, heller er begrepet brukt som et ekspressivt device, et «henvisende-begrep», som Merelau-Ponty bruker for å vise til den subtile differensieringen i erfaringen som ikke er en motsetning, men heller ikke sammenfall. *Écart* er det som muliggjør den gjensidige omsluttingen eller innviklingen av levd erfaring. Selvets differens-åpning til verden og andre bringer med seg en spesifikk type relasjon; en spesifikk sorts reflesksvitet. *Écart* som åpnes opp i persepsjonen, mellom meg og tingene, mellom mitt syn og min kropp, mellom meg selv og andre selv, bringer med seg en overlapping av den ene på den andre. Videre kan jeg se deg se meg. Det er et relsjonsforhold kun gjennom separasjon (*écart*), en sammenheng («cohesion») av «ekstreme divergenser», en overlapping gjennom forskjell. Merelau-Ponty referer til denne refleksive relasjonen som sammenfletting (eller sammenfiltring) og kiasme.

I visse henseender er «overlapping» muligens det perfekte ordet for å uttrykke levd persepsjon, slik Merleau-Ponty ser det, for det virker som om vi finner lag på lag av denne merkelige refleksiviteten overalt: ting overlapper andre ting (figur-bakgrunn strukturen i persepsjon), dagdrømmer overlapper virkeligheten, min levende kropp overlapper ting og andre ettersom de vikler dem selv rundt meg. Denne refleksive, flytende relasjonen av reversibilitet (eller ovelapping gjennom forskjell) kan skape forvirring i våre vanlige kategoriseringer og dikotomier, ifølge Merleau-Ponty, men akkurat som med tid, lever og kjenner vi denne merkelige reversibiliteten utmerket godt i livsutfoldelsen. *Écart* og reversibilitet kan ikke forstås som to distinkte «ting», men er heller som ulike aspekter ved den samme relasjonen; åpning-divergensen og den ledsagende overlapping. *Écart* er forskjell, ikke reduskjon av forskjell. Vi kan muligens si at écart er rommet eller vendingen av en dreieknapp der selv og verden, selv og andre, overlapper i perseptuell kontakt. *Écart* er en «forskjells-romlig-åpenhet» ved hjertet av perseptuell erfaring som ikke er motsetning. Reversibilitet er den overlappende perseptuelle relasjonen som foldes rundt écart, sammenfletningen eller sammenhengen av det som er radikalt forskjellig. Merelau-Pontys dype forståelse av at de sanselige erfaringene av écart og reversibilitet er levd i kjødet. Hans konklusjon er: «The flesh is not matter, is not mind, is not substance» (Merleau-Ponty, 1968, s. 139). Merleau-Ponty forstår kjød som kjødelighet eller sanselighet, som reversibilitet og som et element ved Væren. Vi tilhører et system av utvekslinger.

Forskningsspørsmålet i dette delkapittelet er: *Hvordan kan den barnlige kroppen forstås som undrings- og fortolkningsrom?* Persepsjon er det sentrale omdreiningspunktet i Merleau-Pontys fenomenologi. Merleau-Ponty betrakter persepsjon som en opprinnelig modalitet ved bevisstheten. Han radikaliserer klassiske representasjonsteorier om persepsjon

og hevder at tanke og begrepsmessig evne reises ut av en primordial uartikulert form for erfaring som han kaller det førbegrepslige bevissthetslivet; erfaring som enda ikke er artikulert i form av antakelser. Noe av persepsjonens kjennetegn er at den viker unna refleksjonen; den er før-refleksiv. Fortolket inn i dette prosjektet er persepsjon å forstå som barnets åpenhet til verden; dets mest grunnleggende måte å være i verden på. Merleau-Ponty betrakter videre persepsjon som legemliggjort erfaring. Persepsjon er ingen tilstand i sinnet eller en hendelse som finner sted i hjernen, men derimot organismens fullstendig kroppslige relasjon til verden. Persepsjon er et kroppslig fenomen og er derfor essensielt endelig og perspektivell og er forankret i kroppens strukturer og kapasiteter. Den er kroppslig, perspektivell og før-refleksiv.

Tenkt med Merleau-Ponty er barnet til i verden gjennom kroppen og dens motoriske og perseptuelle kapasiteter. I barndommen er det sanselige møtet med verden den første eksistensformen og alt det som følger etter er fundert i og på dette. Viten blir til gjennom barnets kroppslige persepsjon av verden. Merleau-Ponty hevder at barnet persiperer før det tenker. Barnets kropp er å betrakte som dets perspektiv på verden. Barn kan bare ha et perspektiv på verden i kraft av å være i verden. Forut for det å ha et eget perspekitv på verden er barnet imdlertid alltid allerede i en tilstand av ubevisst fellesskap med verden der det i persepsjonen er absorbert i verden gjennom dets rettethet mot objektene som trekker oppmerksomheten bort fra barnets egen erfaring. Relatert til dette prosjektet kan den levde barnekroppens persepsjon i verden forstås som kroppslig før-refleksiv undring og fortolkning.

Persepsjon er sensorisk erfaring og består av mening, det vil si av det faktum at noe er sett, hørt, følt osv. Barnets grunnleggende persepsjoner er slik sett signifikante, ladet med mening, de er intensjonale. Persepsjon er barnets åpning mot ting som ikke er det selv og er også erfart som utstrekning; som et perseptuelt felt. Det perseptuelle feltet kan betraktes som spillerommet for barnekroppens kapasisteter som barnet er utstyrt med fra erfraringens spede begynnelse og som er rede til å bli benyttet. Med bakgrunn i Merleau-Ponty kan barnekroppen selv forstås som kognitiv; som undrende og fortolkende.

Slik Merleau-Ponty ser det er barnets forståelse av verden grunnlagt i dets legemlige natur. Barnet *er* sin kropp og all erfaring og all mening som besjeler dets liv er basert i barnets aktive, kroppslige involvering i verden. Merleau-Ponty skiller ikke bevissthet og kropp, men ser derimot legemlliggjort subjektivitet som en tredje form for væren som ikke kan reduseres hverken til ren bevissthet eller objektiv kropp. Dette skulle innebære at barnekroppens væren-til-verden på en og samme tid er formidlet gjennom fysisk tilstedeværelse og perseptuell mening. Barnet kan dermed betraktes som et kroppssubjekt, som et betygningsskapende

undrings- og fortolkningsrom som skaper mening i et prerefleksivt modus gjennom kroppens handlinger i verden.

Merleau-Ponty er opptatt av den levde og betydningsskapende barnekroppen, den undrende og fortolkende kroppen; den fenomenale barnekroppen. Barnets levde, dynamiske kropp er alltid der som et subtilt kjennemerke, mer eller mindre til stede for bevisstheten mens barnet persiperer, tenker, undrer seg, fortolker, drømmer og fantaserer. Barnets kropp er den konstante polen i dets erfaring. Barnets levde kropp er involvert i alle erfaringer av verden, men kan ikke selv bli undersøkt på samme måten som tingene kan. Barnet kan heller ikke persipere seg selv sanse. Det kan objektivere deler av kroppen sin og utforske disse delene fra ulike perspektiver, men det kan ikke objektivere seg selv som en som persiperer. Barnet erfarer egenrkoppen som «her» og «nå». Den egne kroppen «bebor rommet og tiden». Den barnlige kroppen forstår sin verden uten å skulle gå via representasjoner. Merleau-Ponty mener kognisjon best kan forstås som gjennomgående legemliggjort og situert.

Den sansende barnekroppen er alltid situeret i verden i engasjert, konkret handling. Det barnlige kroppssubjektet mottar ikke passivt meldinger fra verden, men undrer seg og fortolker, utforsker og utspør verden aktivt. Barnet anvender seg av perseptuelle skjema som gjør det de ser, hører, føler, lukter osv. umiddelbart meningsfylt. Barnets synestetiske persepsjon av verden kan forstås som et inter-sensorisk felt som er muliggjort gjennom kropsskjemaet som barnets sanser er forbundet og overlapper gjennom. Barnekroppen er sansende og sansbar på en og samme tid; den er kjød. Kjød refererer til en værensstil i den forstand at det er en reversibilitet, men aldri et fullstendig sammenfall, mellom barnets synlige, følbare kjød som det ser og tar på. Barnekroppens kjød består av sansbar – sansende. Verdens kjød inkluderer den relasjonelle sammenfletningen av barnet som seer og sett. Som sansbar hører barnet primoridalt til verdens kjød, men som sansende huler det ut en mening i væren. Merleau-Pontys utsyn kan betraktes som en *dialektisk naturalisme* i den forstand at han ser relasjonen mellom mennesker og verden som sammenvevd i en slags pre-etablert harmoni. Denne vektleggingen av den sammenflettede veven mellom kropp og verden leder Merleau-Ponty til en vedvarende kritikk av kartesianismen som radikalt skiller bevisstheten fra verden.

«Det usynlige» - verden av ekspresjon. Om ekspressiv kognisjon og kroppen som uttrykk

Det neste forskningsspørsmålet er: *På hvilken måte kan barns undring og fortolkning forstås som ekspressive, kreative, kognitive prosesser?*

En viktig dimensjon ved Merleau-Pontys filosofi er hans teori om *ekspressiv kognisjon*, betraktninger om tenkning, språk og viten - «det usynlige» - som essensielt ekspressive prosesser. Teorien om ekspressiv kognisjon er en utvidelse av hans persepsjonsontologi som jeg har gjort rede for i forrige delkapittel. Vanligvis bruker vi begrepet «ekspresjon», eller «uttrykk», i en nokså løs og vid betydning. I Merleau-Pontys filosofi er imidlertid «ekspresjon» en kompleks, men samtidig presis betegnelse, og refererer til en spesifikk, observerbar prosess som skjer i våre kognitive liv, og som, ifølge Hass, systematisk har blitt oversett av tenkere helt siden filosofiens opprinnelse (Hass, 2008, s. 3). Merleau-Pontys teori om ekspressiv kognisjon er et viktig paradigmatisk alternativ til dominerende vestlige representasjonsteorier som betrakter tanke, språk og viten som representasjoner av virkeligheten. Som Hass (ibid.) påpeker, er representasjonsparadigmet klassisk i opprinnelse; det ble etablert i vestlig filosofi av Platon og Aristoteles, det preger filosofiens såkalte «moderne periode», opplysningstiden, og har vedvart gjennom det nittende og tjuende århundre. Vi har allerede sett at Descartes er en sentral representant for dette paradigmet. Vi har også sett at Merleau-Ponty motsetter seg Descartes' representasjonsteori om persepsjon. Som tidligere nevnt holder Merleau-Ponty Descartes' epokeskapende filosofi ansvarlig for de dualistiske og mekaniske kategoriene som fremdeles forfølger vestlige tenkemåter. Som motsetning til representasjonsparadigmet presenterer Merleau-Ponty sin filosofi om ekspressiv kognisjon, sinnets ekspressive liv. Tanke, språk og viten er ikke representasjoner som imiterer, speiler eller kopierer virkeligheten utenfor, hevder han, men derimot kreative, transformative, ekspressive prosesser. Tanke og språk *kan* selvsagt representere og *er* også i visse tilfeller representasjoner (sedimentert tanke og språk), ifølge Merleau-Ponty, men da har disse representasjonene sin basis i kreativ kognisjon (ekspressiv tanke og språk). Gjennom å forstå kognisjonen som ekspressiv, blir det også mulig å forstå sinnets kreative, produktive liv innenfor et naturalistisk rammeverk, sinnets subtile relasjon til kroppen. Jeg skal i det videre spesifisere nærmere de primære trekkene i hans betraktninger om *ekspressiv kognisjon* og *kroppen som uttrykk*, i den hensikt å utdype hvordan barns undring og fortolkning kan forstås som ekspressive, kreative, kognitive prosesser.

Merleau-Ponty skriver om ekspresjon i flere av sine tekster, blant annet i det uferdige verket *The Prose of the World*[44] der han spesielt fokuserer på ekspresjon og språk. I dette 170-siders arbeids-notatet setter han seg fore å forstå måten som den intersubjektive verden er levendegjort på gjennom språk forstått som uttrykk og gester (Moran, 2000). For Merleau-Ponty er kroppen, gjennom taleorganene, også det som muliggjør tanken i oss, og han betrakter språket som en del av de uttrykksfulle gestenes sfære (Bengtsson og Løkken, 2004, s. 567). Han er opptatt av å studere hvordan vi erfarer den andre, ikke bare gjennom bokstavelig talt å se den andre, men også i våre møter med andre i språket. Slik han ser det, er den andre allerede i oss når vi bruker språk. Merleau-Ponty analyserer kommunikasjonens natur, den måten som tegn og symboler fører oss utover det umiddelbare perseptuelle riket på. Han benevner naturen til den kommunikative verden som 'the prose of the world', en frase som stammer fra Hegels påstand om at den romerske stat var verdens prosa (Merleau-Ponty, 1973, xiii).

Merleau-Ponty utvikler etter hvert en epistemologi om ekspresjon der han betrakter ekspresjon som selve nøkkelen til en teori om kunnskap og sannhet, det han i poetiske ordelag benevner som å «synge verden» (*chanter le monde*) (Merleau-Ponty, 1962, s. 187). I *Persepsjonens fenomenologi* omtaler Merleau-Ponty den levde kroppen som en ekspressiv kropp flere steder, og spesielt i kapittelet *The body as expression, and speech* som utgjør en del av verkets første del. Imidlertid er det først i kapittelet *The Cogito* i verkets tredje og siste del at vi finner hans teori om ekspressiv kognisjon i sin mest konsentrerte form. Det er fremfor alt her han ettertrykkelig underminerer det kartesianske cogito, det tilsynelatende faktum at «jeg tenker, derfor er jeg!». Tanken er ikke noe «indre» for Merleau-Ponty, men derimot uttrykk. Slik sett kan også barns undring og fortolkning forstås som kroppslig uttrykk, som gestus. De ulike måtene barn undrer seg og fortolker verden på handler dermed om de ulike måtene barnlige kroppssubjekter «synger verden».

Hva er det så Merleau-Ponty legger i den ekspressive prosessen? Som vi har sett er selvet ifølge Merleau-Ponty fundamentalt legemliggjort og situert i den intersubjektive, transcendente verden. Likevel er det grunn til å spørre, hevder han, hvordan vi skal betrakte det tilsynelatende faktum at hver erfaring synes å forutsette ens tenkende selv. Hvordan skal vi forklare den dypfølte forståelsen av at ens tenkende selv allerede må være rettet mot noe

[44] *The Prose of the World* (Merleau-Ponty, 1973) er et uferdig manuskript som Merleau-Ponty skrev mellom 1949 og 1952, men som han forkastet. Merleau-Ponty ønsket å gi boka tittelen *Introduction à la prose du monde*: «In this work I shall elaborate the category of prose beyond the confines of literature to give it a sociological meaning» (Merleau-Ponty, 1973, xiii). Manuskriptet ble posthumt utgitt av hans venn og student Claude Lefort.

for å kunne se det? Dette er et spørsmål som Descartes ville ha presset på ham dersom han var i live, hevder Merleau-Ponty, og det er nært forbundet med kunnskapsproblemet presentert av Sokrates i dialogen *Meno*:

> How will you set about looking for that thing, the nature of which is totally unknown to you? Which, among the things you do not know, is the one which you propose to look for? And if by chance you should stumble upon it, how will you know that it is indeed that thing, since you are in ignorance of it? (Sokrates i Merleau-Ponty, 1962, s. 371).

Både Sokrates, Platon, Descartes, Leibniz, Kant og Husserl ville ha hevdet at det må være en kunnskap, en tilstedeværelse av selvet for selvet, som forutsetter og konstituerer erfaringen vår, at ens tenkende selv allerede er der før enhver erfaring, en transcendental sfære av selvkunnskap som er forutsatt og deretter glemt i enhver form for realisme (Hass, 2008, s. 149). Merleau-Ponty spør seg hvorvidt vi faktisk finner en slik uformidlet «presence-to-self»; ren tanke eller ren bevissthet. Når kan vi finne en uformidlet kunnskap om selvet som ikke passerer gjennom verdens kretsløp? Ikke gjennom en radikal skepsis (kartesiansk tvil), skriver Merleau-Ponty, og heller ikke i emosjonene våre. Hva med matematikken, spør han, har vi ikke tilgang til ren tanke i dette domenet? Tross alt har transcendentalfilosofiens talsmenn som Platon, Kant og Husserl, utviklet sine mest utfordrende argumenter om transcendental kognisjon ved å appellere til matematisk sannhet. Hvor, om ikke i matematikken, kan vi forklare det opplagt nødvendige, sikre og universelle i slike sannheter? Om og om igjen argumenterer disse filosofene for at ingen filosofi som gir sin tilsutning til verdslig erfarings fundamentalitet, på en adekvat måte kan ta i betraktning matematikken. Merelau-Ponty setter seg fore å svare på dette fundamentale argumentet i transcendental-filosofien ved å vise at det motsatte er tilfelle, nemlig at vi kan ta i betraktning matematikkens kraftfullhet og opprinnelse uten å behøve verken transcendentale subjekter, kategorier eller objekter (Hass, 2008).

Merleau-Ponty begynner sitt argument med å undersøke prosessen i en matematisk bevisførsel. Han vender seg i denne forbindelsen til geometrien. For å eksemplifisere inviterer han leseren til å vurdere beviset for det spesifikke matematiske teoremet at når en linje er trukket gjennom toppunktet på et triangel (en likesidet trekant), resulterer det i tre vinkler lik vinklene i triangelet. Han mener vi kan bevise dette teoremet ved først å tegne et triangel på papiret, eller også forestille oss et triangel, og deretter tegne eller forestille oss en forlengelse av en av sidene, for så å trekke en linje gjennom toppunktet på triangelet som er parallell med den forlengede linjen. Det siste «imaget» består av linjer og vinkler organisert på en slik måte at vi ser sannheten i teoremet og betrakter det som bevist. Men hvordan er det vi «ser» og

«betrakter» det som bevist? Det viktige er, hevder han, fullt ut å forstå selve naturen i denne akten. Svaret han gir, berører selve hjertet av det vi trenger å forstå, fordi Merleau-Ponty argumenterer for at aktiviteten til matematikeren er fundamentalt ekspressiv (Hass, 2008, s. 150). Det å komme til en konklusjon på beviset, eller å ta et kritisk steg på veien til konklusjonen, er en ekspressiv akt.

> When I construct, I commit the first structure to a second one, the 'parallels and secant' structure. How is that possible? It is because my perception of the triangle was not, so to speak, fixed and dead, for the drawing of the triangle on the paper was merely its outer covering; it was traversed by lines of force, and everywhere in it new directions not traced out yet possible came to light. In so far as the triangle was implicated in my hold on the world, it was bursting with indefinite possibilities of which the construction actually drawn was merely one. The construction possesses a demonstrative value because I cause it to emerge from the dynamic formula of the triangle. It expresses my power to make apparent the sensible symbols of a certain hold on things (Merleau-Ponty, 1962, s. 386).

I tråd med Merleau-Pontys innsikter er det mulig å betrakte barns undring og fortolkning, hva de gjør for å komme frem til forståelse, som fundamentalt ekspressive akter. Merleau-Ponty utdyper denne beskrivelsen av den ekspressive prosessen utover i kapittelet *The Cogito*. Bevisets nødvendighet er ingen analytisk nødvendighet, hevder han. Konstruksjonen som muliggjør konklusjonen, er ikke inneholdt i trianglet, men er heller mulig når essensen tjener som et utgangspunkt. Det å forårsake at konklusjonen dukker opp, kan ikke betraktes som en deduktiv prosess der vi ganske enkelt gjentar det som allerede er gitt i den opprinnelige figuren. Heller er det slik at konklusjonen overskrider den opprinnelige figuren. Dette skjer ikke fordi det opprinnelige triangelet er fiksert og dødt, altså at det så å si er meningsløst, men heller motsatt, fordi triangelet er gjennomkrysset av nødvendige linjer («lines of force»), gjennomstrømmet av udefinerte meningsmuligheter og meningsretninger. Sagt med andre ord fremstår den opprinnelige figuren som åpen og megetsigende. Fordi matematikeren møter det opprinnelige triangelet som et *Gestalt* (med dets fysiognomi forstått som det konkrete arrangementet av dets linjer), som en åpen, uferdig og meningsladet situasjon, må han eller hun forsøke å oppdage en bestemt meningsfull linje som kan følges opp frem mot konklusjonen. Derfor hevder Merleau-Ponty at det å komme frem til konklusjonen på et bevis, eller også til et gjennombrudd på veien mot konklusjonen, både transcenderer og omdanner den opprinnelige situasjonen. Konklusjonen krever det han benevner som *krystalliserende innsikt* der noen meningsmuligheter plutselig reorganiseres og synkroniseres slik at det som før kun var en meningsforvirring, fremstår som et problem som kan løses. Alt

dette gjør at Merleau-Ponty argumenterer for at prosessen i en matematisk bevisførsel, i likhet med alle ekspressive akter, er fundamentalt kreative. «Expression is everywhere creative, and what is expressed is always inseparable from it" (Merleau-Ponty, 1962, s. 391). Barns undrende og fortolkende ekspressive akter er slik sett grunnleggende kreative og det som uttrykkes kan ikke skilles fra selve akten.

Som matematikere vet, kommenterer Hass (2008, s. 151) er det mange måter å løse et problem på, selv om mange tilnærmingsveier selvsagt er utelukket. Det som faktisk gjør prosessen i en matematisk bevisførsel (og som enhver ekspressiv akt) så frustrerende til tider, hevder han, er ikke kompleksiteten i en slik mekanisk operasjon, men heller de overveldende åpne mulighetene i den blanke siden. Det er også dette møtet som gjør prosessen med bevisførsel (og ekspresjon) så spennende: det føles godt, som tilfredsstillelse og lettelse, å komme opp med en spesiell linje av innsikt som overkommer forvirringene (det «konfuse» – con-fusion) av muligheter, den overveldende åpenheten i den opprinnelige situasjonen. Det er derfor vi snakker om kreative innsikter som «gjennombrudd», «inspirasjoner» eller «aha-opplevelser», vi føler det som om «ei lyspære tennes» (ibid.).

Ved siden av den kreative dimensjonen forutsetter den ekspressive prosessen et legemliggjort subjekt, ifølge Merleau-Ponty. «The subject of geometry is a motor subject» (Merleau-Ponty, 1962, s. 387). Med dette mener han at den levde kroppen fremfor alt besørger stabile organiserende vektorer som informerer prosessen på ethvert steg. Vektorer som «opp», «ned», «venstre», «høyre», «i», «gjennom», «imellom» og «utstrekning» får sin mening og orientering fra legemliggjorte operasjoner, gjennom levd kroppslig erfaring. Også i *The Prose of the World* i kapittelet *The Algorithm and the Mystery of Language* argumenterer Merleau-Ponty for at et bestemt algebraisk bevis[45] forutsetter kroppslige tidsvektorer slik som "neste", "rekkefølge" og "progresjon" (Merleau-Ponty, 1973, s.119). Når han hevder at «the subject of geometry is a motor subject», mener han også at kroppen i sine perspektivelle relasjoner med ting i verden åpner opp den forvirringen av romlige meningsmuligheter som matematikeren kreativt søker å overkomme. Det er nettopp fordi jeg ikke er et transcendentalt subjekt, men heller et kroppssubjekt, en inkarnert væren som er åpen for den transcendente verden med halvgjemte sider og multiple meninger, at jeg må gjøre den meningsfull gjennom ekspresjon. Sagt med andre ord skaper barnlige kroppssubjekter mening gjennom ekspresjon.

> Our body, to the extent that it moves itself about, that is, to the extent that it is inseparable from a view of the world and is that view itself brought into existence, is the condition of possibility, not

[45] $\Sigma n = n/2\ (n+1)$ som er en formel for summen av den artimetiske rekken av naturlige tall.

> only of the geometrical synthesis, but of all expressive operations and all acquired views which constitute the cultural world (Merleau-Ponty, 1962, s. 388).

Derfor er det at matematisk bevisførsel som en ekspressiv handling/hendelse er fundamentalt legemliggjort og essensielt kreativ. Dette kan virke som et paradoks, påpeker Hass (2008), og forener det som tradisjonelt har vært delt: kreativ tenkning som vi vanligvis tenker oss som transcendental, og kroppen som vanligvis er domenet for empirismen. Dette er imidlertid Merleau-Pontys revolusjonerende innsikt; den ekspressive prosessen er det springende punktet i en ny forståelse av forholdet mellom sinn og kropp, mellom «det synlige» og «det usynlige», og utgjør en sentral del av hans nye ontologi (Hass, 2008). Merleau-Pontys tenkning er verken dualistisk eller reduksjonistisk, og underminerer den eldgamle dikotomien mellom det empiriske og det transcendentale. Sagt med andre ord er en kreativ transformasjon av innsikt å betrakte som en av våre kjødelige eller inkarnerte krefter. Jeg fortoker Merleau-Ponty dithen at i barns legemliggjorte ekspressive handlinger transformeres deres undring og fortolkning til ny forståelse og viten.

Den tredje og vel så viktige dimensjonen i Merleau-Pontys betraktninger av den matematiske bevisførselen som en ekspressiv handling, er det han benevner som «demonstrativ verdi». Det betyr at selv om slike uttrykk er genuint kreative, er de allikevel karakterisert av en slags nødvendighetens tvang. Tilleggslinjene som trekkes opp i den geometriske bevisførselen, er ikke suksessive tilfeldige forestillinger. I den matematiske bevisførselen vedblir det opprinnelige triangelet gjennom prosessens utviklingsstadier, og konklusjonen verken fordunkler eller visker ut den opprinnelige figuren. Heller er det slik at den belyser den opprinnelige figuren langs en utviklingslinje. Matematikeren vinner ny innsikt om den opprinnelige figuren og demonstrerer noe nytt ved den som alle andre også kan finne der. Den nye innsikten «overskrider» og «omdanner» den opprinnelige figuren. Den synkroniserer det som før var en sann forvirring av uendelige muligheter. Matematikeren kunne selvsagt ha fulgt andre «lines of force», men så snart løsningen viser seg er den betraktet i retrospektiv med en følelse av nødvendighet, ikke ulikt det vi erfarer når vi leser en kriminalroman (Hass, 2008). Utover i romanen virker alle mistenkelige, men etter avsløringen føles det som om det ikke kunne ha vært noen annen løsning. Matematiske sannheter er altså best forstått som ekspresjoner; det vil si som kraftfulle, meningsladede transformasjoner av verdslig erfaring som ikke desto mindre hører til verden. De er å betrakte som «legemlige-kognitive akter» av transcendens i verden og ikke som transcendentale operasjoner utenfor den (ibid.). De kan best forstås som historisk og geografisk lokaliserte sannheter (viten), og dermed som kulturelt tilegnet.

Denne redegjørelsen for hva som skjer i den ekspressive prosessen, eksemplifisert gjennom det å føre et matematisk bevis, utgjør i korthet Merleau-Pontys motsvar til det tradisjonelle argumentet at matematikk bærer vitnesbyrd om et rent, tenkende cogito som består av sannheter som er uavhengige av og går forut for verdslig erfaring. Alle ekspressive akter er rotfestet i den levde kroppen og dens relasjoner til verden, alle involverer intellektuell-forestillingsmessig innsikt som overskrider og omdanner noen åpne, opprinnelige data inn i ny, kraftfull form, og alle bærer i seg en sterk form for nødvendighet. Merleau-Ponty understreker at vi må se på de aktuelle prosessene innen matematikk, heller enn å la oss trollbinde av dens resultater. Evner vi det, er vi også istand til å se at matematisk bevisførsel og sannhetene som dukker opp gjennom denne prosessen, involverer en verdslig, kreativ ekspressiv akt. Kort og godt er ekspresjon for Merleau-Ponty en legemliggjort, kreativ måte å komme til sannheter (viten) og kommunisere med andre på; en «vitensmåte» som er i overensstemmelse med våre liv som naturlige værender i verden. I essayet *The Unpublished Text* [46] omtaler han også det ekspressive subjektet i en passasje, og hevder at kunnskap og den kommunikasjonen med andre som kunnskapen forutsetter, ikke bare er opprinnelige formasjoner med hensyn til det perseptuelle liv, men at de også bevarer og vedlikeholder vårt perseptuelle liv til og med mens det transfomeres. "Knowledge and communication sublimate rather than suppress our incarnation, and the characteristic operation of the mind is in the movement by which we recapture our corporeal existence and use it to symbolize instead of merely coexist" (Merleau-Ponty, 1964, s. 7). Overført til mitt prosjekt kan vi si at den karakteristiske sinnlige operasjonen er en bevegelse der barnet gjenskaper sin legemlige eksistens og bruker den til å symbolisere sin undring og fortolkning.

Merleau-Ponty hevder med andre ord at når de er ekspressive, tar tanke, språk og viten opp visse formasjoner og gir liv til kraftfulle nye artikulasjoner, til og med mens den opprinnelige formen ivaretas, og opphøyer eller sublimerer erfaringen. Dermed kan vi se at en ekspressiv handling er dramatisk forskjellig fra en representasjon (re-presentasjon), for i sin kjerne handler ekspresjon ikke om imitasjon (mimesis), korrespondanse, eller isomorfisme (disse er hovedord i representasjonsteorier om tanke, språk og kunnskap), men heller om den kreative transformasjonen av noen tidligere data eller av tidligere erfaring som resulterer i ny kunnskap eller nye oppfatninger uten at de opprinnelige data blir borte eller fordekt (Hass, 2008, s. 155). Dette er nettopp hva sublimering betyr. Denne betraktningen av ekspresjon som

[46] I *The Primacy of Perception and Other Essays* (Merleau-Ponty, 1964).

rotfestet eller fundamentert i legemliggjort, perseptuelt liv, bringer for dagen et nytt paradigme for å forstå sinnets naturlige liv.

Det er viktig å påpeke at mens Merleau-Ponty erkjenner at det er forskjeller mellom modaliteter i ekspressiv tanke og praksis, mellom for eksempel matematikk, kunst og vitenskap, hevder han også at alle ekspressive akter deler trekkene jeg har gjort rede for. De er alle rotfestet i den levde kroppen og dens relasjoner til verden, alle involverer intellektuell-forestillingsmessig innsikt som overskrider og omformer noen åpne, opprinnelige data inn i en ny, kraftfull form, og alle bærer i seg en sterk følelse av nødvendighet. Ekspresjon er rotfestet i legemliggjort, perseptuelt liv. Enten det dreier seg om vitenskap, matematikk eller kunst, er alle å betrakte som fundamentalt ekspressive aktiviteter, slik Merleau-Ponty ser det. Ingen av dem har forrang som kilder til sannhet. De er alle kreative måter å ta opp verden og transformere den (sublimere den) på inn i nye, kunnskapsbærende formasjoner. De er alle vitensmodaliteter, ulike måter å «synge verden» på. Sagt med andre ord er den ekspressive prosessen, den kognitive analogien til den levde kroppens evne til å tilegne seg vaner eller inkorporere ny prakis, sentral for kunnskapsprosesser og kommunikasjon med andre. Viten tilegnes, eller skapes i en *krystalliserende innsikt*, gjennom ekspressive akter som både kan være strevsomme, frustrerende og også noen ganger «delirious labor». Relateret til dette prosjektet om barns undring og fortolkning skulle dette bety at barnets tanker ikke stammer fra et transcendentalt cogito som går forut for verdslig erfaring, men fra barnets eksistens i verden og de legemliggjorte ekspresjonsakter som gir stemme til dem. Ifølge Merleau-Ponty er vi så tvingende opptatt av objektiv tanke i våre institusjoner og pedagogikker at vi mister av syne den kreative, transformative tenkningen som er nødvendig for overhode å ha kunnskap om verden og våre egne ideer. Det finnes imidlertid ikke noe epistemisk Eden som er unntatt den ekspressive prosessen der verden uttrykkes.

Merleau-Pontys betraktninger om ekspresjon er en annen måte å forstå og praktisere kunnskap på utover rammen og begrensningene til representasjonsparadigmet. Kunnskap og filosofi, og slik jeg ser det, barns undring og fortolkning, kan også være å uttrykke verden, å synge verden på mangfoldige måter og med et mangfold av stemmer. Som jeg var inne på i forrige delkapittel er «parentessetting» for Merleau-Ponty ensbetydende med å returnere vår oppmerksomhet til levd persepsjon. Han hevder, som nevnt, at levd persepsjon har forrang fremfor vitenskapelig forklaring, og han betrakter levd persepsjon som mer fundamental enn vitenskapelig diskurs. Persepsjon er før-refleksiv erfaring, slik Merleau-Ponty ser det. Slik sett er ikke persepsjon å betrakte som en tenkemåte i representasjonsteoretisk betydning, men noe som er mer grunnleggende. I tankeprosessen lærer ikke tenkende subjekter å knytte

tankene sine til den sansbare verden de møter, heller må persiperende kropps-subjekter lære å tenke om det de allerede ser: «[…] a child perceives before it thinks» (Merleau-Ponty, 1968, s. 11). Selv om tenkning er forskjellig fra persepsjon, er tenkning mye mer lik persepsjon enn rasjonalistene hevder, i henhold til Merleau-Ponty. Ikke fordi persepsjon og refleksjon har det samme intensjonale innholdet, noe som tilfeldigvis er koblet til ulike subjektive holdninger eller væremåter med repsekt til hver av dem, men fordi tanke og persepsjon deler flere av de samme underliggende strukturelle trekkene (Carman, 2008). Som persepsjonen har også tenkningen en form for perspektivell orientering. Vi prøver for eksempel å tilnærme oss et problem fra ulike perspektiver, som vi enten opplever å gripe, eller som glipper fra oss. Som persepsjonen inneholder også tenkningen en fundamental figur-bakgrunn-kontrast. Til og med veldig abstrakte ideer konfronterer meg noen ganger direkte, ved selve senteret for oppmerksomheten min, og noen ganger hviler de i bakgrunnen eller i utkanten av mine interesser og anliggender. Tenkning, vurdering, antakelse, hukommelse, forestilling, forventning – alle slike innstillinger, om aldri så abstrakte, er forankret i kroppen og bærer dermed spor, om enn vage, av persepsjonens situerthet: «The mind's eye, too, has a blind spot» (Merleau-Ponty, 1968, s. 33). Merleau-Ponty hevder at alle former for menneskelig erfaring og forståelse har sitt grunnlag i og er formet ved vår endelige kroppslige orientering i verden (Carman, 2008).

Så langt i dette delkapittelet har jeg dreid oppmerksomheten fra det Merleau-Ponty kaller «det synlige», henimot «det usynlige», det vil si henimot hans betraktninger om sinnets liv som den ekspressive transformasjonen av allerede tilegnede ideer (eller persepsjoner) inn i kraftfulle nye former. Sentralt i denne betraktningen om ekspressiv kognisjon er en distinksjon mellom ekspressiv, kreativ, spontan tenkning og allerede tilegnet, sedimentert tenkning, der jeg oversetter barns undring og fortolkning til den første. I henhold til Merleau-Ponty står disse to typer tenkning i et merkelig, unnvikende forhold til hverandre. På den ene siden betraktet er ekspressiv tenkning kilden til våre tilegnelser av begreper og sedimenterte tanker da ekspresjon er den prosessen der nye gjennombruddstanker er påkrevd. På den andre siden tilslører den organiserende, klargjørende kraften i gjennombruddet den opprinnelige prosessen, og det som er avledet av den opprinnelige prosessen, fremstår alltid som å ha vært sant. Dette er en merkelig dynamikk, hevder Merelau-Ponty, men slik er sinnets liv. Tilegnelse resulterer i en tilsløring av den ekspressive prosessen, det vil si at representasjonen skjuler våre ideers ekspressive «coming-to-presentation». Denne komplekse dynamikken der representasjonen omplasserer og erstatter eksprssjonen, som «fundierung-relasjon» (Merleau-Ponty, 1962, s. 394), kaller Merleau-Ponty det «ultimate» faktum ved våre kognitive liv.

Ekspresjon, hans hovedbegrep om en kreativ, produktiv kognitiv kraft som er rotfestet i forlengelsen av legemliggjort perseptuelt liv, og som sannhetssøkende domener som matematikk, vitenskap og kunst har utgangspunkt i og utfolder seg historisk gjennom, er helt sentral for språk, ifølge Merleau-Ponty. Slik han ser det, er enhver teori som overser språkets ekspressive liv fullstendig inadekvat.

Det tjuende århundre omtales gjerne som tiden for «den lingvistiske vendingen»; tiden i filosofihistorien der språk går fra å være bemerkelsesverdig oversett til å behandles som et hovedanliggende (Hass, 2008, s.172). To dominerende språkteorier fører an, henholdsvis det dominerende tradisjonelle synet på språk som representasjon og Ferdinand Saussures strukturalisme. Merleau-Pontys ekspressive språkteori viser imidlertid at språk, tross dets transcendente karakter, allikevel vokser ut av vår levde legemliggjøring og persepsjon. Gjennom å avdekke språkets ekspressive liv utover dets representasjonelle funksjon, gir han en utfordrende betraktning av den intime relasjonen mellom språk og tanke, og overkommer både representasjonsteori og strukturalisme, språkteorier som Merleau-Ponty argumenterer mot, men som fortsatt former mye samtidig tenkning.

I tradisjonell representasjonsteori om språk defineres språk som representasjon, som middelet til å re-presentere våre ideer, tanker eller begreper. Teorien er artikulert allerede i antikkens filosofi, som i Platons *Cratylus*, og i Aristoteles' *Om fortolkning* der han hevder at talte ord er symbolene på mental erfaring og at skrevne ord er symboler på talte ord. Vi har ideer eller begreper om ting i verden rundt oss og vi bruker språk, skrevet eller talt, for å representere disse ideene i kommunikasjon med andre. Teorien er problematisk av flere grunner, ifølge Merleau-Ponty. For det første: Gitt at språk er definert som å representere våre ideer eller ting, hvordan virker i så fall dette? Hva betyr «representere» egentlig? For det andre hefter det seg et kommunikasjonsproblem ved teorien. I representasjonsteorien holdes det fast på at vi bruker språk for å kommunisere våre ideer til andre. Detaljene i teorien synes imidlertid å gjøre genuin kommunikasjon umulig eller i det minste vanskelig. I de fleste versjoner av teorien hevdes det at meningen i mine ord er inni hodet mitt, i mine ideer eller mine intensjoner, der ordene selv refererer til disse private, indre meningene. Hvordan er vi da i stand til å forstå hverandre når vi snakker? Merleau-Ponty avviser representasjonsteorien og hevder at en adekvat språkteori må være i stand til å forklare hvordan kommunikasjon og forståelse mellom mennesker er mulig. Videre hevder Merleau-Ponty at teorien har noen implikasjoner ved seg som står i rak motsetning til våre levde erfaringer med språk. Én ting er at teorien ikke kan gjøre rede for hvordan våre ord i seg selv er meningsbærende, en annen at den insisterer på at tanker, ideer og begreper, ontologisk sett, går forut for språk, noe som ikke

alltid er tilfelle eller ikke engang er typisk, ifølge Merleau-Ponty. Som vi vet fra våre hverdagslige konversasjoner, blir vi ofte overrasket av nye tanker som vår skrift eller tale leder oss til. Veldig ofte snakker og skriver vi nettopp for å oppdage hva det er vi tenker, ikke ganske enkelt for å rapportere det vi allerede vet. Denne innsikten leder oss til hjertet av Merleau-Pontys språkteori: distinksjonen han trekker mellom allerede tilegenet eller sedimentert språk og ekspressivt språk. Det eksepressive språket favner om det barnlige kroppssusbjektets undring og fortolkning.

Dersom man bare tilkjennegir allerede ervervet språk, virker det som om språk kun er en representasjon av allerede formede ideer, et middel til å videreformidle disse ideene. Imidlertid argumenterer Merelau-Ponty for at det må være en prosess som foranlediger våre lingvistiske tilegnelser, nemlig en ekspressiv prosess. Vi er så dypt fortrolige med allerede tilegnede ord, vendinger, setninger og fraser at vi glemmer språkets ekspressive liv. Vi glemmer hvordan vi først lærte disse ordene, hvordan vi lærer selve språket, og hvordan vi kontinuerlig skaper nye ord og meninger. Å være ekspressiv med språket krever at man kreativt rekonfigurerer ordene, frasene, og muligens stavelsene som allerede står til ens disposisjon, slik at de inngir ny artikulerende mening, forståelse og kraft. Alternativt involverer det i noen tilfeller aktivt å være åpen for en fremmed og ny forståelse eller oppfatning gitt av en annen person. Det er ikke vanskelig å gjenkjenne språkets ekspressive nivå. Se for eksempel på rare ord vi tilegner oss og plutselig begynner å bruke ofte. I en barnehage jeg gjestet i forbindelse med prosjektet «Barns undring», observerte jeg en liten treåring som i annenhver setning brukte ordet «faktisk», åpenbart et nytt begrep som uttrykte noe hun tidligere ikke hadde ord for. Den samme dynamikken kan ses i det vi i språket vårt kaller «slang», der nye uttrykk og moteord dukker opp og eventuelt blir sedimentert i språket vårt som kulturelt tilegnede begreper, som for eksempel «kul» og «lol». Vi kan også se det transformative, opprinnelige livet til språket i måten spedbarn lærer det på: En dag skjer det noe dramatisk nytt da barnets higen og utvikling innrettes på det omgivende lingvistiske feltet, og for eksempel ordet «mamma» er født. Da jeg arbeidet som førskolelærer i en barnehage, hadde ei av småjentene ved en anledning vært hos frisøren og klippet håret. Hun kunne stolt fortelle meg at hun hadde vært hos «klippsøren».

I *The Prose of the World* kaller Merleau-Ponty dette språkets kreative, produktive side «det talende språket» (*le langage parlant*), som er den siden ved språket «som skaper seg selv gjennom sine ekspressive akter», og han skiller det talende språket fra det talte språket (*le langage parlé*).

> We may say that there are two languages. First, there is language after the fact, or language as an institution, which effaces itself in order to yield the meaning which it conveys. Second, there is the language which creates itself in its expressive acts, which sweeps me on from the signs toward meaning – sedimented language and speech (Merelau-Ponty, 1973, s. 10).

Denne distinksjonen mellom ekspressivt og sedimentert språk viser at det må til et ekspressivt arbeid som går forut for tilegnet språk. Representasjonsteorien er å betrakte som en transcendental illusjon og mister av syne den ekspressive modaliteten der vi trenger å skrive og tale for å finne ut hva vi tenker, akkurat som i prosesser av «brain-storming». Merleau-Ponty ser en langt mer intim relasjon mellom språk og tanke som bedre samsvarer med vår levde erfaring med dem. Det er ikke slik for Merleau-Ponty at språket ikke representerer ideer eller ting. Visst kan vi bruke, og ofte bruker vi språket på denne måten, for eksempel når vi sier ting som at «treet er brunt», eller «der er Jon». Her har ideene og ordene allerede blitt tilegnet, det ekspressive arbeidet er allerede gjort, og ordene peker kun på objekter eller erindrer ferdige ideer. Men å gjøre akkurat dette til naturen til og definisjonen på språk er å forveksle en avledet og delvis modalitet ved språket med alt av språk. Som vi har sett er denne reifikasjonen en vanlig feil i representasjonelle betraktninger av tanke og persepsjon, de forveksler et andreordens resultat med den primære prosessen. Imidlertid kan vi også forstå dette som en motivert feil, for som Merleau-Ponty allerede har vist, er våre kognitive liv kjennetegnet ved denne merkelige dynamikken der den komfortable organiserende kraften til visse resultater tilslører det vanskelige, åpne arbeidet med å uttrykke dem; «fundierung-relasjonen».

Ved å gjenkjenne cogito-illusjonen, den transcendentale illusjonen, kan Merleau-Ponty artikulere et kraftfullt bilde av den intime relasjonen mellom språk og tanke som viser at språk og tanke griper inn i hverandre. Det er kun på det fullstendig sedimenterte nivået av kognitivt liv at tanke kan være komplett og forutgående til språk. Merleau-Pontys mener ikke at tanke bare er språk, men heller at forut for å bli tilegnet er tanke og språk, idé og ord gjensidig sammenflettet. De er separate språkeiendommeligheter i sin vorden som gjensidig utfyller hverandre. Det vil si at de er reversible i Merleau-Pontys forstand. Det er derfor han sier at ekspressivt produktivt språk «[…] does not translate ready-made thought, but accomplishes it» (Merleau-Ponty, 1962, s. 178), og at slikt språk ikke er noe annet enn «[…] the presence of…thought in the phenomenal world» (Merleau-Ponty, 1962, s.182).

På det ekspressive nivået er ikke idé og ord adskilt og heller ikke hierarkisk ordnet, slik Merleau-Ponty ser det. Heller forholder det seg motsatt; de hører sammen som reversible aspekter ved en og samme tilblivelsesprosess. Med denne viktige innsikten er Merleau-Ponty

i gang med å løse det epistemologiske problemet med kommunikasjon. For dette perspektivet innebærer at vi er direkte *ved* noens tanker og meninger i ordene deres. Disse tankene og meningene er der, født av ordene og setningene selv. Det er ingen ontologisk barriere mellom dem. Oppfatningen om at en slik barriere finnes, er resultatet av å forveksle sekundær representasjonell funksjon med den primære ekspressive prosessen, det vil si cogito-illusjonen. På samme tid betyr ikke tilgangen til den andres tanker og meninger gjennom hans eller hennes ord at vi er fullstendig sammensmeltet med den andre personen, for da vil problemet med kommunikasjon være reversert, slik at vi beveger oss fra aldri å forstå til aldri å misforstå. I motsetning til begge disse meningene viser vår levde erfaring at forståelse og det å ta opp andres tankeverdener gjennom deres språk er like mulig som det er vanskelig. Arbeidet med forståelse og kommunikasjon med andre er i seg selv en manifestasjon på den ekspressive prosessen.

I *The Prose of the World* utforsker Merleau-Ponty kommunikasjonens ekspressive natur i en minneverdig passassje om hvordan vi forstår mens vi leser. En ekspressiv dynamikk oppstår med de samme elementene som i ekspressiv tenkning. Vi bringer med oss våre egne persepsjoner og allerede tilegnede ideer til den skrevne siden. I dette åpne rommet, forberedt av en selv og andre, fødes en ny ekspressiv forbindelse, «[…] it «catches» like a fire» (Merleau-Ponty, 1973, s. 11). Den samme ekspressive dynamikken kan vi også se i våre konversasjoner med andre. Vi kommer sammen med ulike bakgrunner og erfaringer, men i det verdslige rommet der ideer, meninger og ord passerer frem og tilbake, kan vi bli endret, informert og beriket. Det vil si at det vi vanligvis kaller forståelse og kommunikasjon skjer. Det er imidlertid ingen nødvendighet i dette. Akkurat som med matematisk bevisførsel er prosessen av genuin kommunikasjon med andre gjennomgående kontingent. Vi kan snakke med hverandre i klisjeer som ”hvordan har du det?”, ”bra”, ”jeg har det bra også”, men uten frisk, kreativ energi, eller en tilslutning til å si og høre noe nytt, vil ingen reell konversasjon oppstå. Og selv ved slutten av en fremragende samtale har jeg aldri eksakt samme intensjon og tanke som deg. Det er ingen «perfekt» sammensmelting av sinn, og misforståelse er alltid et aspekt ved forståelse. Men dette gjelder også det motsatte; muligheten for aktuell forståelse er alltid en side ved misforståelse. En av de største styrkene ved Merleau-Pontys ekspressive språkteori er at han evner å forklare vår erfaring av gjensidig fortåelse (og misforståelse). Dette er en viktig dimensjon i analysen av de barnlige kroppssubjekters ekspressive undring og fortolkning i dialoger med hverandre.

Merleau-Pontys ekspressive teori overkommer den tradisjonelle representasjonsteorien om språk. Han gir et bilde av den sammenflettede ”reversible” relasjonen mellom tanke og

språk som henger sammen med våre levde erfaringer med dem. Han avløser videre det epistemologiske problemet med kommunikasjon, og han adresserer problemet med «det første ordet». Språk er en form for atferd. Det er utført av og gjennom levende kropper, vesener med lunger som lar luft passere gjennom sine strupehoder og forbi sine tunger, som skriver og gestikulerer med sine hender. Dette er ikke den kartesianske-empiriske tradisjonens kroppsmaskin og mekaniske atferd, men heller organiske kropper som åpner opp en rekke mulige handlinger, en intensjonal bue, i deres holistiske orientering mot verden. Vi har sett at den levde kroppens erfaringer i et virtuelt felt genererer en sammenvevd dynamikk mellom biologisk-upersonlig liv og personlig liv, en dynamikk der den levde kroppen har kraften til å ta opp og tilegne seg dramatisk ny atferd og vaner som å danse og å sykle. Og vi har sett at våre kognitive og lingvistiske ekspressive akter også har denne produktive kraften. Dette betyr at språk og tanke er en forlengelse eller "sublimering" av vårt kjødelige liv. Sinnets ekspressive liv er rotfestet i den levde kroppens transformative krefter, det er den samme transcenderende dynamikken løftet til en andre kraft.

Jeg skal avslutte dette delkapittelet med noen betraktninger om Merleau- Pontys fortolkning av strukturalismen. I 1947 leste Merleau-Ponty gjennombruddsverket til Ferdinand de Saussure (1857-1913) som omhandler strukturalistisk lingvistikk[47]. Saussure trekker i verket en fundamental distinksjon mellom språksystem (*la langue*) og tale eller språkbruk (*la parole*). Tale refererer her til konkrete talehandlinger utført av et individ, de er ytterst kontigente, heterogene og utført gjennom viljestyrte handlinger. Språksystem, derimot, er en ikke-konkret, sosial struktur. Språksystem (*la langue*) er det universelle, holistiske systemet som ligger under og informerer enhver individuell talehandling (*la parole*) eller enhver spesifikk idiolekt (*la langage*). Hass (2008) hevder at Merleau-Ponty i *Persepsjonens fenomenologi* strever med å klargjøre både språkets sosio-kulturelle dimensjon og teorien om lingvistisk mening. Møtet med Saussures strukturalistiske teori sent i 1940-åra beriket hans tenkning i så måte, samtidig som han var dypt kritisk til strukturalismen. Saussures betraktning om at språk (*la langue*) er en ikke-materiell, men allikevel virkelig og effektiv sosial struktur, er et gjennombrudd for Merleau-Ponty. Han omfavner dette som en perfekt måte å forstå «det usynlige» livet til allerede tilegnet språk på, det talte ord. Det er en ikke-materiell, allikevel virkelig og effektiv sosial struktur. I *Persepsjonens fenomenologi* bruker han forestillingen om en taler som strekker seg tlbake for å finne et ord, akkurat som hånda mi strekker seg mot den delen av kroppen min som har blitt berørt, og han antar at ord: «are

[47] *Cours de linguistique générale,* (kurs i generell lingvistikk), posthumt utgitt i 1915.

behind me, like things behind my back, or like the city's horizon round my house» (Merleau-Ponty, 1962, s. 180). Saussures betrakninger om *la langue* gir substansielt innhold til den forestillingen, for han argumenterer for at en person bokstavelig talt befinner seg selv midt i språksystemet og tenker og snakker i overenstemmelse med det, «kanaliserer det» så å si. For å bruke Merleau-Pontys foretrukne term er kulturelt sedimentert språk et felt, ikke ulikt det perseptuelle feltet. Det omgir oss og overskrider oss, vi strekker ut i det og inn i det rent tankemessig ettersom vi prøver å finne ordene. Vi trekker veksel på det akkurat som vi puster inn luft. Dette sosio-kulturelle feltet av sedimentert språk er ikke «synlig», heller hører det til «det usynlige». Men det sosiale feltet av sedimentert språk informerer våre tanker, ord, og handlinger intet mindre enn naturen gjør. Det er så å si bakgrunnen for formingen av nye ekspressive gjennombrudd. Selv om Saussure omhyggelig unngår spørsmålet, er ikke den ontologiske statusen til dette «usynlige» sosio-kulturelle feltet av konstituert språk noe problem for Merelau-Ponty; det er ikke noe mer av et mysterium enn ideer, tenkning og perspesjon selv er. De er alle oppdukkende, synergistiske fenomener som blir til gjennom biologiske værender med kropper og hjerner som har utviklet seg på visse måter, og når det gjelder det lingvistiske feltet spesielt, dukker det opp gjennom det sosiale livet til disse værender. Merleau-Pontys møte med Saussure tillater ham å utdype og utvide forståelsen for den sosiale dimensjonen ved språket utover den kjødelig-materielle.

Det andre aspektet ved Saussures tanke som inspirerte Merleau-Ponty er hans differensielle eller diakritiske teori om lingvistisk mening. Saussure hevder at språk er et tegnsystem. Tegnet er et tosidig fenomen som består av et lydbilde (the signifier) og en mening (the signified), elementer som er intimt forbundet med hverandre. Ifølge Saussure er begge elementer av tegnet «psykologisk» (ikke-materielt). Det som er vesentlig her, er at et tegn har mening gjennom sine forskjeller fra andre relaterte tegn i den holistiske språkstrukturen. Denne teorien har så stor innflytelse på Merleau-Ponty at den dukker opp igjen i ett av de mest sentrale aspekter i hans senere tekster, nemlig hans opptatthet av *differens* (forskjell), *dehisence* (åpnende eller som åpner) og *écart*, som jeg gjorde rede for i forrige delakpittel. Saussures diakritiske meningsteori er å betrakte som et hovedgjennombrudd for Merleau-Ponty. Allerede i *Persepsjonens fenomenologi* avviser han representasjonsteorien med dens dualistiske ontologi av pre-eksisterende tanke og hevder eksplisitt at en adekvat språkteori må kunne forklare hvordan ord selv er meningsbærende. Denne sorten betraktning er det Sasussures diakritiske teori om mening gir; ord bærer selv mening gjennom deres differensielle relasjon til andre ord i det lingvistiske systemet. Ingen transcendentale ideer eller en rent materiell referanse er nødvendig. I sine senere tekster

omfavner Merleau-Ponty gjentatte ganger Saussures tanker om mening og inkluderer dem i sin egen ekspressive språkteori. Språk er rotfestet i den naturlige verden. Under det abstrakte nivået av representasjon er språk en sosio-kulturell struktur opprettholdt av kjødelig liv, men en struktur som kan bli transformert og overskredet gjennom legemliggjorte ekspressive akter. Kjødelig liv og immaterielle lingvistiske strukturer er i et reversibelt forhold. De er en sammenfletning av det synlige og det usynlige.

Merleau-Pontys kritiserer Saussure for fullstendig å overse det talte ord, språkets ekspressive liv. Ifølge Merleau-Ponty kan individuelle kreative ekspressive akter overskride og omforme systemet. Språk må forstås som en sammenvevd dualitet mellom konstituert språk og ekspressivt språk, det vil si en bevegelse mellom det kulturelt og historisk sedimenterte feltet til det allerede talte ordet, og de ekspressive akter som overskrider og omformer det. Hans alternative språkteori omfavner den levde kroppen og dens ekspressive liv, og overskrider begrensningene i både representasjonsteorier og strukturalisme. For Merleau-Ponty er vår ekspressive kognisjon rotfestet i levd erfaring, transformativ til den, men ikke reduserbar til den. Den er naturlige prosesser som «sublimerer» og «betegner» vårt inkarnerte liv uten å fordekke det. Min tale er min tanke. «A thought limited to existing for itself, independently of the constraints of speech and communication, would no sooner appear than it would sink into the unconscious, which means that it would not exist even for itself» (Merelau-Ponty, 1962, s. 177).

Forskningsspørsmålet i dette delkapittelet er: *På hvilken måte kan barns undring og fortolkning forstås som kreative, kognitive prosesser?* Merleau-Ponty betrakter tenkning, språk og viten, det han betegner som «det usynlige», som essensielt ekspressive prosesser. Hans teori om ekspressiv kognisjon er et viktig paradigmatisk alternativ til dominerende vestlige representasjonsteorier som betrakter tanke, språk og viten som representasjoner av virkeligheten. For Merleau-Ponty er tanke, språk og viten å betrakte som kreative, transformative, ekspressive prosesser. Tenkt med Merleau-Ponty er det levde barnlige kroppssubjektet en ekspressiv kropp. Barns undring og fortolkning, det de gjør for å komme frem til forståelse, er kroppslige uttrykk, er gestus. Sagt med andre ord er de ulike måtene barn undrer seg over og fortolker verden på, ensbetydende med de ulike måter kroppssubjektene «synger verden» på.

Det som kjennetegner prosessen i alle ekspressive akter er en fundamental kreativitet. Barns undrende og fortolkende ekspressive akter er slik sett grunnleggende kreative, og det som uttrykkes, kan ikke skilles fra selve akten. Den ekspressive prosessen forutsetter videre et legemliggjort subjekt. Den levde barnlige kroppen besørger organiserende vektorer som

informerer prosessen på ethvert steg. I sine perspektivelle relasjoner med ting i verden åpner det barnlige kroppssubjektet opp romlige meningsmuligheter. I barnets legemliggjorte ekspressive akter transformeres deres undring og fortolkning til ny forståelse og viten. Den ekspressive akten har «demonstrativ verdi» i det at den er karakterisert av en slags nødvendighetens tvang. I den ekspressive akten skaper barnet en forestilling om en helt ny mulighet som løser et problem, og dermed vinner det ny innsikt som bringer med seg en sterk følelse av nødvendighet. Ekspresjon refererer altså til en karakteristisk sinnlig operasjon der en overveldende opprinnelig form, en figur, en posisjon, et image, er kreativt transformert og reorganisert på en måte som frembringer en ny mening eller innsikt.

Det barnlige kroppssubjektet undrer seg og fortolker verden ved kreativt å uttrykke den og barnets uttrykk blir del av dets pågående, men høyst betingede anstrengelser etter å finne og skape mening i en overveldende intersubjektiv verden. I den ekspressive akten åpnes en ny dimensjon opp, og en ny forståelse legges til barnets erfaring. Den nye forståelsen, gjennombruddsideen, begrepet, modellen, ordet, belyser og organiserer feltet på nye kraftfulle måter, men reduseres ikke til det, og det ekspressive resultatet fortsetter å bli del av det sedimenterte feltet som i sin tur kan avstedkomme videre ekspressive akter. Det er snakk om en inter-dynamisk transformasjon av en ikke-reduktiv sammenheng av ulike sfærer. Slik sett er barnets ekspressive akter å forstå som en modalitet ved viten, måter å ta opp verden på og transformere den inn i nye kunnskapsbærende formasjoner. Sentralt i Merleau-Pontys betraktninger om ekspressiv kognisjon er en distinksjon mellom ekspressiv, kreativ, spontan tenkning og allerede tilegnet, sedimentert tenkning. Slik jeg tolker Merlau-Ponty, kan barns undring og fortolkning knyttes til den første.

Ekspresjon er helt sentral for språk, i følge Merleau-Ponty. Det er den barnlige kroppen som, gjennom taleorganene, muliggjør dets tanke. Språk er en del av de uttrykksfulle gestenes sfære. Merleau-Ponty skiller mellom allerede tilegnet språk og ekspressivt språk. Det ekspressive språket favner om det barnlige kroppssubjektets undring og fortolkning. Tale er et kroppslig uttrykk. Det kan ikke være noen tanke uten språk. Tanken er inkarneert i talen på samme måte som sinnet er inkarnert i kroppen.

Det fenomenologiske barnet og den barnlige fenomenologen

Det siste forskningsspørsmålet i dette kapittelet er: *Hvilken sammenheng kan spores mellom Merleau-Pontys fenomenologi og den barnlige naivitet?*

Merleau-Ponty betraktet sin egen barndom som enestående og uforlignelig, noe han ved en anledning bekjente til sin mangeårige venn og eksistensfilosofiske forbundsfelle, Jean-

Paul Sartre. I en biografisk beskrivelse av Merleau-Ponty skriver Moran[48]: «According to Sartre, Merleau-Ponty confessed to him that he had «never recovered from an incomparable childhood», where he had known, in Sartre's words, that "private world of happiness from which only age drives us" (Situations, p. 157)" (Moran, 2000, s. 391). Moran skriver i fortsettelsen at Sartre i *Situations*[49] gir et rikt innblikk i Merleau-Pontys motivasjon for sine livslange forsøk på å utvikle en filosofi om «the beginnings of the beginning» gjennom å vende tilbake til den før-refleksive verden av erfaring. Sartre ser dette som Merleau-Pontys forsøk på å gjenerobre umiddelbarheten i en lykkelig barndom. Merleau-Ponty forble som et barn som lar seg overraske av alt, ifølge Sartre (ibid.). Som også Østerberg peker på i innledningen til en dansk oversettelse av *Kroppens fenomenologi*, er Merleau-Ponty sin grunnerfaring en makeløs barndom og barnets væremåte (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994, xi). Østerberg understreker at dette på ingen måte betyr at Merleau-Ponty er å regne som en 1800-tallsromantiker, men at barndommen og barnepsykologien danner grunnlaget for hans undersøkelser av legemliggjort eksistens siden barn i mer utpreget grad enn voksne lever kroppslig. Som vi har sett minner Merleau-Ponty oss gjentatt ganger på at erfaring er uunngåelig kjødelig og sensuell/sanselig. *Il y a des sens!* Det finnes, alltid og overalt, mening, og den er alltid inkarnert. Hans fenomenologi er en jordnær ontologi, og uttrykker, som også det barnlige kropps-subjektet uttrykker, hva vi faktisk erfarer i livet. I henhold til Rasmussen (2012, s. 77) finner vi i Merleau-Pontys tenkning en eksistensiell lengsel etter å vende tilbake til den (barnlige) sansemessige verden, og en bestrebelse på å ville opplyse anonymiteten som kjennetegner den levde verden. Vi finner slik sett en nostalgi i Merleau-Pontys tenkning, en hjemlengsel (ibid.).

Avslutningsvis i presentasjonen av denne studiens teoretiske grunnlag skal jeg knytte noen refleksjoner til Merleau-Pontys betraktninger av *det barnlige*, eller *det naive*, som på sett og vis danner fundamentet i hans filosofi, en filosofi som i sin tur kan være utgangspunkt for en videre undersøkelse av fenomenet barns undring og fortolkning. I min streben etter en god tvetydighet eller flertydighet, i Merleau-Pontys ånd, mener jeg hans filosofi kan belyse den barnlige eksistensen, samtidig som det barnlige kan belyse hans filosofi. Det er dermed snakk om både det fenomenologiske barnet og den barnlige fenomenologen.

For Merleau-Ponty er en åpenhet til verden det som peker seg ut som særlig viktig ved det barnlige, en verdensåpen innstilling. For Merleau-Ponty er barnets «væren-til-verden»

[48] Dermot Moran (2000) gir i kapittel 12 I boka *Introduction to Phenomenology* et godt innblikk i Merleau-Pontys erfaringsfilosofi.

[49] *Situations* er et ti-binds verk som inneholder Sartres mange artikler om mennesket og menneskets betingelser, publisert mellom 1947 og 1976 på forlaget Gallimard i Paris.

kjennetegnet ved en verdensåpen forundring der verden fortolkes og blir skjenket mening. Denne åpenheten eller naiviteten skriver Merleau-Ponty om allerede i innledningskapittelet til *Persepsjonens fenomenologi* Hva er fenomenologi?

> It is a transcendental philosophy which places in abeyance the assertions arising out of the natural attitude, the better to understand them; but it is also a philosophy for which the world is always 'already there' before reflection begins – as an inalienable presence; and all its efforts are concentrated upon re-achieving a direct and primitive contact with the world, and endowing that contact with a philosophical status (Merleau-Ponty, 1962, vii).

Selv om han ikke benytter ordet «barn» i denne forbindelse, men betegner det som en direkte og primitiv, naiv kontakt med verden, er det ifølge Bøyum[50] treffende å si at filosofi for Merleau-Ponty er å se på verden med barnlig blikk (Bøyum, 2002, s.100). Naivitet kan derfor også forstås som det barnlige. Hva er det så som karakteriserer det «naive» utover en verdensåpen innstilling? Slik Bøyum ser det, er det først og fremst det naturlige i den forstand at det barnlige enda ikke er kultivert og derfor befinner seg nærmere naturtilstanden. Det «naive» viser også til det emosjonelle, hevder han, barnet og den barnlige følger sine følelsesmessige innskytelser fremfor den rasjonelle refleksive fornuften. Dermed omfatter det «naive» også det umiddelbare, det før-refleksive. Ifølge Bøyum er et barnlig tenkesett organisk, ikke analytisk. I tillegg er et barnlig tenkesett kjennetegnet ved at fantasien styrer, og ikke logikken. Flere av disse momentene er lett gjenkjennelige i Merleau-Pontys betraktninger om fenomenologien og dessuten i hans betraktninger av barnet. Imidlertid er det viktig å påpeke at Merleau-Ponty (2010) motsetter det syn at barn har vanskeligheter med å skape mening i sine persepsjoner og av den grunn flykter inn i fantasiverdener, noe f.eks. Piaget var en talsmann for. Dette vil jeg komme tilbake til.

Den erfaringstypen Merleau-Pontys fenomenologi oppsøker, er, som nevnt, den førkonvensjonelle og førrefleksive erfaringen (Bøyum, 2002). Ifølge Merleau-Ponty er fenomenologi et forsøk på å gjenoppnå en direkte og primitiv kontakt med verden, i persepsjonen. Persepsjonen er fenomenologiens privilegerte utgangspunkt, men bare om den studeres «fordomsfritt». Persepsjon må forstås som et møte mellom den egne levende kroppen og verden, som først i dette møte får mening (Fredlund i Merleau-Ponty, s.30). Persepsjon forstått på denne måten går forut for både den vitenskapelige og den hverdagslige forståelsen av verden, men tas normalt for gitt, noe som gjør den usynlig (Bøyum, 2002) eller før-refleksiv. Husserls fenomenologiske reduskjon, der tingenes eksistens settes i parentes for å

[50] Diskusjonen her følger i stor grad Steinar Bøyum i artikkelen *Filosofi og naivitet. Idealtypiske syn på filosofiens forhold til det barnlige* i Barn nr. 2 2002. Trondheim: NOSEB.

bringe i fokus hvordan de fremtrer for oss, blir hos Merleau-Ponty til et forsøk på å se bort fra alt vi har lært, slik at vi kan gjenoppta den opprinnelige og tilgrunnliggende verden, hevder Bøyum. Sagt med andre ord må vi bli som barn igjen. Som barnet skal fenomenologen være opptatt av og anstrenge seg etter, gjennom en direkte og primitiv kontakt med verden, å skjenke den mening. ”True philosophy consists in relearning to look at the world […]” (Merleau-Ponty, 1962, xx). For fenomenologen, som for barnet, er verden alltid ny. I en retur til livsverden skal vi finne igjen det naive. «De skjellene foran øynene våre som er dannet gjennom avleiring av tillærte konvensjoner, begreper, kunnskap og tankemønstre, skal falle, og vi skal se verden som om det var for første gang» (Bøyum, 2002, s. 110).

I drøftingen av den fenomenologiske reduksjonen, viser Merleau-Ponty til den tyske filosofen Eugen Fink[51]. Den beste formuleringen av reduksjonen er antakelig den gitt av Eugen Fink, Husserls assistent, når han snakker om forundring (*étonnement*) i møte med verden. «[…] ‘wonder’ in the face of the world» (Merleau-Ponty, 1962, xiii). Refleksjonen trekkes ikke tilbake fra verden til bevisstheten enhet som verdens basis. Heller tar den et skritt tilbake for å betrakte formene for transcendens fly opp som gnister fra en ild; den slakker på de intensjonale trådene som forbinder oss med verden, og bringer den dermed til gjenstand for vår oppmerksomhet. Det alene er bevissthet om verden, hevder Merleau-Ponty, fordi det åpenbarer at verden er underlig og paradoksal. Det finnes ingen endelig reduksjon. Langt fra å være en prosedyre i en idealistisk filosofi hører den fenomenologiske reduksjonen til eksistensfilosofien. Heideggers «being-in-the-world» viser seg kun på bakgrunn av den fenomenologiske reduksjonen, livsverden som vi tar for gitt. Filosofien skal få oss til å se verdens fremmedhet, ifølge Merleau-Ponty, å betrakte verden slik barnet gjør. Først når vi slutter å ta virkelighetens strukturer for gitt, finnes muligheten for en sannere beskrivelse av den, en sannere måte å «synge verden» på. Først da kan vi nærme oss en god tvetydighet, en ekte mangetydighet (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004). Som det fremgår av dette, er Merleau-Pontys tolkning av epochéen en barnlig undring eller forundring, en stemning eller emosjon som siden antikken har blitt ansett som filosofiens forutsetning. I *Metafysikken* hevder Aristoteles: «For it is owing to their wonder (thaumazein) that people both now begin, and first began to philosophize (philosophein)» (Aristoteles i Matthews, 1982). Platon har den samme ideen i dialogen *Theaitetos* der Sokrates uttrykker: «This is an experience

[51] Eugen Fink (1905-1975), tysk filosof og pedagog, var Husserls assistent fra 1928 og arbeidet nært og intenst med Husserl frem til Husserls død i 1938 (jf. Bruzina, 1997). Fink vendte seg etter hvert bort fra den transcendentale fenomenologien henimot omfattende ontologiske tema av grunnleggende eksistensiell betydning, som f.eks. lek.

characteristic of philosophy, this wondering: this is where philosophy begins and nowhere else» (Platon i Matthews, 1982).

Merleau-Pontys tolkning av den fenomenologiske reduksjonen kan dermed forstås som et forsøk på å se verden med barnlig blikk der verden igjen blir noe underlig, paradoksalt og mystisk. Dette blikket kaller Merleau-Ponty med støtte i Fink som sagt for *étonnement*, undring eller forundring. Med det mener han imidlertid ikke undring over de store filosofiske spørsmålene, skriver Bøyum, selv om undring ligger til grunn for filosofien. Merleau-Ponty mener heller et blikk som tillater seg å fascineres av det en ser. Det dreier seg alså ikke om å undre seg over *hvorfor* ting er som de er, men om å bli forundret over *hvordan* de er (Bøyum, 2002, s. 110). Som vi ser, er det en analogi mellom Merleau-Pontys versjon av epochéen og den barnlige naivitet forstått som barnets undring eller forundring i møtet med verden. Barnet lar seg forundre av det fremmede, det rare, det merkelige, det mystiske og det som er ukjent. I undringen og fascinasjonen stopper barnet opp og lytter, slakker på de intensjonale trådene, og bringer verden til gjenstand for oppmerksomt nærvær og fortolkning.

Den opprinnelige erfaringen er ugjenkallelig organisk, slik Merleau-Ponty ser det. Den går forut for det han benevner som dårlig tvetydighet (*mauvaise ambiguité*), en dualistisk tenkning som skiller mellom kropp og sjel, eller mer generelt mellom uttrykk og mening (Bøyum, 2002, s. 110-111). De dikotomiske distinksjonene som filosofien så gjerne vil opprettholde, kan ikke anvendes på persepsjonens nivå, ifølge Merleau-Ponty. «[…] the body of the other must be the other himself» (Merleau-Ponty, 1962, xiii). Dermed settes filosofien i kontakt med det aspektet ved barnets livsverden som gjerne karakteriseres som primitivt eller mytologisk, hevder Bøyum, nemlig dens antropomorfe eller animistiske karakter. Det er nemlig ikke ordenes eller begrepenes mening Merleau-Ponty vil nå, men tingenes egen mening.

> Seeking the essence of consciousness will therefore not consist in developing the *Wortbedeutung* of consciousness and escaping from existence into the universe of things said; it will consist in rediscovering my actual presence to myself, the fact of my consciousness which is in the last resort what the word and the concept of consciousness mean. Looking for the world's essence is not looking for what it is as an idea once it has been reduced to a theme of discourse; it is looking for what it is as a fact for us, before any thematization (Merleau-Ponty, 1962, xv).

Filosofien skal vekke til live den stumme meningen som kommer før språket. Derfor er, ifølge Bøyum, Merleau-Pontys verden en verden der tingene taler, ser på oss og vender seg fra oss. I denne verdenen, skriver han, er «treet ser trist ut» ikke en metafor eller projeksjon, men sannere enn «treet består egentlig bare av molekyler etc.» (Bøyum, 2002, s. 111). Dette peker

mot en annen filosofisk distinksjon som Merleau-Ponty kritiserer og som jeg tidligere har vært inne på, nemlig den mellom meg og verden. Et slikt gap mellom subjekt og objekt er ikke en illusjon, men det er ikke «opprinnelig». På det dypeste nivået dreier det seg om en enhet.

Den fenomenologiske reduksjonen til Husserl omtolkes av Merelau-Ponty til en reduksjon til livsverden og dens grunnleggende meningsbestemtheter, til en barnlig naivitet. Bøyum hevder at her blir forbindelsen mellom det naive og det estetiske blikket tydelig. I den russiske formalismen, skriver Bøyum, bruker man «fremmedgjøring» om en lignende prosess. Poesien lar oss se verden «med nye øyne», med en ny friskhet, et nytt liv. Vi erfarer verden som en strøm av mening som enda ikke er stivnet til i begreper, teorier og dommer. Derfor er det kanskje ikke noe rart at Merleau-Ponty finner de fremste utøverne av den fenomenologiske metoden nettopp i kunsten.

Merleau-Ponty hadde, som Gadamer, en livslang interesse for litteratur og kunst og spesielt for malekunsten. Han var en stor beundrer av Cézannes malerier, men også av Paul Klee, Matisse og andre. I malerkunsten finner Merleau-Ponty beviset for den opprinnelige forbindelsen mellom kropp og verden som han mener ikke kan uttrykkes i filosofiske termer. Et maleri utforsker måten vi betrakter objekter på, mer subtilt enn noen filosofi eller psykologi. I sin vitenskapskritikk hevder som kjent Merleau-Ponty at objektivismen har mistet sitt rotfeste i verden og er forankret i en instrumentell innstilling som ikke åpner for den sansede verdenens mange fasetter (Rasmussen, 2012). Det gjør derimot moderne abstrakt kunst og den fenomenologiske filosofien. På hver sin måte gjør kunsten og fenomenologien det mulig å gjenoppdage en sansemessig verden som vi allerede eksisterer i, men som vi er tilbøyelige til å glemme og overse (ibid. s. 78). Den sansede verden, som den kommer oss i møte når vi eksisterer naivt og umiddelbart, når vi eksisterer barnlig, er fundamentet for all erkjennelse, refleksjon og teori. Ifølge Merleau-Ponty må vi endre innstilling for å få tilgang til denne glemte verden. Vi må gjennomgå en eksistensforvandling og sette parentes om den instrumentelle målrettede holdningen som gjennomsyrer det moderne hverdagslivet. Sagt med andre ord handler det om å gi seg hen og overlate seg selv til det sansene kan fortelle.

Ved å følge Rasmussen [52] i den videre diskusjonen skal jeg utdype den fenomenologiske innstillingen. Som Rasmussen (2012, s. 79) påpeker, er Merleau-Pontys fenomenologi i virkeligheten en form for estetisk tilgang til verden, hvis vi, vel å merke, tar i betraktning ordets opprinnelige betydning; *aesthesis* betyr på gresk sansning med alle sanser.

[52] Torben Hangaard Rasmussen i artikkelen *Fænomenologi og nostalgi hos Merleau-Ponty*, publisert i Kurt Dauer Kelle (red.) (2012). Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistensielle fænomenologi.

Den sansede verden som den viser seg i syn, følelse (taktil sans), hørsel, smak og lukt, er den mest velkjente verden fordi vi ikke behøver å ta i bruk vitenskapelige måleinstrumenter for å nærme oss den da vi allerede eksisterer i den. Men det er et mer eller mindre ukjent territorium så lenge vi er ensidig forankret i en instrumentell innstilling til verden. Det vil si at vi i en målrettet innstilling ikke åpner for den sansede verdenens mange fasetter. Den sansede verden åpenbarer i en bestemt innstilling, i den naturlige holdning, en annerledes orden enn den vi finner i de abstrakte begrepenes verden. Merleau-Ponty karakteriserer, i henhold til Rasmussen, den fenomenologiske praksis som en hjemkomst til det som har vært, til våre røtter, til begynnelsen, kort sagt til en innstilling vi ikke lenger er i, men som vi kanskje lengter etter eller som vi har glemt, barnets verden i dets sansemessige uskyld. Slik Merleau-Ponty ser det, har kunstneren adgang til denne verden fordi kunstneren ser, føler og hører annerledes, med et konsentrert blikk, med taktil oppmerksomhet og intens lytting. Rasmussen skriver at det kanskje ikke er å vende tilbake til det som har vært, men i like høy grad om å oppdage noe nytt. Som Merleau-Ponty (1962, xv) skriver i forordet til *Persepsjonens fenomenologi*, handler det ikke om å avdekke en allerede etablert sannhet, men å realisere eller skape den. Når han antyder en bevegelse bakover, skal dette best forstås som et valg av en allerede foreliggende mulighet for å følge en vei med stier bakover og fremover (Rasmussen, 2012, s.79). Det gjelder i første omgang å stanse opp. Den persiperte verden er ukjent terreng i den forstand at den er der som en eksistensmulighet. Den fenomenologiske innstillingen til verden er for Merleau-Ponty en eksistensmåte, en måte å forholde seg på, en villet dvelen ved tingene, en sårbar åpenhet over for det som sansemessig trer frem (ibid.). Vi ser altså klare forbindelser mellom den fenomenologiske innstillingen og en barnlig innstilling til verden som kan karakteriseres som patisk heller enn gnostisk (Åm, 1989, s. 27), som emosjonell heller enn instrumentell, en empatisk holdning (Vecchi, 2010) karakterisert ved undring eller *étonnement*. Med støtte i Kurt Lewin snakker Merleau-Ponty (2010) i en av Sorbonne-forelesningene om en emosjonens topologi, forstått som en beskrivelse av situasjoner som skaper emosjoner, emosjoner som måter å være vår på, som væremåte. Emosjon er for Merleau-Ponty en måte å begripe eller oppfatte på, en tilnærmingsmåte til ting. En emosjon er å være affisert av noe eller bli beveget av noe, og dermed å innta en spesiell holdning, som barn gjør i undringen, og som fenomenologen må gjøre i en fenomenologisk innstilling til verden. Som Paul Cézanne en gang uttalte: «A work of art which did not begin in emotion is not art…»[53]

[53] https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/p/paulcezann134682.html (lastet ned 24. november 2014).

I malekunsten finner Merleau-Ponty den rotfestetheten i verden som han kritiserer den objektivisitske vitenskapen for å mangle. I essayet *Øyet og ånden* (Merleau-Ponty, 2000) diskuterer han Paul Klee, Cézanne og Matisse som malere som avviser en stilistisk formell representasjon av verden og gjenoppdager visjonens/synets levde umiddelbarhet og evner å fange inn tings vibrerende reflekterende overflate. Slik Merleau-Ponty ser det, er det bare kunsten som har kapasiteten til å *se* på en naiv og uskyldig måte uten å prøve og forme et standpunkt. Maleren vil gi liv til det synlige heller enn å produsere en representasjon av verden. Ifølge Merelau-Ponty lever maleren, som barnet, i en tilstand av fascinasjon. Malerens egne handlinger, skriver Merleau-Ponty, disse gestene, disse strøkene som han og bare han kan utføre, forekommer ham å utgå fra tingene selv. Maleren og det synlige bytter rolle. Derfor er det at så mange malere har uttalt at det er tingene som betrakter dem, som for eksempel Paul Klee:

> Ute i skogen har jeg igjen og igjen følt at det ikke var meg som betraktet den, enkelte dager har jeg følt at det var trærne som betraktet meg, som talte til meg… Jeg var der og lyttet… Jeg tror maleren må la seg gjennomtrenge av universet og ikke selv ville gjennomtrenge det… Jeg venter til jeg blir overveldet, begravet i mitt indre. Kanskje maler jeg for å grave meg opp igjen (Klee i Merleau-Ponty, 2000, s. 29).

Malerens syn er ifølge Merleau-Ponty å betrakte som en uopphørlig fødsel. «Essens og eksistens, imaginært og virkelig, synlig og usynlig: Malerkunsten blander sammen alle våre kategorier når den folder ut sitt drømmerike av kjødelige essenser, av virksomme likheter, av stumme betydninger» (Merleau-Ponty, 2000, s. 32). Slik jeg ser det, kan denne beskrivelsen også gjelde det barnlige generelt: en evig fødsel av mening og signifikans gjennom barnets inkarnerte ekspressive akter i en sanselig undring og fortolkning av verden. Merleau-Ponty viser i *The Prose* til Husserls begrep «stil» som betegner vår opprinnelige relasjon til verden (Merleau-Ponty, 1973, s. 56). Merleau-Ponty ser en tett relasjon mellom maleren og hans stil. Malerens stil bebor hans hånd, hevder Merleau-Ponty, en stil som er karakterisert av en barnlig spontanitet som vi ikke har bevisst kontroll over. Dette bringer oss nok en gang til Merleau-Pontys omtale av «kjød» som en værensstil og det særegne ved barnets kognitive ekspressive stil.

I 1948 holdt Merleau-Ponty en rekke radioforedrag som først ble utgitt i 2002 under tittelen *Causeries*[54] (Merleau-Ponty, 2002). Det fjerde kåseriet har overskriften *Exploration*

---

[54] http://vventresque.free.fr/IMG/pdf/Merleau-Ponty_Causeries.pdf (lastet ned 9. mars 2015).

du monde percu: L'animalité, som kan oversettes til *Den persiperte verden: dyriskhet*. Dyriskhet innbefatter ikke bare dyr, men også barn, primitive mennesker og psyksisk syke. I en av sine tekster (Merleau-Ponty, 1968) innlemmer han også gravide kvinner i denne dyriskheten eller «det barbariske prinsipp». Under ett kan de alle sies å leve i en ubearbeidet væren, slik han ser det. Som jeg var inne på tidligere kaller Merleau-Ponty i *Le visible et l'invisible* «det barbariske prinsipp» for «rå væren», «vill væren» eller «kjød» som en værensstil. Det er denne værensstilen som uttrykker vår måte å eksistere på som legemliggjorte værende, og som Merleau-Ponty finner i den barnlige eller naive værensstilen, som nettopp er forutsetningen for en fenomenologisk tilegnelse. I dyriskheten finnes mulighetene for en mer autentisk, egentlig kroppslig eksistensmåte i verden, en synestetisk eksistensform som medfører at f.eks. farger leves. Det er snakk om en slags anonymitet, en «perseptuell tro» som Rasmussen velger å oversette med «urvisshet» (Urglaube, *foi perceptive*) (Rasmussen, 2012, s. 89). I henhold til Merleau-Ponty er anoymiteten, forsåttt som stedet der menneske og verden sameksisterer på en meningsfull måte, det feltet hvor mening fødes og skapes. Som vi har sett, gir han i *Le visible et l'invisible* denne anonymiteten navnet «kjød». Blikket vendes mot «urvissheten» eller «den perseptuelle tro» på verdens eksistens. Den er et anonymt lag av stumme meninger som er iboende i livet, men som er vanskelig å sette ord på. For Merleau-Ponty er verden det vi ser, men paradoksalt nok skal vi lære å se den som om vi ikke visste noe den. Verden er det jeg persiperer, men så snart jeg etterprøver og søker å uttrykke den, blir dens absolutte nærhet på uforklarlig vis også til en ugjenkallelig distanse. Filosofien bør i denne forbindelse ikke overse de barnlige erfaringer, som nettopp er kjennetegnet ved umiddelbarhet, opprinnelighet, autentisitet m.m. (Rasmussen, 2012, s.90). Barnet sanser som kjent før det tenker, ifølge Merleau-Ponty, det forveksler drømmer med virkelighet, og det danner en felles grunn med andre mennesker.

> The perception of other people and the intersubjective world is problematical only for adults. The child lives in a world which he unhesitatingly believes accessible to all around him: He has no awareness of himself or of others as private subjectivities, nor does he suspect that all of us, himself includes, are limited to one certain point of view of the world (Merleau-Ponty, 1962, s. 355).

Den sansemessige verden som barnet lever i, går forut for tenkningens univers. Urvissheten i den levde verden ligger i siste instans til grunn for vitenskapen, som er tilbøyelig til å sette likhetstegn mellom sannhet og objektivitet (Rasmussen, 2012). Urvissheten er en erfaring som er eldre enn enhver mening om verden, en erfaring av å bebo verden med kroppen,

bokstavelig talt å bo i sannheten. Dette er den opprinnelige åpning (*ouverture initiale*) til en verden som mennesket innvies i i barndommen, ifølge Merleau-Ponty. Vår opprinnelige og umiddelbare kontakt med verden kan derfor ikke sies å ha sitt grunnlag i diskursive operasjoner, men i en barnlig eller naiv fortrolighet med verden, i en fenomenologisk innstilling. Merleau-Ponty mener fenomenologen må senke seg ned i verden i stedet for å ville beherske den, slik barnet utforsker verden heller enn å analysere den.

Det er en sann naivitet i den barnlige måten å se verden på, ifølge Merleau-Ponty, i barnets usofistikerte syn. Barnet er en naturlig fenomenolog, slik han ser det. Merleau-Ponty (1962, 2010) beskriver hvordan barnet i hverdagslig persepsjon erfarer en form for uinnskrenkethet, en slags persepktivfri persepsjon. Derfor oppfattes gjerne barnet som egosentrisk, skriver han, fordi det ikke er klar over sine perspektiver. Imidlertid er kke det en indikasjon på en umoden intellektuell evne. Heller er ideen om at verden *er* og at vi er intimt nedsunket i den, og ikke er kausale observatører innelukket i våre sinn, helt nødvendig for intersubjektiv erfaring, mener han. Barns perspektiv er naturlig mer åpent for intersubjektivt liv enn lukket for det.

Merleau-Ponty anser barns uttrykk som diskredittert og misforstått i klassiske utviklingspsykologiske diskurser, og i særdeleshet i Piages teorier og stadieteorier som tolker barnet negativt og ikke evner å se det positive og unike i barns ikke-representasjonelle stil og barndommens ekspressive strukturer. Spesielt kommer dette til uttrykk i Merleau-Pontys diskusjoner av barns tegning og barns reaksjoner på tryllekunster. Interessant nok peker Merleau-Ponty på likheter mellom barnetegning og moderne malerkunst (Merleau-Ponty, 2010, 1973). I tradisjonell vestlig tenkning er et geometrisk perspektiv i tegning og foto, ifølge Merleau-Ponty, ansett som mer presist enn andre perspektiver visuelt sett, med den følge at moderne kunst ofte har blitt analysert som ikke å være relatert til sannheten. I moderne malerkunst utfordres imidlertid postulatet fra renessansen om at det geometriske perspektivet er sannere enn andre perspektiver. I Picassos malerier, for eksempel, finner vi multiple profiler som en måte han uttrykker seg på. Moderne kunstnere avviser tradisjonelle metoder som er opptatt av å skape perspektivistiske illusjoner på et to-dimensjonalt lerret, og utforsker heller en variasjon av stiler i komposisjonen av sine bilder. Sagt med andre ord er det i moderne malerkunst en anerkjennelse av at det finnes flere måter å se på. Selv om barn ikke er kunstnere ser vi allikevel en frihet fra kulturelle postulater i tegningene deres, hevder Merleau-Ponty. Moderne kunst bidrar slik sett til å gi mening til barns tegninger. Merleau-Ponty argumenterer for at både barns tegning og moderne malerkunst vektlegger perseptuell sannhet på en bedre måte enn i klassisk malerkunst.

Barnet representerer verken objekter eller hendelser i sine tegninger, slik Merleau-Ponty ser det. Han betrakter heller barns tegning som ekspressive akter, som poetiske narrativer. Den objektivistiske illusjonen er imidlertid dypt etablert i oss, noe som fører til at vi betrakter den ekspressive akten, som jo tegning er, som representasjon, enten av persiperte objekter eller av hendelser, og for å kunne representere noe som helst er det to-dimensjonale perspektivet helt klart den eneste løsningen på problemet i denne oppfatningen. «In a way paradoxical only in appearance, two-dimesional perspective is adopted from a certain point of view in order to achieve a notation of the world that would be valid for everyone" (Merleau-Ponty, 1973, s.149). Imidlertid kan ikke to-dimensjonalt persepektiv anses å være uttrykk for den persiperte verden. To-dimensjonalt perspektiv er ikke en form for realisme, men er heller en konstruksjon. Mennesket persiperer ikke verden i et to-dimensjonalt perspektiv. Et slikt perspektiv *kan* selvsagt være et mål for å uttrykke verden, men det kan også være andre intensjoner. Dersom vi heller vedholder vår relasjon til verden vil ikke den kanoniske, normale eller «sanne» typen av ekspresjon være det to-dimensjonale perpsektivet. Sagt med andre ord finnes det andre optikker.

> We would then be liberated from the constraints that perspective imposed upon drawing – free, for example, to express a cube by six squares "disjointed" and juxtaposed on the paper, free to draw in the two faces of a bobbin and join them by a sort of bent stovepipe, to represent death by transparency in its coffin or the look by two eyes separated from the head, free not to have to mark the "objective" contours of the alley or of the face and in contrast to indicate the cheeks by a circle. This is what the child does. It is also what Claude Lorrain[55] does when he renders the presence of light through the shadows which surround it and thus more eloquently than he could have rendered it by trying to draw shafts of life (Merleau-Ponty, 1973, s. 150).

Poenget til Merleau-Ponty er at barnets hensikt når det tegner, ikke er å konstruere en «objektiv» representasjon av en hendelse eller persepsjon av et objekt som er sann for alle og enhver og av alle persepsjoner av objektet. «The aim is to leave on the paper a trace of our contact with this object and this spectacle, insofar as they made our gaze and virtually our touch, our ears, our feeling of risk or of destiny or of freedom vibrate" (ibid.). Det handler altså ikke om å gi informasjon om noe, men om å etterlate et vitnesbyrd på papiret. Når kunstneren frivillig har tatt opp i seg barnets romlige ekspressive måter, åpenbares en hemmelig resonans der vår endelighet åpner opp verdens væren og blir poesi. Den radikale moderne kunsten tar opp i seg barnets ekspressive stil, som i seg selv er «radikal» i sitt uttrykk.

[55] Claude Lorrain (1600-1682) var en fransk maler spesielt kjent for sine landskapsmalerier.

Det samme kan sies om barnets ekspresjon av tid, den tidslige ekspresjon i barnets tegning. Barnets «grafiske narrasjoner», skriver Merleau-Ponty, kombinerer suksessive scener inn i et enkelt bilde gjennom å tegne inn de ulike sceniske elementene bare en gang, eller også å tegne inn hver av karakterene i en bestemt holdning eller fremtreden som passer til det gitte tidspunktet i fortellingen, bare en gang. Barnet er den eneste tilhører til fortellingen som helhet på det betraktede tidspunktet, og alle scenene kommuniserer gjennom tidens fylde, og staker ut den videre fortellingen. For en «fornuftig» voksen som betrakter tid som en serie av sidestilte temporære øyeblikk, ville trolig et slikt narrativ fremstå som usammenhengende eller uklart. «But if we follow time as we live it, the present still touches and still holds the past in its hand» (Merleau-Ponty, 1973, s. 151).

Som jeg har vært inne på tidligere, hevder Merleau-Ponty at vi persiperer helheter eller gestalter. Det er aldri snakk om enkeltstående sansninger, men om en overlapping sansene i mellom; syntese er regelen og ikke unntaket. Merleau-Ponty (2000, s. 27) eksemplifiserer med å vise til Cézanne som mener at maleren skal kunne male treets lukt. Ved siden av at barns tegning har en høyst affektiv natur, skriver Merleau-Ponty, indikerer barns tegninger også at barn har en multisensorisk, nesten synestetisk, perspesjon. Barns bruk av utflating/utbretting og flere perspektiver i samme bilde fortsetter også etter at barnet har tilegnet seg motoriske ferdigheter for bedre å koordinere arbeidet med tegningen sin. Dette indikerer for Merleau-Ponty at barnet uttrykker sin strøm av sanseerfaringer i tegningens struktur. Barn uttrykker derfor en mer sansemessig integrert erfaring i sine tegninger enn voksne gjør. Ikke bare bruker barn sin oppfatning av hørsel, smak, lukt og berøring i sine bilder. I tillegg skiller de ikke mellom det de føler og det de ser. De vever kontekst, tid, og sine affektive liv inn i sine bilder. Barns tegning er ingen imitasjon av naturen, men er uttrykk for deres erfaringer.

Selv om det er tilfelle at barn har færre motoriske kapasiteter enn voksne, skal vi være forsiktige med å fortolke deres tegninger kun som uttrykk for at de reflekterer deres uutviklede motoriske evner, hevder Merleau-Ponty. I tillegg må vi undersøke hva barns ikke-representasjonelle stil faktisk uttrykker. Tradisjonell utviklingspsykologisk teori fortolker barnetegningen som et produkt av en slags indre beskjeftigelse, med andre ord slik at barnet er mindre i stand til å fokusere og være oppmerksom på objektet det tegner. Ettersom vi blir eldre, heter det, tilegner vi oss ikke bare bedre motriske evner, men også en mer objektiv og realistisk vurdering av verden. Merleau-Ponty er uenig i en slik betraktning og peker på moderne kunst som et bevis på hvordan vi tradisjonelt sett har vært begrenset i vårt syn på kunst i vesten. Ifølge Merleau-Ponty åpenbarer den moderne malerkunsten vårt sanne

fenomenologiske møte med objektene. Barns flate, perspektivløse tegninger og deres plassering av kroppsdeler (øyne som er plassert utenfor hodet, armer som kommer ut av hodet) er ikke indikasjoner på en mangelfull forståelse av virkeligheten, men uttrykk for en forbindelse med levd erfaring som voksne er blitt avlært gjennom innflytelsen fra og lydigheten til visse kulturelle skjema. Dette innebærer ikke at barnet lever på utsiden av kulturen og ikke er influert av den, men at barnets tegning på en bedre måte fremstiller barnets globale persepsjon i stedet for en mer strikt visuell organisering av vestlig, perspektivistisk voksentegning. «Feilene» i barns tegninger kan være uttrykk for en mer umiddelbar forbindelse til persepsjonen. Gjennom utflating/utbretting og ved å tegne objektet fra flere perspektiver mister vi riktignok noe av objektes visuelle tilsynekomst, men beholder samtidig «objektets totalitet».

Barnets estetiske uttrykk og fortolkninger av verden viser hvordan den tidlige barndomserfaringen er engasjert og organisert, i henhold til Merleau-Ponty. Barns ekspressive akter og atferd har sin egen logikk og sin egen kognitive stil. Barns lek, for eksempel, er ingen imitasjon av voksnes atferd; lek er ingen representasjon. Barn imiterer ikke voksen atferd i leken for å bli som en voksen. De har sin egen interaksjonssstil og måter å forstå verden på, basert på meninger som de selv skjenker verden, og denne stilen er egenartet og kan på ingen måte betraktes som mimesis eller som begynnende former for voksenmeninger.

Vi må prøve å forstå de opprinnelige former for ekspresjon på sine egne vilkår og som positive betraktninger og fortolkninger, hevder han. Barnets erfaring er organisert, sosialt interaktiv og unik (Welsh, 2013).

Piaget har ifølge Merleau-Ponty misforstått barndomserfaringer. I Piagets oppfatning har barnet et indre, affektivt, metafysisk verdenssyn, noe som ifølge Merleau-Ponty resulterer i at vi betrakter barns engasjement med verden som noe useriøst og tilbaketrukket. Sagt med andre ord betrakter Piaget barn som naturlige metafysikere. Han hevder at barn trekkes mot fantasifulle forklaringer når de møter uforklarlige fenomener. Merleau-Ponty avviser Piagets teori. For Merleau-Ponty er barnet mer en naturlig fenomenolog. I voksen erfaring har våre kulturelle og sosiale liv blitt så rotfestet i vår oppfatning av oss selv, andre og verden at vi lar oss lede av visse metafysiske antakelser som selv er et uttrykk for en ideologisk indoktrinering i stedet for en anerkjent filosofisk refleksjon. *En* antakelse er, hevder Merleau-Ponty, at erfaring er et slags filter som det «virkelige selv», enten det er sinnet, sjelen eller hjernen, utforsker den «virkelige verden» gjennom, statusen til et empirisk objekt, inklusive den menneskelige kroppen. For barnet er imidlertid ikke dets erfaringer noe det har «om virkeligheten»; de *er* virkelige. Det er ikke slik at barn ganske enkelt skaper fantasifulle

imaginære forklaringer på sine erfaringer, hevder han. Slik Merleau-Ponty ser, det har barns forståelse av overraskende, «magiske» hendelser, som for eksempel når de blir vist tryllekunster, sitt utspring i et engasjert forhold til verden, selv om de er annerledes enn voksnes forståelser. Barn gir fornuftige forklaringer på magiske triks når man ikke tvinger deres konklusjoner. Barns responser kan være «rasjonelle» selv om de er naive. Barnet søker etter «en spontan forklaring» og prøver å redusere det ukjente til en oppfatning eller et begrep som er kjent, og selv om dette gjøres på en naiv måte, er det ikke absurd. Akkurat som voksne forsøker barnet å ta høyde for fenomenet på en «naturlig» måte. Barn gir en fornuftig betraktning av sine erfaringer og gjør sitt beste for å innarbeide overraskende fenomener inn i sine allerede eksisterende strukturer.

Merleau-Pontys argumenterer for at barn er naturlige fenomenologer i den forstand at de forblir bundet til erfaringen og ikke har behov for en løsning i form av en teori. Barn utforsker verden heller enn å analysere den. Til forskjell fra voksne har ikke barn tendenser til å ta objekter ut av deres kontekst, eller å ta seg selv ut av konteksten. De voksne søker helst forklaringer på virkeligheten som er frakoblet deres egen levde erfaring. Barn, derimot, har en tendens til å arbeide med det som de selv har erfart. De er tro mot sine erfaringer. Med mindre de er presset til det, vil de ikke komme med ideer som går hinsides deres levde verden. Magiske forklaringer er derfor relativt sjeldne hos barn, i henhold til Merleau-Ponty. Barn har en naturlig tendens til å bli overrasket og forundret av det avvikende; de forklarer det ikke bort med en rask tilbaketrekking til fantasiriket. Vi må snu vår typiske oppfatning på hodet, skriver han. Det er ikke slik at barns interesser for historier om f.eks. trollmenn og eventyr beror på at de har et magisk verdenssyn. Heller er deres kontinuitet med verden det som gjør disse historiene så skandaløse og opprørende, og dermed utfordrende. Vi trenger å finne et naturlig språk som overprøver våre tidlige fortolkninger av verden, ellers vil vår investering i vitenskapelige og filosofiske begreper føre til at vi misforstår det unike verd barnets erfaringer.

Merleau-Ponty medgir allikevel at barn tidvist og spontant skaper fantastiske historier for å forklare verden. Merleau-Ponty bruker Henri Wallons begrep om «ultra-ting» for å forklare hvorfor barn gjør dette (Merleau-Ponty, 2010, s. 192). Ifølge Wallon finnes det noen aspekter ved barns erfaringer som er tilstedeværende og levd, men ikke i form av objekter eller ideer som barnet enkelt kan gripe. Med andre ord er ikke disse elementene av erfaring noe fabrikert, slik som en trollmann er, og de kan heller ikke objektiveres. De ligger ved grensen av vår evne til å beskrive objekter. Jeg kan med letthet gjøre et tre til gjenstand for kontemplasjon, men universet som en helhet overgår min forestilling. Vår relasjon til slike

«ultra-ting» er veldig ulike barnets relasjon til dets kropp; de kan ikke beveges eller persiperes som å bevege seg. «Such beings are not fully grasped by simply looking at them and children cannot change them by willing or by moving their bodies… The earth and the sky are exemplar 'ultra-things', and as such are always incompletely determined by the child" (Merelau-Ponty, 2010, s. 192). "Ultra–ting» innehar en absolutt og uforanderlig væren for barnet. Når det gjelder en tannpirker eller en mynt, vil barnet konstruere veldig forståelige forklaringer på «magiske» fenomener. Når det gjelder naturen til himmelen eller døden, vil barnet konstruere fantasifulle teorier dersom de er presset til forklaringer. Dette er fordi disse ligger utenfor barnets forståelse selv om barnet kan fornemme deres tilstedeværelse og føler at de er i kontinuitet med barnets erfaring. For eksempel vil barnet kunne begripe at foreldrenes deres har vært barn en gang, og at de selv ikke har eksistert før fødselen, men disse begrepene er bare tomme ord. Barnet kan ikke gripe døden som en hendelse så lenge den ikke er en del av barnets erfaring. Begrepet «døden» er derfor ikke noe vanskelig med mindre det dreier seg om døden til en person eller et dyr i barnets liv. Barnets egen eksistens er også en «ultra-ting». Poenget er at barn, i likhet med voksne, tilstreber harmoni i sine verdens-syn og søker fornuftige og konkrete forklaringer. De er forskjellige med hensyn til hvor langt man kan abstrahere fra sin egen eksistens.

> An intellectual explanation is the physicist's concern; the child seeks for more concrete explanations… However, the child does not have a belief in the sense that the physicist does, that is, in the domain of thetic thought. Rather, the child needs to arrive at a solution. He seeks to confront a situation and to close what is left open (Merleau-Ponty, 2010, s. 411).

Barn undrer seg og fortolker, de søker organisering av sine erfaringer. Men deres forklaringer er ikke basert i vurderinger slik vi antar de er for vitenskapsmannen. Barnet søker en «naturlig» forklaring, en som er basert i dets liv og ikke i dets teorier om livet. Barn søker svar i overensstemmelse med sine erfaringer, som er det vi kan kalle «mulige» forklaringer uavhengig av sofisikerte vitenskapelige eller fantasifulle skjema. Barn generelt gir ikke «kunstige» forklaringer, de søker etter naturlige forklaringer. Deres tenkning er ikke noe abstrakt og kvalitativt som tenkningen til vitenskapsmannen, heller er deres orientering essensielt naturalistisk. Når barn gir anmistiske eller kunstige forklaringer, må vi ta i betraktning at objektene som etterspørres ikke er del av deres felt for manipulasjon og erfaring, slår Merleau-Ponty fast. Forskjellen mellom den voksne og barnet er ikke det samme som den mellom et logisk og et førlogisk sinn. Heller er det tale om forskjellen mellom den voksnes verden som bare i liten grad omfatter visse ultrating (selv om noen eksisterer også for

den voksne, som for eksempel døden), og barnets verden som involverer en hel rekke av dem, fordi barnets organiserte former ikke overskrider en umiddelbar sfære.

For å gripe barnets erfaring som både unik og spontan, må vi forsøke å unngå et språk som blindt investerer i voksen mening. Vi må heller bestrebe oss på å beskrive barnets erfaring nettopp som barnets erfaring. Merleau-Ponty argumenterer for at vi trenger en positiv oppfatning av barnets persepsjon som ikke returnerer til gamle skjema der barnet betraktes som en ufullkommen voksen. Vi trenger å gå tilbake til barnets legemliggjorte erfaring for å forstå persepsjonens iboende mening. Merelau-Ponty hevder at totaliteten i barnets erfaring inkluderer dets oppfatning av kroppslighet. Barn har derfor ingen forståelse for sine kropper som kropper. Heller er deres erfaring en enhet. Kropp, verden og persepsjon er del av et meningsfullt hele. Det krever abstrakt intelligens å tenke på kroppen sin som et objekt. Det er vår primære base av forandrende, levd erfaring som gjør våre senere abstraksjoner fra verden mulig.

Det fenomenologiske synet er ikke empirismens eller intellektualismens syn, men derimot et naivt eller barnlig syn, og motsatt er det barnlige synet et fenomenologisk syn. Det er et syn som Merleau-Ponty lar Cézanne og senere Klee inkarnere (Tin i Merleau-Ponty, 2000, s. 88). «Det fenomenologiske synet er et tredje syn: et syn som vil være forutsetningsløst, som vil se verden i dens første tilsynekomst, et syn som istedenfor å tilstrebe «overblikk» over verden, erkjenner å ha sitt synspunkt midt i den og som derfor kun virkelig kan se den «innenfra» (ibid.).

Forskningsspørsmålet i dette delkapittelet er: *Hvilken sammenheng kan spores mellom Merleau-Pontys fenomenologi og den barnlige naivitet?* Barnets «væren-til-verden» kjennetegnes ifølge Merleau-Ponty ved en verdensåpen *forundring* der verden *fortolkes* og blir skjenket mening. Vi ser her relevansen hans tenkning har for dette prosjektet om barns undring og fortolkning. Det barnlige karakteriseres videre av det naturlige, det emosjonelle og det før-refleksive. Et barnlig tenkesett er organisk heller enn analytisk, hevder han. Barnet er en naturlig fenomenolog. Filosofi er for Merleau-Ponty nettopp å betrakte verden med barnlig blikk der verden igjen blir noe underlig, paradoksalt og mystisk. Fenomenologien er et forsøk på å gjenoppnå en direkte og primitiv naiv kontakt med verden, i persepsjonen. Persepsjon må forstås som et møte mellom den egne levende kroppen og verden, som først i dette møtet får mening. Filosofien skal få oss til å se verdens fremmedhet, til å betrakte verden slik barnet gjør. Som barnet skal fenomenologen være opptatt av og anstrenge seg for, gjennom en naiv innstilling, å skjenke verden mening.

Merleau-Ponty relaterer Eugen Finks formulering av den fenomenologiske reduksjonen som en forundring (*étonnement*) i møte med verden til en barnlig undring og fortolkning. Husserls fenomenologiske reduksjon omtolkes av Merleau-Ponty til en reduksjon til livsverden og dens grunnleggende meningsbestemtheter, altså til en barnlig naivitet. Den sansede verden, som den kommer oss i møte når vi eksisterer naivt og umiddelbart, når vi eksisterer barnlig, er fundamentet for all erkjennelse, refleksjon og teori. Merleau-Ponty relaterer med andre ord den fenomenologiske praksis til barnets verden i dets sansemessige uskyld. Den fenomenologiske innstillingen til verden er en eksistensmåte, en villet dvelen ved tingene og en sårbar åpenhet for det som sansemessig trer frem, en barnlig innstilling til verden. Innstillingen kan karakterieseres som en særegen «stil» slik vi finner det i barns særegne kognitive ekspressive stil, det Merleau-Ponty benevner som «kjød» som en værensstil.

Slik Merleau-Ponty ser det, har barns ekspressive akter og atferd sin egen logikk og sin egen kognitive stil som ikke handler om representasjoner, men om presentasjoner. Barn presenterer sin undring og fortolkning som en egen interaksjonsstil og som egne måter å forstå verden som vi må betrakte på egne premisser. Barnets estetiske uttrykk, dets undringer og fortolkninger av verden, viser hvordan den tidlige barndomserfaringen er engasjert, organisert og sosialt interaktiv. Barn er naturlige fenomenologer i den forstand at de forblir forbundet til erfaringen og verken tar objekter eller seg selv ut av konteksten.

Merleau-Ponty vurdert

Problemstillingen i dette prosjektet er: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* Ved siden av Gadamers filosofiske hermeneutikk har jeg som teoretisk utkikkspunkt for studien valgt Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi, hvis perspektiver hjelper meg som forskersubjekt til å se verden på nytt. Merleau-Pontys tekster, skrevet i hans særegne poetiske prosaform, åpenbarer en tenkning som bidrar til å aktualisere og belyse min studie av fenomenet barns undring og fortolkning. I motsetning til Gadamer har Merleau-Ponty barnet i sinne i sine fenomenologiske betraktninger av den levde kroppen. Barnets forhold til verden og barnets væremåte er et viktig tilgrunnliggende forhold i hans filosofi. Som vi har sett, danner barndommen og barnepsykologien grunnlaget for hans undersøkelser av inkarnert eksistens, siden barnet i mer utpreget grad enn voksne lever kroppslig (Østerberg i Merleau-Ponty, 1994a). Barndommens før-refleksive verden av erfaring er for Merleau-Ponty å betrakte som en grunnerfaring. Det barnlige kroppssubjektet er et sansemessig erfaringsfelt som undrer seg (*homo admirans*) og fortolker seg selv (*homo*

interpretans) på et førrefleksivt og kroppslig plan. Den levde barnekroppens ekspressivitet, den inkarnerte gesten som skaper nødvendighet og mening ut av en tilfeldig verden, er en åpenbaring av det usynlige. Det barnlige kroppssubjektets forsøk på å uttrykke væren, dets mange måter å «synge verden», blir slik sett sentralt i min fortolkning av det empiriske materialet.

Et spørsmål som kan være relevant å stille i forbindelse med mitt teorivalg er hvorfor jeg ikke har valgt å låne øre til Jean Piaget, en av strukturalismens pionerer. Piaget har fremfor noen hatt innflytelse på vår oppfatning av barns tenkning. Hans stadieteori om barns kognitive utvikling har i mange år vært en rådende diskurs innen utviklingspsykologien, en diskurs jeg imidlertid stiller meg kritisk til. Jeg stiller meg også kritisk til Donald Winnicotts teori om barns utvikling og deres tilknytningsforhold. Jeg gir min tilslutning til Merleau-Ponty sin kritikk av stadieteoriene. Slik Merleau-Ponty artikulerer det i sine Sorbonne-forelesninger (Merleau-Ponty, 2010), må barns utvikling forstås som dynamiske prosesser heller enn som tilegnelser av bestemte ferdigheter på ulike stadier. Utviklingspsykologiske teorier som forfekter at barn utvikler seg i suksessive steg med suksessive kapasiteter, slik som perseptuelle, motoriske og kognitive ferdigheter, idealiserer seg selv som (mer) objektive teorier (Welsh, 2013). Tiltroen til den vitenskapelige metoden har sin bakgrunn i eksperimenter som kartlegger hvorvidt barn har utviklet disse ulike ferdighetene eller ikke. I henhold til Merleau-Ponty er imidlertid ikke stadieteoriene i stand til å gi en adekvat forståelse av barns erfaringer. I sin «pseudo-objektivitet» utelater de kontekstuelle, temporære og personlige aspekter ved barns erfaring og bestemmer barnet forut for å la barnet selv åpenbare sine essensielle karakteristika gjennom sin atferd. «Pseudo-objective thought lacks the constitutive truth of the child's life" (Merleau-Ponty, 2010, s. 382). En viktig innsigelse mot Piaget, som jeg finner gjenklang i hos Merleau-Ponty, er at Piaget betrakter barn som intellektuelt umodne og egosentriske, og underkjenner deres evne til å desentrere. I motsetning til Piagets syn er en verdensåpen innstilling et særtrekk ved det barnlige, ifølge Merleau-Ponty. Merleau-Ponty trekker oppmerksomheten vår mot hvordan barns perspektiver på mange måter er mer åpne for intersubjektivt liv enn lukket for det. Hans syn på barnets sosiale, engasjerte og kroppslige væren-til-verden tiltaler meg; det taler til meg på en måte som åpner mitt blikk.

Det som spesielt berører meg i Merleau-Pontys tanker, er hans dype beundring og respekt for barnet. Slik jeg tolker Merleau-Ponty, er han opptatt av ikke å gjøre barnet til objekt. Han ønsker heller ikke å fokusere på barns manglende kapasiteter, enten dette dreier seg om språk, tenkning, tegning, lek eller andre forhold. Han hyller barnets ikke-

representasjonelle stil og mener barn overgår voksne i ekspressivitet. Prosessen fra barndom til voksendom innebærer ikke å bevege seg fra utvitenhet til viten, skriver han, men er derimot en mangeartet fase som inneholder alle muligheter. Når det gjelder språk, for eksempel, kan prosessen fra barndom til voksendom betraktes som overgangen til et mer presist språk, men også til et langt fattigere ett. Noe går tapt i utviklingens gang, hevder Merleau-Ponty, like mye som at noe er tilegnet. Tatt i betraktning dette synet på barn er det nokså underlig at hans barnepsykologi, som presenteres i Sorbonne-forelesningene, ikke har fått større oppmerksomhet innenfor det pedagogiske feltet i våre utdanningsinstitusjoner. Forelesningene kan, slik jeg ser det, tolkes som en uforbeholden «lovtale til barnet». Han anerkjenner barnet og tar det på alvor.

I essayet *Lovtale til filosofien*, som er hans tiltredelsesforelesning ved *Collège de France* året 1953, viser Merleau-Ponty blant annet til Sokrates. Sokrates utviste en urokkelig holdning da han ble dømt for å ha forledet ungdommen og bedrevet vranglære. Han var ikke beskyttet av nåtidens akademiske institusjoner, og det er nettopp der filosofiens «vanskelighet» kommer tydelig til uttrykk, ifølge Merleau-Ponty. I sin forsvarstale sier Sokrates at han vegrer seg for å slutte å filosofere, selv om det blir hans død. «(…) jag kommer inte att upphöra med att filosofera, *om jag också skulle behöva dö flera gånger*» (Merleau-Ponty, 2004, s. 207). Som Merleau-Ponty påpeker, kan samtidens filosofer neppe sies å bli truet på livet. Allikevel deler de denne vanskeligheten i og med at det hører til filosofien selv å stille seg i en posisjon der mening holder på å bli til, i stedet for å akseptere den meningen som allerede er konstituert og institusjonalisert. Derfor kan Merleau-Ponty si at «filosofens hälta är hans dygd» (Merleau-Ponty, 2004, s. 221). Og akkurat som kunstneren forsøker å uttrykke en måte å se på som ikke bare finnes i ham, men i hvert menneskes hjerte, viser filosofens virksomhet noe som berører hver og en av oss, om vi bare tar vår stilling i verden på alvor (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004). Merleau-Ponty frykter for at tenkningen har gått av med pensjon. Han understreker i *Lovtal til filosofien* at å filosofere er å søke, det er å forutsette at det finnes noe å se og å si. Jeg tolker Merleau-Ponty dithen at det fremfor alt er barnet som alltid allerede er plassert i en slik innstilling i sin væren-til-verden. *Homo admirans,* det undrende barnet, kan høres som en grunntone i Merleau-Pontys tekster. Erfaring er ingen gitt størrelse for Merleau-Ponty, men har sin forutsetning nettopp i barnets undring over en verden som er både velkjent og fremmed (Rasmussen, 1996a, s. 9). «Barnet og dets forundrede møde med verden bliver filosofiens ledestjerne, fordi barnet ligesom maleren lever i en sansemæssig verden, hvor det kendte hele tiden forvandler seg til det ukendte» (ibid.). Barnet er en naturlig fenomenolog. Implisitt i Merleau-Pontys tenkning

finner vi også *homo interpretans*, her forstått som det fortolkende barnet. Merleau-Ponty gir sin tilslutning til både Husserls innsikt om at det er et fortolkende skjema operativt i all bevissthet og til Heideggers eksistensialisering av den hermeneutiske sirkel. Persepsjonens forrang er rotfestet i dens fortolkende natur, og perspesjon er et kjennetegn ved det barnlige kropssubjektet.

Som vi har sett i dette kapittelet, avviser Merleau-Ponty muligheten for at det kan finnes ett synspunkt som verdens totalitet kan betraktes fra. «His philosophy is always a philosophy of immersion in the world, of incarnation» (Moran, 2000, s. 430). Merleau-Pontys tanke, som vektlegger det umulige i å overskride historien, tenderer slik sett mot en form for relativisme. Ifølge Moran (ibid.) ble Merleau-Ponty av sine kritikere anklaget for å gjenopplive relativismen til den greske filosofen Protagoras. Vi, barn og voksne, kan aldri gripe verden i dens totalitet, men vi griper den i henhold til måten vi «bebor» den på. Barn som voksne kan kun forstå verden som den er åpenbart og avdekket for dem gjennom deres spesifikke måter å være-til-verden på. Merleau-Ponty var overbevist om at vår erfaring med objektive ting i verden er betinget av det perseptuelle apparatet vi har. Dersom vi var vesener med øyne på hver side av hodene våre, er det ikke tvil om at vi ville oppfattet verden annerledes enn vi gjør. Den formen for relativisme som Merleau-Ponty bifaller, utelukker en absolutt sannhet om verden. Væren er alt, men ville ikke vært det uten oss, som han skriver i *Lovtale til filosofien* (Merleau-Ponty, 2004). Der er alltid kun det som er 'absolutt for oss'.

Noe av kritikken rettet mot Merleau-Ponty går ut på at han, selv om han har en politisk teori, ikke har noen politisk teori om kroppen i sin fenomenologi og ontologi om legemliggjort eksistens, noe blant andre Michel Foucault har kommentert og kritisert i sin politiske genealogi om den levde kroppen (Hass, 2008). Foucault insisterer på at selvet, kroppen og dens atferd er konstituert gjennom samfunnsmessige normer og tvingende praksiser, og at kroppen defineres, formes og får sin mening fra disse sosiale kreftene som utgjør en disiplinerende makt. Hass (ibid.) viser at Foucaults strenge sosialkonstruksjonisme er en umulighet fra Merleau-Pontys synsvinkel, fordi kroppen i dette synet betraktes som essensielt passiv og innholdsløs. Som vi har sett betrakter Merleau-Ponty kroppen som aktiv og intensjonal. Det som synes åpenbart er at det erfaringsmessige feltet i det store og hele er et godt og lykkelig sted for Merleau-Ponty. Det han overser, er at det erfaringsmessige feltet også er politisk i den forstand at det er et sted gjennomsyret av maktrelasjoner og tvingende strukturer. Foucault bruker begrepet *disiplinerende makt* som viser til at vi som kroppssubjekter (i Merleau-Pontys vokabular) i de siste tre hundre år i stadig større grad har blitt gjenstand for taktikker som har til hensikt å gjøre oss føyelige, lydige og mer effektivt

produktive. På arbeidsplasser, i skoler, sykehus,og fengsler, i det militære og i familielivet, ser vi ifølge Foucault mekanismer og praksiser som aktivt tvinger atferden vår, fra panoptisk observasjon til normaliserende, hierarkiske undersøkelser. Jeg tror ikke den norske barnehagen kan betraktes som noe unntak i så måte.

Fra feministisk hold er denne politisk-kulturelle mangelen i Merleau-Pontys fenomenologi gjort til gjenstand for omfattende kritikk, ifølge Hass (2008), og er ansett som en problematisk begrensning i Merleau-Pontys betraktninger om den levde kroppen. Det er et langt mer komplekst engasjement mellom den levde kroppen og kulturen enn han var i stand til å forestille seg. Hass (ibid.) viser til Sandra Lee Bartky som har synliggjort de disiplinære regimene som ubønnhørlig treffer kvinner: vekttapet, hudpleien, makeup-programmer, diktatet om å innta en underdannig stilling osv. Dette er alle aspekter ved kroppspolitikk som kvinner erfarer, og som Merleau-Pontys fenomenologi forholder seg taus til. Dette peker i sin tur til et annet hoveproblem i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, nemlig at den i det store og hele ikke tilkjennegir den dype forskjellen det er mellom menns og kvinners levde erfaring med sine kropper. Han presenterer hannkjønnets erfaringer som universell i sine beskrivelser av den levde kroppen. Disse innsigelsene er likevel ikke tilstrekkelige til at vi bør kaste vrak på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.

DEL III: Metode

Kapittel 4. Sannhet og metode – forskningsmetodiske innsteg

> **One does not always have to insist that what one was doing was phenomenology, but that one ought to work phenomenologically, that is descriptive, creative-intuitively, and in a concrete manner (Gadamer, 2001, s. 113).**

Med livsverden som grunn[56] - å forske på levd erfaring

I de to foregående kapitlene har jeg presentert noen av Gadamers og Merleau-Pontys teoretiske perspektiver, perspektiver som er fortolkninger av virkeligheten, og som bidrar til å skape forforståelser for det fenomenet jeg skal undersøke som er barns undring og fortolkning. Gadamer og Merleau-Ponty fremstår for meg som autoriteter, i Gadamers betydning av autoritetsbegrepet. Deres tekster inneholder potensielle sannheter som jeg selv ellers ikke kunne være i besittelse av. Jeg betrakter Gadamer og Merleau-Ponty som autoriteter på sine områder, som jeg åpner meg for og henter innsikter fra. De valgte teoretiske perspektivene representerer slik sett noe av min forskerhorisont, sammen med bakgrunnen for studien, tilgrensende forskning og prosjektet *«Barns undring»* som jeg var inne på i innledningskapittelet. Metodologien, på sin side, representerer de prinsipielle måtene jeg som forsker handler på omgivelsene der ulike metoder leder til ulike trekk ved virkeligheten. Det første spørsmålet i denne forbindelse er hvilke innsikter fra Gadamer og Merleau-Ponty jeg velger å ta med meg videre som forskningsmetodiske innsteg i denne studien.

René Descartes ønsket i sin tid å identifisere et sikkert permanent fundament for menneskelig kunnskap gjennom en radikal metodisk tvil, også kalt Descartes' *Cogito*. Både Gadamer og Merleau-Ponty kritiserer i sine arbeider, hver på sin måte, den kartesianske arven. Begge tar et oppgjør med Descartes' skiller mellom bevissthet og verden, mellom subjekt og objekt, skiller som fremdeles fortsetter å forme vår tenkning. I tillegg forsøker Gadamer å omstøte det Steinsholt benevner som Descartes' detronisering av tradisjonen som

[56] Jan Bengtsson (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.

bærer av våre forestillinger (Steinsholt, 2014, s. 271). Dette skulle innebære at det ikke er mulig for meg som forsker å innta en ufordomsfull holdning til verden. Både fordommer og tradisjon er ifølge Gadamer betingelser for at jeg i det hele tatt kan få kunnskaper om verden. En videre implikasjon av denne innsikten er at Husserls epoché, den fenomenologiske reduksjonen, er en umulighet. Som forsker kan jeg ikke sette mine fordommer i parentes. Jeg erfarer alltid allerede innenfor en horisont.

Ifølge Gadamer går Descartes' metodeidé ut på at en metodisk disiplinert bruk av fornuften kan sikre oss mot enhver feiltakelse (Gadamer, 2007, s. 264). Slik Gadamer ser det, har den moderne vitenskapens sikkerhet alltid et kartesiansk element i seg (Gadamer, 2007, s. 228). Den er resultatet av en kritisk metode der kun det som ikke kan betviles, er gyldig. Denne sikkerheten, hevder han, er ikke oppnådd av tvilen og dens overvinnelse, men er tverimot alltid kommet den som er anfektet av tvil i forkjøpet. Slik Descartes' berømte meditasjon over tvilen så å si foretok et eksperiment, en kunstig og hypebolsk tvil som førte til selvbevisstheten urokkelige fundament, slik betviler den metodiske vitenskapen prinsipielt alt det man overhodet kan betvile, for på denne måten å gjøre sine resultater sikre (ibid.). Gadamer stiller seg sterkt kritisk til en slik oppfatning av metode som et uttrykk for en teknisk fornuft der man som forsker ønsker å planlegge og ha kontroll ut fra forestillingen om at verden er objekt for våre prosjekter og selvrealiseringer. En slik oppfatning blokkerer for sannhetshendelsen og dens betingelser, hevder han.

Descartes' klokkertro på fornuften ble videreført i opplysningsprosjektet med forestillingen om at mennesket må ha mot til å stole på sin egen fornuft og komme seg ut av sin selvforskyldte umyndighet: *Sapere Aude!* Denne forestillingen er for Gadamer håpløst naiv (Schaaning i Gadamer, 2010a). I sin fornuftskritikk hevder Gadamer at vi er endelige vesener med ytterst begrensede muligheter til å se tingene «slik de er», og at fornuften er en skrøpelig størrelse. Fonuften er ifølge Gadamer innvevd i et sett av fordommer, den blir uvilkårlig innhentet av tradisjonen, og den mister også kontrollen i selve forståelsen, i selve sannhetshendelsen (ibid.). Den forskeren som stoler på en myndig fornuft som sikrer seg selv gjennom vitenskapelige metoder, avskjærer seg i utgangspunktet fra å oppnå innsikt og erkjennelse. Skal jeg som forsker i det hele tatt forstå noe og vinne innsikt i fenomenet barns undring og fortolkning, krever det en interessert deltakelse fra min side, der jeg setter mine fordommer på spill, og åpner meg for sannheten, noe som forutsetter tillit og åpenhet. I mistilliten lukker vi av og blokkerer for forståelsen. For Gadamer har ikke fornuften noe sikkert ankerfeste, men viser seg kun i og gjennom den hermeneutiske erfaringen. I denne fornuftskritikken blir forskeren som subjekt noe underordnet og sekundært. I enhver

forståelse, hevder Gadamer, så er det ikke et subjekt (for eksempel en forsker) som forstår et annet subjekt (for eksempel barnet), men tradisjonen som kommuniserer med seg selv. Forskeren blir på sett og vis deltager i en omfattende formidlingsprosess mellom fortid og nåtid: «Forståelsen må ikke først og fremst tenkes som en subjektivitetens handling, men som en inntrengning i overleveringshendelsen, hvor fortiden og nåtiden alltid blir formidlet» (Gadamer, 2010a, s. 328). Tenkt med Gadamer suges jeg som forsker opp og inn i den meningsformidlingen som skjer når forståelsen foregår.

I essayet *Hva er sannhet?* fra 1957 (Gadamer, 2003) skriver Gadamer at metodebegrepets erkjennelsesideal kun består i at vi går en bestemt erkjennelsesvei så bevisst at det alltid vil være mulig å følge den samme veien igjen. *Methodos* betyr 'vei å følge', skriver han, *Weg des Nachgehens*:

> Å følge den samme veien man tidligere har gått, igjen og igjen – det er metodisk og kjennetegner vitenskapens fremgangsmåte. Dermed er det imidlertid begrenset hva som overhodet kan opptre med et krav om å være sant. Når sannhet (*veritas*) først finnes i form av etterprøvbarhet, uansett i hvilken form, er målestokken for erkjennelsen ikke lenger dens sannhet, men dens sikkerhet [*Gewißtheit*]. Det egentlig etos for den moderne vitenskap innebærer – etter Descartes' klassiske formulering av regelen om sikkerhet – at vitenskapen bare kan anse betingelsene for sannhet som overholdt i den grad idealet om sikkerhet er det (Gadamer, 2003, s. 21).

Slik Gadamer ser det, er dette den moderne vitenskapens vesen, for idelaet om verifikasjon gjennom å begrense viten til det som lar seg etterprøve, finner sitt mål i repetisjonen. Selve vitenskapens erkjennelsesmåte er teknologi, skriver han, og vitenskapens mål er å overvinne den subjektive erfaringens tilfeldighet gjennom objektiv erkjennelse. Dette skulle bety at jeg som forsker må akseptere som ideal at alle erkjennelser skal kunne verifiseres innenfor grensen av det mulige, men at jeg allikevel må innrømme at dette idealet sjelden lar seg realisere. De forskere som strever mest for å realisere dette idealet, har sjelden de mest interessante ting å fortelle oss, ifølge Gadamer.

Gadamer kritiserer i *Sannhet og metode* Descartes for å ha frikoblet moralske emner fra kravet om fornuftens fullstendige rekonstruksjon av alle sannheter, noe han betegner som Descartes' provisoriske moral. Denne kartesianske frikoblingen har hatt innvirkning på opplysningstidens deformering av autoritetsbegrepet. Den eneste form for autoritet som opplysningstenkerne ville anerkjenne, var fornuftens autoritet, skriver han. «På grunnlag af oplysningens fornufts- og frihedsbegrep kunne fornuftens og frihedens absolutte modsætning, den blinde lydighed, forbindes med autoritetsbegrebet» (Gadamer, 2007, s. 266). Gadamer mener imidlertid at autoritet må forstås som erkjennelse, heller enn lydighet. Det er først og

fremst personer som tildeles autoritet, ifølge Gadamer, men en persons autoritet har ikke sitt ultimate grunnlag i et krav om underkastelse og avkall på fornuften, men i en anerkjennelse og erkjennelse, erkjennelsen av at en annen person er overlegen i innsikt og dømmekraft, og at hans dom går forut for, det vil si har forrang for ens egen. Gadamer minner meg som forsker på at *phronesis*, praktisk klokskap eller etisk handlingsberedskap, er uunnværlig i åndsvitenskapelig tenkning. *Phronesis* kan fortolkes som en situasjonsbestemt viten, en selvviten, som må knyttes til hva som er en riktig eller god handling til beste for barna (og for andre som er involverte i undersøkelsen), og som krever overveielse av meg som forsker. Gadamer viser at *phronesis* henger uløselig sammen med *éthos*, de er to sider av den samme mynten. Dette poenget er helt avgjørende for utviklingen av hans hermeneutiske etikk, i henhold til Steinsholt (2014, s. 342), og er for meg en viktig erkjennelse å ha med seg i forskningen som etisk rettesnor.

Gadamer har blitt kritisert for å være forskningsmetodens erkefiende (Palmer, 1999), og enkelte av hans kritikere har, nokså misforstått, fortolket tittelen på hovedverket hans til å bety «sannhet versus metode» (Dutt i Gadamer, 2001). *Sannhet og metode* er imidlertid ingen vitenskapsteori eller metodelære for åndsvitenskapene, men omhandler forståelse og fortolkning. Gadamer innleder verket nettopp med denne bekjentgjøringen:

> De følgende undersøgelser drejer sig om det hermeneutiske problem. Forståelsesfænomenet og den rette fortolkning af det forståede er et problem, der ikke blot begrænser sig til den åndsvitenskabelige metodelære (Gadamer, 2007, s. 1).

Det hermeneutiske fenomenet er opprinnelig slett ikke noe metodeproblem, hevder han. De følgende undersøkelser, skriver Gadamer videre, knytter an til den motstand som gjør seg gjeldende overfor det universelle krav om vitenskapelig metodelære (ibid.). I forordet til andre utgave av *Sannhet og metode* som utkom i 1965, utdyper han dette: «Men mit egentlige anliggende var og er filosofisk: Spørgsmålet er ikke hvad vi gør, ikke hvad vi skal gøre, men derimod hvad der sker med os ud over det, vi bevidst vil og gør» (Gadamer, 2007, s.474). Sagt med andre ord er hensikten hans å avdekke det som ligger forut for den moderne vitenskapen og gjør den mulig, og ikke det som begrenser og avgrenser den.

Brorparten av Gadamers tekster levner liten tvil om hans sterke motstand mot metodetenkningen innenfor åndsvitenskapene som han mener er dominert av en instrumentell fornuft som reduserer mennesker til vitensobjekter. Men selv om han en gang skal ha sagt at det ikke finnes noen åndsvitenskapelig metode (og hvis en slik fantes ville han ikke anbefale å følge den), så benekter han ikke metoders relevans. De kan bare ikke erstatte det som for

Gadamer er det vesentlige. Dette overskygges allikevel ofte av oppgjøret med metodelæren, noe Gadamer selv har innrømmet i ettertid. I en samtale med Carsten Dutt[57] uttaler Gadamer at metode riktignok er grunnleggende og uunnværlig når det gjelder ethvert område av åndsvitenskapelig undersøkelse. Problemet oppstår, hevder han, når metode blir betraktet som den beste og eneste veien til å oppnå kunnskap. Hermeneutikken forsøker å vise metodens begrensninger og tilbøyeligheter gjennom filosofiske analyser, dens ikke-universalitet. Det er hermeneutikken som er universell, i henhold til Gadamer, ikke metodene (Palmer, 1999). Metoder er alltid nyttige å ha som verktøy, men man må forstå hvor disse kan bli anvendt på en fruktbar måte. Metodisk sterilitet er generelt sett et utbredt fenomen, hevder han. «Every once in a while, for instance, we find tried and true or merely fashionable methods applied in a field where they are simply unproductive» (Gadamer, 2001, s. 41). Gadamer ser hermeneutikk som en kritikk av metodologisk tenkning. Han definerer hermeneutikken som en filosofi om forståelse og fortolkning, som er den egentlige betydningen av hermeneutikk, heller enn å betrakte den som en åndsvitenskapelig fortolkningsmetodologi.

Gadamer (2010a) er altså skarpt kritisk til åndsvitenskapenes strenge metodiske tilgang til objektiv sannhet. Slik han ser det, kan metoden forhindre at sannheten viser seg, det vil si at sannheten kan forbli skjult. Det er med andre ord forbundet med risiko å gå strikt metodisk til verks, å følge en på forhånd foreskrevet vei (Gustavsson, 2004, s. 502). Da vil jeg som forsker muligens bare se det som metoden foreskriver, og ikke noe annet, selv om jeg passerer interessante saker på veien. Gadamer vier forståelsen en sentral plass i forskningsprosessen og anmoder forskeren om å stille seg åpen henimot verden og lytte til det verden har å si henne, fremfor å anvende strenge metodiske regler. For Gadamer er som nevnt ikke forståelse objektiv sannhet, men hendelse og deltakelse, som en dialog. Sannhet er åpenhet, for Gadamer, ikke i første rekke objektiv metode.

Tenkt med Gadamer vil jeg som forsker nærme meg sannheten dialektisk gjennom en åpen og responsiv holdning til det som taler til meg. Jeg må stille meg i forståelsens sirkel og gå i dialog med fenomenet som skal undersøkes, dersom en sannhetsåpenbaring skal kunne finne sted. Skal jeg ha noe håp om å oppnå en dypere forståelse, kreves en grunnleggende undring over og samtale med fenomenet. Jeg må være *i* fenomenet før jeg begynner å reflektere *over* det. Sagt med andre ord må jeg som forsker være grepet av fenomenet før jeg forsøker å begripe det. Dette er, i følge Hansen (2008, s. 19), et vesentlig fenomenologisk-hermeneutisk poeng som peker på værensdimensjonens betydning for en dypere forståelse av saken selv.

[57] I *Gadamer in Conversation. Reflections and Commentary* (2001). Gadamer with Dutt, Most, Grieder and Westernhagen (red. Palmer). New Haven & London: Yale University Press.

Jeg må åpne meg for sannheten. «Det sentrale er at sannheten må få mulighet til å tale til oss» (Steinsholt, 2014, s. 284). Sannhet er ikke fundamentalt sett det som kan bli bekreftet gjennom vitenskapelig metode, men derimot en hendelse der jeg finner meg engasjert og forandret gjennom en erfaring som har endret min forståelse. Sannhetshendelsen er en erfaring der jeg blir trukket bort fra meg selv inn i noe som går utover meg selv. Det paradigmatiske eksempelet på en slik anti-subjektiv erfaring er, ifølge Gadamer, leken. I konversasjonen med Carsten Dutt problematiserer Gadamer hva som kjennetegner en virkelig produktiv forsker. Er forskere kreative fordi de mestrer metodene innen et felt?

> No, it is not their mastery of methods but their hermeneutical imagintation that distinguishes truly productive researchers. And what is hermeneutical imagination? It is a sense of the questionableness of something and what this requires of us (Gadamer, 2001, s. 42).

Derfor stiller Gadamer metode i denne betydningen opp mot «den hermeneutiske fantasien», som han mener kjennetegner flertallet av banebrytende oppdagelser. Søken etter kunnskap og sannhet kan gi de mest uventede resultater, langt ute i de uutforskede markene, bortenfor de vanlige allfarveiene (Gustavsson, 2004, s. 502). I denne betydningen er fantasi ensbetydende med at jeg som forsker forestiller meg det mulige, slik at jeg på ulike måter åpner meg for nye perspektiver på tilværelsen. Jeg tar med meg Gadamers tanker om evnen til utspørring (spørsmålets hermeneutiske forrang) og en hermeneutisk forestillingsevne som en videre rettesnor for min tilnærming til feltet. Enhver vitens vei går gjennom spørsmålet og det som utspørres må holdes svevende, ifølge Gadamer (2010b).

Gadamer ser altså ideen om metode som en begrensning for vitenen. Det finnes ingen metode som lærer oss å spørre eller å se det problematiske (Gadamer, 2010a, s. 406). Når han i *Sannhet og metode* skriver at arbeidet hans er fenomenologisk i metode, mener han derfor ikke metode som et prodseduralt sett med regler. Gadamer ser metode som kunsten å forholde seg til, se, og å være oppmerksom på ting og hendelser. Som han formulerer det i en samtale med Dutt: «One does not always have to insist that what one was doing was phenomenology, but that one ought to work phenomenologically, that is descriptive, creative-intuitively, and in a concrete manner» (Gadamer, 2001, s. 113). Ved å kalle sin metode fenomenologisk knytter han seg ikke til Husserls fenomenologiske metode, men viser heller at oppgaven er å undersøke, å nærme seg fenomenene deskriptivt, når det er snakk om menneskers forstående erfaringer. Dette betyr at Gadamers «metode» er mer en praxis enn en metode, mer takt enn en psykologisk innføling. Metode, i tradisjonell forstand, er taktløs, for Gadamer.

Merleau-Ponty kritiserer i første rekke Descartes' representasjonsteori som betrakter persepsjon som en indre subjektiv representasjon av en ytre verden. Ifølge Merleau-Ponty har Descartes' reduktive teori katastrofale konsekvenser, da den bokstavelig talt kutter ens sinn av fra verden av ting og kjød, den skiller sinn fra kropp og meg fra deg. Slik Merleau-Ponty ser det, kan ikke mentale tilstander skilles fra kroppsliggjort handling. Merleau-Ponty presenterer som alternativ en ny perseptuell ontologi for å forstå vårt perseptuelle liv, vår legemliggjorte væren som kropps-subjekter og vår relasjon til den naturlige verden.

I likhet med Gadamer avviser også Merleau-Ponty tanken om objektive sannheter, som han mener dominerer moderne vitenskap og som stiller seg uforstående til det persiperende subjektet og presenterer verden som allerede skapt (Merleau-Ponty, 1962). Slik Merleau-Ponty ser det, er samtidens vitenskap frakoblet sin rotfestethet i verden. Imidlertid er det totale vitenskapelige univers bygget på livsverdenen som vi tar for gitt, hevder han. Merleau-Ponty innleder essayet *Øyet og Ånden* (Merleau-Ponty, 2000) med påstanden om at vitenskapen manipulerer tingene og avstår fra å bebo dem. «Den oppstiller sine egne modeller for tingene, og på disse symboler eller variabler utfører den de transformasjoner som deres definisjoner tillater; den virkelige verden konfronterer den seg følgelig kun sporadisk med» (ibid. s. 9). Samtidens vitenskap arbeider med det han benevner som 'blinde operasjoner'. Operasjonalisering, eller den «operative» tanken, har blitt en form for absolutt kunstighet, slik vi ser i kybernetikkens ideologi, der de menneskelige frembringelser er avledet fra en naturlig informasjonsprosess som selv blir forstått ut fra en menneskemaskin som modell. Dersom denne formen for tanke bemektiger seg mennesket og historien, skriver han, ender vi i et kulturelt regime der det verken finnes sannhet eller usannhet om mennesket og historien, i en tilstand av søvn eller i en ond drøm som ingenting vil kunne vekke oss fra. Filosofien må derfor konfrontere tanken om objektive sannheter gjennom å gjenvekke vår umiddelbare kontakt med verden og utvikle en metode som er adekvat til å artikulere vår før-refleksive erfaring, og spesielt vår verden av persepsjon. I en slik opprinnelig historisitet vil vitenskapens livlige og oppfinnsomme tanke lære å dvele ved tingene selv og grunne over seg selv, den vil atter bli filosofi (Merleau-Ponty, 2000, s. 13). Det virkelige må beskrives hevder han, ikke konstrueres eller formes. Sannhet blir til i vår konkrete sameksistens med andre og kan ikke skilles fra språket og historien. Dette innebærer at jeg som forsker ikke bare må ta konteksten med i betraktning, men at konteksten er selve forutsetningen for min viten.

Merleau-Ponty tar sterk avstand fra den klassiske objektivismen som han anser for å være både abstrakt, reduksjonistisk og inadekvat. Både intellektualismens og empirismens tilhengere forutsetter det de søker å forklare, hevder han. Empiristene forutsetter objektet for

perspesjon, mens intellektualistene forutsetter subjektet for perspesjon. Begge feiler i å se at disse elementene er relasjonelt konstituerte. Både objektet og subjektet for persepsjon er utkomme av persepsjonen heller enn dens årsak. I empirismens kausale forklaringer og lovmessigheter ignoreres det faktum at den sosiale verden er meningsfull for de som lever i den. Empiristenes metoder tvinger sine egne vilkårlige meninger på den sosiale verden og underslår at perseptuelle objekter alltid dukker opp i konteksten til et strukturelt visuelt felt. Det er dette feltet som er den kontekstuelle betingelsen for at meningen skal tre frem. Et objekts mening, og dermed dets eksistens for oss som objekt, er bestemt av denne strukturelle relasjonen til en bakgrunn. Subjektivismen er på sin side opptatt av sosiale aktørers egne representasjoner av virkeligheten, noe Merleau-Ponty finner problematisk fordi det utelukkende fokuseres på innholdet i representasjonene og forståelsen og fordi representasjonene og forståelsen tas som en indeks på realiteten i subjektets verden. Som en konsekvens feiler subjektivismen i å situere representasjonen eller å overveie dens rolle i en mer generell handlingsstruktur. Representasjoner kan ikke betraktes som noe som står på utsiden av det sosiale. Dessuten «representerer» ikke forskeren selv det sosiale; hun handler i og deltar i det sosiale. Dette innebærer at det vi vanligvis tar for å være mentale tilstander, ikke kan skilles fra kroppsliggjort handling, som også er synlige fra utsiden.

Merleau-Ponty inntar en intersubjektivistisk posisjon. I denne ligger erkjennelsen av at som forsker er jeg ingen nøytral observatør, men kun en situert deltaker i et pågående, tvetydig sosio-historisk drama. Viten blir til gjennom min verdslige menneskekropp i en sammenflettende reversibilitet mellom meg som seende og det sette (Merelau-Ponty, 1968, s. 265), gjennom meg som levd forskersubjekt i ulike situasjoner (Løkken, 2012, s. 20). At forskerkroppen er *levd*, innebærer at jeg stadig, og på ulike plan, er i meningsskapende dialog med den verden som kroppen er situert i (ibid.). Merleau-Ponty legger vekt på at vi høyst kan komme frem til begrenset forståelse i forskningsprosessen. I prinsippet kan ikke min levde erfaring som forsker bli fullt transparent for refleksjon. På det beste kan jeg tilegne meg delvise og ufullstendig konvergente forståelser av menneskelig erfaring. Den fenomenologiske beskrivelsen kan ikke gi nakne kjensgjerninger. Det vil aldri være mulig å gi en beskrivelse som garanterer at man har med et "rent" fenomen å gjøre, som så å si hviler i seg selv. Dette forbyr seg av to grunner. For det første står fenomenet alltid i en bestemt kontekst som virker medbestemmende på fenomenet, og for det andre kan vi ikke som mennesker finne et arkimedisk punkt å tenke ut fra (Myhre, 1980). Merleau-Ponty er av den oppfatning at forskeren må bruke sin egen sosiale tilhørighet for å forstå den andres verden. Jeg kan ikke anta et synspunkt fra ingensteds og må forsøke å forstå mine andre gjennom en

perspektivblanding. Selv om jeg prinsipielt vil være åpen og ikke la meg binde av snever dogmatikk, vil jeg allikevel alltid tenke innenfor en sammenheng som virker medbestemmende på beskrivelsen av fenomenet.

En videre innsikt fra Merleau-Ponty er at jeg må objektivere den sosiale verden i noen grad for å kunne studere den. Sagt med andre ord må den sosiale verden bli et objekt for min refleksjon, og som forsker må jeg akseptere at barna mister sin individualitet og subjektivitet i denne prosessen. En atskillelse fra det konkrete hverdagslivet er den prisen jeg som forsker må betale for å kunne sette ord på erfaringene og ha en viss klarhet i tanken. Abstraksjonsprosessen fra det konkrete hverdagslivet muliggjør teoretiske tolkninger av et bestemt utvalg menneskelige erfaringer, og gir dem ny intellektuell eller vitenskapelig mening. Det er imidlertid viktig å påpeke at det å forkaste den klassiske objektivitet ikke trenger å bety at jeg skal oppgi å finne objektiv kunnskap, men at jeg må modifisere min holdning til hva kunnskap er og hva objektivitet er (Steinsholt, 2014).

Merleau-Ponty legger altså vekt på forskerens verdensåpne innstilling og en retur til livsverden, til en førkonvensjonell og førrefleksiv erfaring i persepsjonen, til verden som umiddelbart erfart. Dette innebærer en avvisning av Husserls fenomenologiske epoché. Merleau-Pontys versjon av epochéen er, inspirert av Fink, ensbetydende med en undring eller forundring mot verden, noe som er selve filoofiens forutsetning. Filosofien skal få oss til å se verdens fremmedhet, først når vi slutter å ta virkelighetens sturkturer for gitt, finnes muligheten for en sannere karakteristikk av den. Først da kan vi nærme oss en god tvetydighet, en ekte flertydighet (Fredlund i Merleau-Ponty, 2004, s. 24). Parentessetting er ensbetydende med å returnere vår oppmerksomhet til levd persepsjon. Kunnskap er en kreativ transformasjon i persepsjonen eller en 'sublimering' av det gitte feltet inn i nye kraftfulle former. Som persiperende forskersubjekt må jeg lære meg å tenke om det som møter meg i persepsjonen, om det jeg allerede sanser: ser, hører, føler, smaker og lukter. Som forsker kan jeg ikke reflektere over levd erfaring mens jeg gjennomlever erfaringen. Først i retrospektiv kan jeg reflektere over den. Eller sagt med Gadamer kommer praxis (liv) alltid først, og teori kommer senere som et resultat av refleksjonen.

Dette er viktige innsikter fra Gadamer og Merleau-Ponty som jeg velger å ta med meg videre i det forskningsmetodiske fundamentet. Problemet er imidlertid at ingen av dem kan gi meg noen retningslinjer eller prosedyrer for hvordan jeg rent praktisk skal gå frem for å få svar på problemstillingen min. Et betimelig spørsmål å stille seg etter gjennomgangen av Gadamers og Merleau-Pontys tankegods er om vi i det hele tatt trenger metode i åndsvitenskapelig forskning. Må man tenke metoder? Slik jeg ser det, er en viss metodisk

tenkning uunngåelig når man skal forske på levd erfaring. Spørsmålet er imidlertid hvilken forskningsmetodisk tilnærming som, gitt problemstillingen min, klarer å fange de sentrale aspektene hos Gadamer og Merleau-Ponty. Hvordan kan jeg i denne studien av barns undring og fortolkning unngå enhver tendens til å konstruere et forhåndsbestemt sett av ferdige prosedyrer, teknikker og konsepter som vil regelbestemme forskningsprosjektet? Hvordan skal jeg gå frem for å unngå å kneble fenomenet, men heller stille meg åpen for det? Hvilken metodisk tilnærming egner seg til å unngå strikte metodiske prinsipper for å kunne bevare fenomenets integritet og samtidig? Svaret på disse problemstillingene finner jeg best ivaretatt av Max van Manen. Han viser en måte å hanskes med metodologiske anliggender på som er umetodologisk i en ren preskriptiv eller teknokratisk forstand. I boka *Researching lived Experience* (van Manen, 1990) presenterer han detaljerte metodologiske overveielser i hermeneutisk-fenomenologiske undersøkelser som ikke er preskriptive. Van Manen introduserer en tilnærming til kvalitativ forskningsmetodologi som er rotfestet i hverdagslivets levde erfaring, i verden slik vi umiddelbart erfarer den pre-refleksivt, heller enn slik vi begrepsliggjør, kategoriserer og reflekterer over den. Det er ikke fullstendig feil å si at fenomenologi og hermeneutikk har en viss methodos – en vei, hevder van Manen. Heidegger, for eksempel, snakket om fenomenologisk refleksjon som det å følge visse stier, «skogsstier» henimot en «lysning» der noe viser seg, åpenbares eller klargjøres i sin essensielle natur. Poenget er, ifølge van Manen, at stiene (metodene) ikke kan være bestemt av fikserte veivisere, men heller trenger å bli skapt eller utviklet underveis som en respons på det spørsmålet som er for hånden. Slik sett er det ikke snakk om «metode» forstått som et sett av undersøkende prosedyrer. Dette skulle innebære at jeg som forsker må utvikle høvelige metoder, teknikker og prosedyrer for spørsmålet som er for hånden ettersom veien gås, der kontekstene blir bestemmende for retningen.

Hvordan kan hermeneutisk-fenomenologisk forskning bli gjennomført? Redusert til sin elementære struktur kan hermeneutisk-fenomenologisk forskning betraktes som et dynamisk samspill mellom seks forskningsaktiviteter eller metodologiske tema, ifølge van Manen (1990, s. 31-32): (i) å vende seg til et fenomen som virkelig interesserer oss og som engasjerer oss i verden, (ii) å undersøke erfaring som vi lever den heller enn som vi begrepsliggjør den, (iii) å reflektere over essensielle temaer som karakteriserer fenomenet, (iv) å beskrive fenomenet gjennom kunsten å skrive og omskrive, (v) å forbli i en sterk og orientert pedagogisk relasjon til fenomenet, (vi) å balansere forskningskonkteksten gjennom å overveie deler og helhet. Denne løse strukturen gir meg noen holdepunkter for gjennomføring av undersøkelsen.

I tråd med Gadamers tenkning hevder van Manen (1990) at en forskningsmetode kun er en måte å undersøke spesielle typer spørsmål på. Spørsmålene selv og måten man forstår dem på, er et viktig utgangspunkt, ikke metoden som sådan. Sagt med andre ord er det mest hensiktsmessig å undersøke spørsmålene nærmere. Det overordnede forskningsspørsmålet i denne studien er formulert i problemstillingen: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?*

Jeg etterspør i problemstillingen et fenomen, slik det viser seg som det er (jf. Heidegger, 2007), noe som i første rekke bringer meg til levd erfaring og fenomenologien. Heidegger definerer i *Væren og tid* fenomenet, *to phainomenon*, som «det-som-viser-seg-i-seg-selv» (ibid.). Fenomenologien som en metode til beskrivelse av erfaringens vesen karakteriseres først og fremst ved at den har livsverden som grunn (jf. Merleau-Ponty). Husserls slagord «Zu den Sachen!», «til tingene selv», betyr ikke å bestemme tingene (fenomenene) i deres objektivitet, for de eier ingen slik objektivitet (Tin i Merleau-Ponty 2000, s. 102). Som Tin påpeker, er tingene i seg selv ikke så mye *ting* som de er *erfaringer.*

Som jeg var inne på i innledningen, er hensikten min i denne studien først og fremst å forstå; å forstå barns undring og forståelser, å fortolke barns fortolkninger, noe jeg betegnet som en dobbel hermeneutikk. Dette impliserer en kvalitativ, fortolkende (hermeneutisk) tilnærming. Van Manen viser til Wilhelm Dilthey (1893-1911) som i sin tid var talsmann for at det er en grunnleggende forskjell mellom naturvitenskapene og åndsvitenskapene. Dette ble kalt *det hermeneutisk-fenomenologiske argument*. Slik Dilthey ser det, må vi forske på menneskelige meningsskapende aktiviteter annerledes enn vi forsker på dyr og den fysiske verden rundt oss. Av den grunn gjør han en distinksjon mellom *Erklären* (forklaring) og *Verstehen* (tolkende, empatisk forståelse) (Myhre, 1994). Mens vi "forklarer" den fysiske verden, er det å "forstå" hovedpoenget i fortolkende forskning, ifølge Dilthey. *"Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir"* [58] Diltheys hermeneutisk-fenomenologiske argument er fortsatt aktuelt, og det foreligger i forskningsmetodikken innenfor samfunnsvitenskapene et skille mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, mellom et positivistisk og et fortolkende paradigme. En kvantitativ tilnærming tar sikte på å finne kausale forklaringer ved hjelp av induktive generaliseringer, å finne årsaksforklaringer på menneskelig atferd. En kvalitativ tilnærming er derimot først og fremst forståelsesorientert og tolkningsorientert, og tar sikte på å forstå den mening som ligger til grunn for menneskelige handlinger. Imidlertid er det viktig å påpeke at skillet mellom disse to tilnærmingene ikke er

[58] Wilhelm Dilthey i *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, Berlin 1894, S. 1314.

så skarpt som det kan virke, men at kvalitativ forskning er kjennetegnet ved en sæskilt form for forståelse, *Verstehen*, som både innbefatter forskerens forståelse og en innlevelse i den andre (Løkken, 2012, s. 94). Husserl brukte begrepet *Einfühlung* som rett oversatt betyr empati. I henhold til Embree (2013) kan dette forlede oss til å tro at det handler om følelser. Poenget til Husserl, sier han, er imidlertid å vise til en type refleksjon der «objektet» er bevisstheten til den andre. *Verstehen*, tolkende empatisk forståelse, er sentral i denne studien og betegner, i tråd med Gadamers tenkning, hermeneutiske prosesser i egenskap av fortolkninger av levd erfaring. Sagt med andre ord tilstreber jeg ingen objektive sannheter i klassisk betydning.

Videre forskningsmetodiske spørsmål handler om hvordan jeg skal få fenomenet i tale. Hvilke metodologiske valg må jeg gjøre for å kaste lys over fenomenet og få fenomenet til å vise seg? Jeg har som nevnt valgt en fenomenologisk tilnærming som har livsverden som grunn og som impliserer at jeg trekker veksel på etnografiens deltagende observasjon i innsamlingen av erfaringsmessig materiale. «The best way to enter a person's lifeworld is to participate in it» (Van Manen, 1990, s. 69). I henhold til Hammersley og Atkinson (2007) har etnografien sin opprinnelse i det nittende århundrets vestlige antropologi der en etnografi var en deskriptiv redegjørelse for et samfunn eller en kultur, vanligvis lokalisert utenfor vesten. Over tid ble begrepet 'etnografi' forstått som en sammensmelting av en førstehånds empirisk undersøkelse og den teoretiske og komparative fortolkningen av sosial organisasjon og kultur. I dag har ikke begrepet 'etnografi' noen standardisert veldefinert mening. Hammersley og Atkinson (ibid.) viser at i tidens løp og innenfor ulike disiplinære kontekster har dets mening blitt gjenfortolket og rekontekstualisert på ulike måter. Derfor er det, hevder de, mer meningsfullt å beskrive etnografisk praksis, altså hva etnografer gjør. Etnografi er, like lite som fenomenologi, en entydig diskurs, og som Løkken (2012, s. 62) påpeker, reflekterer tilnærmingen en knoppskyting av både teori, metodologi og praksis. Sagt med andre ord preges det etnografiske feltet både av mangfold og endring. «Men observasjon og forskerens deltagelse framheves som to vedvarende kjennetegn for etnografisk forskning» (Løkken, 2012, s. 23). Dette betyr at etnografien vektlegger studier i hverdagslige situasjoner og er basert på deltagende observasjon over tid (Hammersley og Atkinson, 2007). Det eksisterer mange tilnærminger til deltagende observasjon hvor spesifikke verktøy og teknikker har blitt tatt opp. Men fra etnografien der hvor den stammer fra, er deltagende observasjon mer enn teknikk. Heller er det en filosofi eller en metodologi, i følge Denzin og Lincoln (1998).

Hammersley og Atkinson (2007) presenterer noen trekk som kjennetegner etnografiske studier, og som jeg har støttet meg til. For det første studeres menneskers

handlinger i hverdagslige kontekster, heller enn under betingelser som forskeren har skapt, slik som eksperimenter eller strengt strukturerte intervju- situasjoner. Forskningen finner sted i feltet. For det andre er data generert gjennom en rekke kilder, inklusive dokumentasjon av ulike slag, men deltagende observasjon og uformelle konversasjoner er oftest de vanlige. For det tredje er datainnsamlingen for det meste relativt 'ustrukturert' på to måter. Den følger ikke et fast eller detaljert forskningsdesign spesifisert i starten, og kategoriene som er anvendt for å fortolke hva mennesker sier eller gjør, er ikke bygget inn i selve datainnsamlingsprosessen gjennom observasjonstidsrammer eller spørreskjema. I stedet er de generert ut ifra dataanalyseprosessen. Videre er fokus vanligvis på noen få kasus (generelt temmelig småskala) ,og gjerne bare på en enkelt setting eller gruppe. Dette er gjort for å forenkle dybdestudier. For det femte involverer dataanalyse fortolkningen av meninger av, intensjoner til og konsekvenser av menneskelige handlinger og institusjonelle praksiser, og hvordan disse er implisert i lokale, og kanskje også videre, kontekster. Det som er produsert, er for det meste verbale beskrivelser, forklaringer og teorier; kvantifisering og statistisk analyse spiller en underordnet rolle. Som det fremgår av dette, har etnografer altså et relativt åpent og eksplorerende forskningsdesign. Hensikten er å undersøke visse aspekter ved livet til de menneskene som blir studert. Det er også forventet at den innledende interessen og spørsmålene som motiverer forskningen, vil bli forfinet og til og med omgjort i løpet av forskningsprosessen og at dette kan ta mye tid. I løpet av prosessen vil undersøkelsen progressivt bli klart mer fokusert på et spesifikt sett av forskningsspørsmål, noe som i sin tur vil tillate den strategiske datainnsamlingen å søke svar på disse spørsmålene mer effektivt, og å teste dem opp i mot antagelser. Å samle data i 'naturlige settinger' er altså et distinkt trekk ved etnografiske studier.

Van Manen (1990) anbefaler det han benevner som *close observation* hva gjelder deltagende observasjon med barn. Imidlertid er det viktig å være klar over at tett eller nær observasjon involverer både det å være deltaker og det å være observatør, noe som fordrer en veksling mellom både nærhet og avstand, mellom emic og etic. Teori og metode kombineres for å tillate en simultan generering av og begrunnelse for tolkning. Generelt sett innebærer deltagende observasjon en kontinuerlig bevegelse mellom oppdukkende konseptualisering av virkeligheten og empiriske observasjoner av virkeligheten, en veksling mellom etic og emic, mellom forskerperspektivet og deltagerperspektivet (Denzin, 1970), utsideperspektivet og innsideperspektivet (Løkken, 2012). Ifølge Mayall (2008) involverer deltagende observasjon med *barn* det å se, lytte, reflektere og også å engasjere seg i samtaler med barn slik det måtte

passe i naturlig oppdukkende hendelser og forskerens forståelse i løpet av feltarbeidsprosessen.

En av etnografiens styrker er et fokus på barns vedvarende meningskonstruksjon (Christensen og James, 2008) og en søken etter dybde, forskjellighet og rikhet. Slik sett kan den også bidra til å gi barn en stemme i forskningen, noe som er sentralt i denne studien av barns undring og fortolkning. Jeg er opptatt av å involvere barna som aktive medforskere, noe som også har konsekvenser for situering i feltet og utvikling av forskerrollen. I tråd med den 'nye' barndomssosiologien[59], samt demokratiseringsprosesser hva gjelder barns status og rolle i samfunnet, er det i dag et uttalt ønske om å gi barn en stemme i forskningsprosessen. Forskningen innenfor dette paradigmet har beveget seg fra forskning *på* barn til forskning *med* barn. Innenfor en diskurs om det selvforvaltende, kompetente barnet insisteres det på at barn skal være aktive i forskningen (ibid.) og at det verken er ønskelig eller mulig å generere kunnskap om barn uten at den kunnskapen barn har om seg selv, tas med i betraktning (Alderson, 2004). Slik James, Jenks og Prout (1998) ser det, er utfordringen i det nye barndomsparadigmet å møte barn som individer med følelser, tanker og meninger, som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Metodologisk har etnografien spilt en spesielt stor rolle i utviklingen av den nye barndomssosiologien. Allerede i 1997 slo barndomssosiologiens frontfigurer Prout og James fast at:

> Ethnography is a particular useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research. (James and Prout, 1997, s.8).

Etnografien er altså ansett som en spesielt godt egnet metodologi for å gi barn en stemme i forskningen. Både barn og forsker blir betraktet som aktive deltakere i datainnsamlingen, men det er allikevel helt nødvendig å reflektere over maktforhold, kontroll og autoritet i forskningsprosessen.

Gjennom et feltarbeid i en barnehage har jeg forsøkt å finne det rotfeste i verden som Merleau-Ponty etterlyser, og å konfrontere den virkelige verden gjennom å bebo tingene

[59] Den 'nye' barndomssosiologien er et et paradigme i barndomsforskningen i Vesten der barn betraktes som subjekter og aktive aktører i egne liv. I kjølvannet av positivismedebatten i slutten av 1970-årene vokste det frem en kritikk av forståelsen av barnet og barndommen innenfor både den psykologiske teoridannelsen, den strukturelle sosiologien og marxistisk fundert sosiologi. I tillegg vokste det frem en erkjennelse av at forestillingene om barn og barndom varierer på tvers av tid og sted. Utbredelsen av den fortolkende sosiologien hadde også skjerpet interessen for barn som sosiale aktører og barndom som en spesiell type sosial virkelighet. Anført av de britiske sosialteoretikerne utviklet det seg etter hvert en kritisk dekonstruktiv fenomenologi som utfordring til det positivistisk funderte kunnskapsforrådet. Metodologien til det som betegnes som den nye barndomssosiologien, rommer mange ulike fagdisipliner og epistemologiske posisjoner, men med et felles syn på at det i forskningen handler om å gi barn en stemme (Amundsen, 2003, s. 50-51).

under utforsking (jf. Merleau-Ponty, 2000), det vi også kan kalle en kropssfenomenologisk ansats (Løkken, 2012). Denne kroppsfenomenologiske ansatsen handler om det som umiddelbart skjer i feltet, hendelsene slik de kommer meg i møte som gjenstand for fortolkning, slik jeg erfarer dem pre-refleksivt heller enn som jeg begrepsliggjør, kategoriserer eller reflekterer over dem. Fenomenet skal videre fortolkes av meg som forsker, og dermed blir hermeneutikken sentral i en hermeneutisk-fenomenologisk analyse av de transkriberte tekstene, tekster som taler til meg og som jeg må åpne meg for. I hele forskningsprosessen er det å skrive frem fenomenet til en avhandlingstekst å betrakte som en refleksiv og selvrefleksiv prosess. Eller for å sitere van Manen:

> Phenomenology describes how one orients to lived experience, hermeneutics describes how one interprets the «text» of life, and semiotics is used here to develop a practical writing or linguistic approach to the method of phenomenology and hermeneutics (Van Manen, 1990, s. 4).

Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetodiske overveielser og refleksjoner i min studie av barns undring og fortolkning i barnehagen, gjennom en utdyping av fenomenologi som en diskurs om metode, forberedelser til og gjennomføring av datainnsamling gjennom deltagende observasjon i barnehagen (etnografisk feltarbeid) og fortolkning i form av hermeneutisk-fenomenologisk analyse. Jeg vil også gjøre rede for og reflektere over levd observasjon (jf. Løkken, 2012), feltsituering, utvikling av forskerollen, etiske anliggender, samt selve skriveprosessen og problemer og vanskeligheter underveis i forskningsprosessen. Jeg etterstreber transparens i den hensikt å synliggjøre mine veivalg og avgjørelser for leseren, før jeg i avhandlingens del IV presenterer en hermeneutisk-fenomenologisk analyse av det empiriske materialet. Som Løkken skriver (Løkken, 2012, s. 100,) følger kvalitativ forskning i liten grad standardiserte prosedyrer, og dermed blir det transparensen i forhold til den prosedyren som er fulgt, og til de metodiske valg som er gjort underveis, som dokumenterer systematikken i studien.

Ved siden av Gadamers og Merleau-Pontys vitenskapsfilosofiske perspektiver støtter jeg meg som nevnt til Max van Manens refleksjoner om å forske på levd erfaring (van Manen, 1990). Det er flere grunner til at jeg velger van Manen. En viktig grunn er at han stiller seg i det pedagogiske feltet som jeg selv er en del av, både som høgskolelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og i kraft av å ha arbeidet som førskolelærer i 16 år i flere barnehager. Som praksisveileder for studentgrupper ved høgskolen og som kurs- og foredragsholder for personalgrupper i barnehager rundt om i landet, lever jeg også i det

daglige tett på praksisfeltet og får stadig del i barnehagefolks refleksjoner over egne erfaringer fra livet i barnehagen.

Det som har vært spesielt viktig for meg, er van Manens perspektiv på hermeneutisk-fenomenologisk forskning som noe man ikke skal gjennomføre kun for forskningens skyld. Forskningen skal ha en pedagogisk hensikt. Van Manen legger vekt på at pedagogikken krever en fenomenologisk sensitvitet for levd erfaring, for barns virkeligheter og livsverdener. Pedagogikken, skriver han, krever en hermeneutisk evne til å skape fortolket mening av livsverdenens fenomener for å kunne se den pedagogiske signifikansen i det å leve i situasjoner og relasjoner med barn. Dette er for meg helt sentrale perspektiver. Når vi reiser en problemstilling, samler data, beskriver et fenomen og konstruerer en tekstlig fortolkning av det, gjør vi det som forskere som står i verden på en pedagogisk måte. Å stå i verden på en pedagogisk måte impliserer en omsorgsfull og taktfull inntoning både til de mennesker som er involvert i studien og til fenomenet selv. Dessuten krever pedagogikken ifølge van Manen en språkliggjøring der forskningsprosessens tekstlige refleksjon kan bidra til ens pedagogiske ettertenksomhet og takt. Dette kan knyttes opp mot Merleau-Pontys begrep om hyper-refleksjon der refleksjonen tar i betraktning både seg selv og de forandringene den skaper (Merleau-Ponty, 1968, s. 38). Slik jeg ser det fordres det av meg som forsker at jeg gjennom å reise en problemstilling og gjennomføre en studie av levd erfaring, stiller meg i en åpen, undrende og taktfull holdning preget av kjærlig omtenksomhet for de mennesker som involveres i studien; en aristotelisk *phronesis*. Gjennom å stille meg åpen for nye erfaringer (jf. Gadamer, 2010) samt å innta en refleksiv oppmerksom holdning til fenomenet, blir jeg også i stand til å omskape meg selv i den virkelige betydningen av *Bildung,* og forskningsprosessen blir å betrakte som en danningsprosess og dannelsesreise. Hermeneutisk-fenomenologisk forskning, hevder van Manen (1990), fremmer den personlige innsikten og bidrar til ens ettertenksomhet og ens evne til å handle mot andre, både barn og voksne, på en taktfull måte. Som forsker er jeg opptatt av at forskningens tekstlige fortolkning skal ha pedagogiske implikasjoner innenfor barnehagefeltet i den forstand at den kan bidra til økt refleskjon over pedagogisk virksomhet i barnehagen. Den pedagogiske hensikten er å skape økt forståelse for og å vinne større teoretisk innsikt i barns tanker, perspektiver og danningsprosesser.

Videre støtter jeg meg til van Manens syn på verdien av å bruke det han benevner som anekdotiske narrativer. Narrativ betyr fortelling, at noe er skildret i narrativ form (Aaslestad, 1999). «Anecdote can be understood as a methodological device in human science to make comprehensible some notion that easily eludes us» (Van Manen, 1990, s. 116). Som vi skal

se i del IV, presenterer jeg store deler av datamaterialet i form av fortellinger. En anekdote kan defineres som en fortelling om en interessant, underholdende eller biografisk hendelse (Van Manen, 1990, s. 116). Ifølge van Manen er det relativt vanlig å bruke anekdotiske narrativer i fenomenologisk skriving. Dette til tross har anekdoten hatt lav status i vitenskapelig skriving, og har ingen sterk argumentasjonskraft som evidens. Selvsagt vil det være fullstendig fatalt å generalisere fra ett tilfelle basert kun på anekdotisk bevis, skriver han, men så er heller ikke empirisk generalisering hensikten i fenomenologisk forskning. Anekdoten, hevder van Manen, må vurderes ut fra andre ting enn faktuelle-empiriske eller faktuelle-historiske grunner. Slik han ser det, beskriver en historisk betraktning noe som har hendt i fortiden, mens en anekdote mer er som et poetisk narrativ som beskriver en universell sannhet (jeg velger å tolke sannhet som aletisk sannhet). Van Manen refererer i denne forbindelse til Aristoteles fra det berømte verket Poetikken[60]. «What Aristotle says about the poetic epic of his time applies to the anecdotal narrative of our time" (Van Manen, 1990, s. 119):

> The poet's function is to describe, not the thing that has happened, but a kind of thing that might happen, i.e., what is possible as being probable or necessary… poetry is something more philosophic and of graver import than history, since its statements are of the nature rather of universals, whereas those of history are singulars. (Poetics, 1451). (ibid.).

Slik van Manen ser det, er anekdotiske narrativer, fortellinger, viktige for pedagogikken i den forstand at de fungerer som erfaringsmessig kasusmateriale som muliggjør pedagogisk refleksjon. I bruken av anekdotiske narrativer i den vitenskapelig teksten, skapes det en hybrid tekstuell form som kombinerer styrken i systematisk diskurs med styrken i litterært eller poetisk språk. Anekdoten partikulariserer den abstraherende tendensen i teoretisk diskurs, den gjør det mulig å involvere oss prerefleksivt i den levde kvaliteten av konkret erfaring mens den paradoksalt nok samtidig inviterer oss inn i en refleksiv stillingstagen vis-á-vis meningen nedfelt i erfaringen. Det viktige trekket ved anekdotisk narrativ i fenomenologisk diskurs er at det trekker oss inn i hendelsen samtidig som vi står utenfor i refleksjonen. Signifikansen i anekdotisk narrativ i fenomenologisk forskning og skriving er situert i dens kraft til: (i) å utfordre eller overrraske; en fortelling ansporer vår villige oppmerksomhet, (ii) å lede oss til å reflektere; en historie har en tendens til å invitere oss til en refleksiv søken etter signifikans, (iii) å involvere oss personlig; man tenderer til aktivt å

[60] *Poetikken* er også omtalt som *Om diktekunsten*. *Poetikken* er en av de mest fundamentale studiene vi har når det gjelder dramaet som kunstform, og er den første filosofiske avhandling om kunstnerlige prosesser og produkter (Fergusson i Engel et.al. 2006).

søke historiefortellerens mening via ens egen, (iv) å omforme; vi kan bli rørt eller beveget av en fortelling, den lærer oss noe, (v) å måle ens fortolkende sans; ens respons på en fortelling er et mål på vår dypere evne til å fortolke. Konklusjonen er, hevder van Manen, at å veve anekdotisk narrativ inn i mer formell tekstlig diskurs vil skape en spenning mellom de førrefleksive og refleksive trekk ved språket, dersom det er gjort på en ordentlig måte. Det er snakk om *pragmatisk troverdighet*. Anekdoten deler et fundamentalt epistemologisk eller metodologisk trekk med fenomenologisk åndsvitenskapelig forskning, den beveger seg i et spenningsfelt mellom partikularitet og universalitet; i en hermeneutisk sirkel.

Fenomenologi - en diskurs om metode

Som det har fremgått så langt, har jeg hovedsakelig vendt meg til fenomenologien og hermeneutikken i dette prosjektet. Før jeg går over til å redegjøre for feltarbeidet, vil jeg peke på noen forhold ved fenomenologien som diskursiv metode som er helt sentrale for denne studien, både som en utdypende begrunnelse og som en utdypende forståelse.

Ifølge Hass (2008) kan fenomenologien forstås på en to-sidig måte: både som en spesifikk argumentasjonsform og som en filosofisk bevegelse. Som filosofisk bevegelse betraktet er den en av flere fremstående sterke strømninger i filosofien på begynnelsen av det tjuende århundret med frontfigurer som Husserl og Heidegger. Fenomenologi er imidlertid ingen entydig diskurs, men en som har utviklet seg i mange retninger. Som Moran (2000) påpeker, er filosofene som i en forstand identifiserte seg med den fenomenologiske praksis, eksepsjonelt forskjellige i sine interesser, i sine fortolkninger av fenomenologiens sentrale anliggender, i anvendelsen av hva de forsto som den fenomenologiske metoden og i sin utvikling av det de tok for å være det fenomenologiske programmet for filosofiens fremtid. Derfor erklærte Martin Heidegger, som fullt og helt anerkjente viktigheten av en fenomenologisk anskuelse for filosofien, på samme tid i sine forelesninger om *Basic Problems of Phenomenology* i 1927 at «there is no such thing as the one phenomenology» («Die Phänomenologie gibt es nicht») (Moran, 2000, s. 3). Imidlertid synes det å være enighet om at fenomenologisk forskning handler om refleksjon over levd erfaring. Moran (2000) hevder at selv om det er en rekke temaer som karakteriserer fenomenologien, utviklet den generelt sett aldri et sett av dogmer, og den ble heller ikke sedimentert inn i et system. Den hevder først og fremst å være en radikal måte å gjøre filosofi på, en praksis heller enn et system. Sagt med andre ord er fenomenologi noe vi *gjør*. Fenomenologi kan best forstås som en radikal, anti-tradisjonell filosofisk stil som vektlegger forsøket på å gå til tingenes sannhet,

å beskrive fenomener (i den videste betydning) som hva som måtte vise seg i måten som de viser seg på, slik det manifesterer seg for bevisstheten til den som erfarer.

Fra et fenomenologisk perspektiv er det å forske alltid å utspørre måten vi erfarer verden på og måten vi ønsker å kjenne den verden vi lever i som mennesker på (van Manen, 1990, s. 5). Siden det å kjenne verden i det store og hele er å være i verden på en bestemt måte, så er forskningsakten i form av å utspørre og teoretisere ensbetydende med den intensjonale akten i å forholde oss til verden, å bli mer fullt ut del av den, eller bedre *å bli* verden. Fenomenologien kaller denne udelelige forbindelsen til verden for prinsippet om intensjonalitet [61] (meningsfull rettethet). Det som først og fremst karakteriserer fenomenologisk forskning er som nevnt at den alltid begynner i livsverden. Livsverden kan betraktes som den hverdagslige verden i den naturlige holding, som Husserl beskriver som den opprinnelige, før-refleksive, før-teoretiske holdning: verden som vi tar den for gitt. Merleau-Ponty benytter betegnelsen *étre-au-monde*, væren-til-verden, som betegner værens tvetydige eksistens, kroppssubjektets kommunikative relasjon til verden (Bengtsson, 1999). Hensikten er altså å bringe hendelsene som vi erfarer i vår naturlige holdning, til refleksiv oppmerksomhet for å forstå fenomenet under utforsking. Dette bringer oss over til fenomenologien som argumentasjonsform.

En utbredt misforståelse når det gjelder fenomenologi er, ifølge Hass (2008), den rådende oppfatning at den essensielt sett er «irrasjonell» i den forstand at dens tilhengere ikke presenterer noen argumenter. Det motsatte er tilfelle, hevder han. Fenomenologi er en måte å argumentere, resonnere og overbevise på, på veien til å etablere en konklusjon. Imidlertid fungerer den forskjellig fra både deduksjon og induksjon. Videre skiller den seg fra Peirce's abduksjon, som vanligvis betegnes som «inference to the best explanation». Den slutter seg heller ikke til «nødvendige mulighetsbetingelser» (transcendental argumentasjon), eller belyser skjulte aporier i en tekst eller et begrep (dekonstruksjon). For å låne en frase fra Heidegger, skriver Hass, er det heller slik at et fenomenologisk argument *«says to show»*; det

[61] I Husserls to-binds verk *Logische Untersuchungen* (1900-1901) presenterer han en omhyggelig analyse av intensjonalitet som det definitive trekket ved den menneskelige bevisstheten. Husserl forutsetter at erkjennelse foregår i bevissthetsakter, og at det er mulig å gi en ren teorifri beskrivelse av det som viser seg i slike erkjennelsesakter. Det som viser seg i erkjennelsesaktene, kaller Husserl for fenomener, og beskrivelsen av disse kaller han fenomenologi. Grunntrekk ved alle bevissthetsakter er intensjonaliteten eller rettetheten. Sagt med andre ord er bevisstheten nødvendigvis "intensjonal", hvilket innebærer at det er selve bevisthetens natur å være bevisst om noe. Dette er utgangspunktet for Husserls filosofiske prosjekt: fenomenologien. Husserl var opptatt av å undersøke de ulike måter som forskjellige objekter er "intendert" på i bevisstheten, altså hvordan de ulike objekter er presentert for bevisstheten (Buckley, 1997).

hevder å vise. Det vil si at et slikt argument bruker språk for å rette vår oppmerksomhet mot noe i vår verdslige erfaring, å vise oss noe, å hjelpe oss å legge merke til det.

Som vi har sett, er fenomenologi filosofiens sanne metode både for Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty. I forklaringen på hva begrepet "fenomenologi" som den korrekte filosofiske metoden betyr, refererer Heidegger både til Husserl's grunnsetning og til den opprinnelige meningen i begrepets greske røtter; nemlig *phainomenon* og *logos* (Nenon, 1997; Palmer, 1969). *Phainomenon* betyr det som viser seg i seg selv, det manifesterte, det som er åpenbart (*das Offenbare*), slik at en redegjørelse for fenomenene er rettet mot "the entirety of what is exposed to the light of day or can be brought to light, which the Greeks occasionally simply identified with *to onta* (beings)" (Heidgger i Nenon, 1997, s. 299). *Pha* er beslektet med det greske *phōs* som betyr lys eller klarhet, "that in which something can become manifest, can become visible" (Palmer, 1969, s.127). Med bakgrunn i dette kan vi si at fenomener er samlingen av det som er åpent for å belyses eller kan bringes til klarhet, grekernes *ta onta, das Seiende*, det som er. Endelsen *–ologi* (læren om, vitenskapen om) i fenomenologi går tilbake til det greske ordet *logos*[62] (Palmer, 1969), tale. *Logos* er det som er gitt i talen og *logos* i en dypere forstand er å la noe komme til syne. Det fundamentale trekket ved *logos* som Heidegger utleder fra sitt møte med gresk filosofi, spesielt med Platon og Aristoteles, er hans fortolkning av *logos* i egenskap av dens funksjon, dens evne til å gjøre noe synlig eller tydelig (ibid.). Heller enn å definere tale utifra dens fysiske side, som lyder eller tegn eller som grammatisk struktur, hadde de greske filosofene anerkjent at det som fremfor alt karakteriserer tale, er at den lar noe bli sett, at det gjør noe tilgjengelig for personen som *logos* er kommunisert til. Videre har *logos* en struktur som lar noe bli sett *som* noe, noe som for eksempel er reflektert i meningsutsagn eller meningsytringer eller redegjørelser. Derfor kan *logos* være sant eller falskt og la fenomenet bli åpenbart som det er, eller i en falsk redegjørelse, å bli sett som det det ikke er. Heidegger konkluderer med at fenomenologi er *apophainesthai ta phainomena*, er å «la det komme til syne av seg selv som viser seg slik det viser seg av seg selv», jamfør Husserls "til tingene selv!" Heideggers måte å knytte an til tingene selv på blir eksplisitt fulgt av Gadamer (2010) som lokaliserer manifestasjonen av tingene selv i levende dialog, i tale.

Fenomenologisk argumentasjon er, i henhold til Hass (2008), mer enn beskrivelse forstått som en opplisting eller oppramsing av eiendommeligheter. Heller er det en bruk av et stemningsfullt språk (deskriptivt, bruk av metaforer, analogier, anekdoter, henvisende gester)

[62] Logos oversettes med tale hos de gamle grekerne. Senere fikk logos betydningen fornuft. Jf. Myhre

henimot målet som altså er å se, legge merke til eller forstå noe spesifikt i eller om våre direkte levde erfaringer. Vi kan forklare dette gjennom en analogi til hvordan man lærer seg å spille sjakk, skriver Hass. Jeg kan lære deg hvordan du skal bevege tårnet, med et definerende utsagn: «Tårnet er den brikken som kan bevege seg vertikalt eller horisontalt på brettet i et hvilket som helst antall ruter». Eller jeg kan istedet gjøre det som lærere i sjakk har gjort i århundrer, nemlig å løfte tårnet, holde det over brettet og vise deg hvordan det beveger seg. Når jeg gjør det, trenger jeg ikke å si noe, men beveger tårnet relativt til brettet, og du forstår det, du beveger deg fra ikke å forstå til forståelse. Slik Hass ser det, kvalifiserer denne overgangen fra ikke-forståelse til forståelse fenomenologien som en slutningsform, en måte å resonnere og trekke slutninger på. Gjennom henvisende gester («premissene») beveger vi andre henimot en ønsket erkjennelse eller forståelse («konklusjonen»). Faktisk, skriver Hass, er det slik at når fenomenologiske argumenter er effektive, involverer de noe slikt som ei lyspære som blir slått på: «Åh, jeg skjønner! Nå ser jeg det!». Vi kan bruke våre kropper for å vise andre saker og ting, men når vi ikke er i fysisk nærhet med dem må vi bruke ord og språklige gester for å vekke deres oppmerksomhet til det vi ønsker at de skal se og forstå. Som med enhver slutningsform kan denne typen argument feile i nettopp det, når for eksempel mine henvisende gester ikke åpenbarer eller avdekker det ønskede fenomenet som altså er barns undring og fortolkning.

I henhold til Hass har noen filosofer, på bakgrunn av fenomenologiens spesifikke karakter av fenomenologisk resonnering, hevdet at fenomenologi ikke kan kritiseres. Selvsagt kan den det, hevder Hass, men å gjøre dette på en edruelig måte krever at vi forstår dens slutningsmetode som en *«saying to show»* og kritiserer slik resonnering i dens egne termer. Dette gjelder for enhver slutningsform, enten det dreier seg om deduksjon, induksjon, abduksjon, transcendental resonnering eller dekonstruksjon. Å kritisere eller avvise en slutningsform gjennom å kreve at den møter de spesifkke standarder til andre slutningsformer, er det vi kan kalle «en kategorisk feil», «- a fallacy committed, for example, by Hume when he criticizes inductive reasoning for (in effect) not meeting the standards of deduction» (Hass, 2008, s. 6).

En annen omfattende kritikk av fenomenologien som Hass trekker frem, er påstanden om at fenomenologi essensielt er subjektivistisk. Igjen hevder han at det motsatte er tilfelle. Det er nemlig ikke noe som helst ved fenomenologisk metode som essensielt er subjektivistisk eller en rapportering av subjektive tilstander ut fra ren intuisjon. En slik oppfatning har misforstått karakteren ved fenomenologisk metode som en slutningsmetode. For det andre er en slik oppfatning basert på en taus aksept av Husserls berømte utredninger

om selve essensen ved fenomenologien. Som Hass poengterer, er det ingen tvil om at Husserl er en avgjørende figur i bruken av fenomenologisk metode, og at han til tider praktiserte fenomenologiske slutninger i tjeneste for en subjektivistisk ontologi. Imidlertid følger det ikke av dette at fenomenologisk metode er ensbetydende med subjektivisme. Det å nærmest «gli» fra en slutningsmetode til et spesielt ontologisk utsyn (persepktiv) er, igjen, en form for kategorisk feil. I tillegg ignorerer en slik sidestillelse Heideggers og Merleau-Pontys vektige argumenter som nettopp frigjør fenomenologisk metode fra Husserls tilbøyeligheter til transcendental subjektivisme. Sidestillelsen ignorerer begge filosofers vedvarende anstrengelse etter å vise at det å være i verden, med andre mennesker, blant språk, i historie og kultur, er de nødvendige betingelser for å artikulere en subjektiv ontologi i første rekke. Derfor er det riktig å hevde, etter Heidegger og Merleau-Ponty, at fenomenologisk metode essensielt er *intersubjektiv*, hevder Hass, for slik resonnering formes i den virkelige verden, med og henimot andre, ved å bruke språk som er sedimentert i kulturen (jf. også Gadamer, 2010). Metoden *«says to show»* sies å vise trekk ved denne delte, levde verden, akkurat som jeg for eksempel kanskje forsøker å hjelpe min venn Kornelius på tre år til å se den rødbrystede dompapen som gjemmer seg i epletreet nede i hagen. Langt fra subjektive intuisjoner lykkes eller feiler fenomenologiske argumenter i relasjon til den virkelige verden som vi deler. Noen ganger skjønner personen det. Kornelius: «Ja! Jeg ser dompapen!» Noen ganger, kanskje fordi jeg ikke kan si det på den riktige måten, eller fordi min unge venn ikke egentlig lytter, oppfatter han ikke hva jeg forsøker å si. Og noen ganger oppdager vi noe nytt sammen, f.eks. at det bare er et rødt blad som sitter fast i grenene.

> We see then, on one hand, that phenomenology is a particular way of reasoning, a method that aims to direct and amplify our «knowledge by acquaintance." If it is true, as it clearly seems, that acquaintance with something through experience is a necessary condition for what is called "knowledge by description" about that thing (or propositional knowledge), then this method of reasoning is far from peripheral or irrelevant, but rather indispensable in our efforts for knowledge" (Hass, 2008, s.7).

Fenomenologi er derfor en måte å resonnere på, en slutningsmetode, og en fundamental måte å få kunnskap om verden på, gjennom bekjentskap med tingene. Fenomenologisk beskrivelse sikter rmot å belyse levd erfaring (van Manen, 1990, s.27). På samme tid refererer fenomenologi til det tjuende århundrets filosofiske bevegelse som har grodd ut av innsikten om at visse tenkemåter kommer i veien for å se viktige trekk ved våre levde erfaringer, å «innse» dem i betydningen å forstå dem, men også i betydningen å leve i samklang med dem (Hass, 2008). Av den grunn driver tenkere i den fenomenologiske bevegelsen frem et kritisk

prosjekt, ifølge Hass, gjennom en pågående anstrengelse etter å fjerne visse begrepsmessige tilsløringer og å fremstille de tankemodellene som disse er basert på, som abstrakte. Det denne årvåkenheten og aktsomheten i forhold til abstraksjon mer presist betyr for en fenomenolog, hevder han, er at den aktuelle tenkemåten forutsetter levd erfaring for å kunne formuleres. Fenomenologi er ingen appell til «common sense», slår han fast.

Fenomenologien søker å avdekke abstraksjoner i syn, modeller, praksiser og pedagogikker, slik at vi ikke blir problematisk innhyllet i ontologisk deriverte begreper. Som Merleau-Ponty hevder gjentatte ganger, leder disse abstraksjonene til dårlig metafysikk, til feilaktig å reifisere et andreordens begrep som primært fakta. Dersom vi omfavner slike abstraksjoner, blir vi blinde for den aktuelle karakteren av verdslig erfaring. Vi kan finne oss selv i en bisarr, motsetningsfylt posisjon der vi tror at virkeligheten er *en* måte, mens vi lever og erfarer i en helt annen. Disse abstrakte perspektivene må avsløres, ikke bare for å etterstrebe en edruelig tenkning, men også som en måte å promotere koherensen mellom tanke og liv på. I praksis arbeider fenomenlogiens kritiske tenkemåte med å vise det som har blitt skjult ved disse abstraksjonene. Dette betyr, ifølge Hass, at fenomenologien ved en frem-og-tilbake-bevegelse mellom kritikk og det å vise, søker å belyse våre levde erfaringer i den naturlige verden med andre mennesker og andre levende vesener. Merleau-Ponty er en formativ fenomenologisk praktiker, i henhold til Hass. Etter Husserl, og samtidig dypt kritisk til Husserl, radikaliserer han fenomenologiens doble gest, kritikken av intellektuell abstraksjon og den bekreftende frigjøring av viktige trekk ved levd erfaring: persepsjon, kroppslighet, intersubjektivt liv, tenkning og språk. Han radikaliserer også den fenomenologiske metoden, for han kommer gradvis til å forstå sin egen filosofiske praksis som ekspresjon, som uttrykk. Hans betraktninger om ekspressiv kognisjon må tilegnes for i full styrke å forstå hans filosofiske metode og med det hans revitaliserte visjon for filosofien selv. Som han selv uttrykker det: «Expressing what exists is an endless task» (Merleau-Ponty, 1994, s. 66). Filosofi, gjenfortolket av Merelau-Ponty som «expressing the world», som «singing the world» («chanter le monde»), er en endeløs oppgave, men ikke en fåfengt en. Den er det pågående arbeidet med å fornye våre forbindelser med verden, med å omfavne vår væren som kjød og natur og å forbli tro mot levd liv. På samme tid handler den om å feire de kreative, transfomative kreftene til tanken, språket og filosofien selv. Fenomenologi kan betraktes som en poetiserende aktivitet. Med disse viktige innsiktene artikulert og tilsluttet skal jeg gå over til en nærmere redegjørelse for feltarbeidet i barnehagen.

Feltarbeid i barnehagen – forberedende faser

Utvalgsplan

Feltarbeidet ble gjennomført i en barnehage i Trondheim i to storbarnsgrupper, hver med 18 barn i alderen 3-6 år, i en periode fra januar til juni. Jeg skal i det følgende gjøre rede for utvalgsplanen. Ifølge Miles & Huberman (1994) er det helt vesentlig å definere utvalgskriterier som må ligge til grunn for en utvalgsstrategi, både for å bringe klarhet i og oversikt over en utvalgsplan, og dessuten for å kunne sette grenser for gjennomføring av feltarbeidet. Implisitt i dette ligger tanken om at *hensiktsmessig utvalg* er å foretrekke i kvalitative studier fremfor tilfeldig eller representativt utvalg. Sagt med andre ord må utvalget være formålstjenlig. Vesentlige kriterier i en utvalgsplan må ta i betraktning utvalgets relevans for prosjektets problemstilling og begrepsmessige ramme, hvorvidt fenomenet kan forekomme i utvalget, hvorvidt troverdige beskrivelser kan produseres, hvorvidt utvalgsplanen er gjennomførbar med hensyn til tid, penger, tilgang til mennesker og egen arbeidsstil og sist men ikke minst, hvorvidt utvalgsplanen er etisk forsvarlig (ibid.).

Ut ifra problemstillingen *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* gav det seg selv at utvalget måtte bestå av en eller flere barnegrupper i en eller flere barnehager. I gjennomføringen av forprosjektet erfarte jeg at barna på to av småbarnsavdelingene tilbrakte mye tid sammen fordi avdelingene var naboavdelinger og i tillegg var noe avgrenset fra de andre avdelingene. En av konsekvensene var at jeg ofte ble forhindret fra å observere fordi jeg kun hadde innhentet samtykke fra foreldre/foresatte og personalet på en av avdelingene. Dessuten var gjerne barna på flere avdelinger ute samtidig, noe som til tider gjorde det vanskelig å være deltagende observatør på utelekeplassen. Dette avfødte imidlertid også en tanke om at det kunne være hensiktsmessig å gjøre feltarbeid i to barnegrupper i en og samme barnehage, enten denne var en basebarnehage eller en tradisjonell avdelingsbarnehage, fremfor å forholde meg til flere barnehager, noe som også ville være ressursbesparende på flere måter. Slik jeg vurderte det, var et utvalg på kun ei barnegruppe i minste laget for å undersøke fenomenet.

Videre måtte jeg ta hensyn til hvor mye tid jeg faktisk hadde til disposisjon for feltarbeid, og ta i betraktning at jeg dette halvåret hadde femti prosent av stillingen min knyttet til undervisning og veiledning. Det var viktig å ha nok tid i barnehagen. Jeg innså at jeg måtte innkalkulere høytider og andre «tidstyver» i form av eventualiteter som kunne dukke opp underveis. Ett utvalgskriterium ble derfor å ha mulighet til å gjøre feltarbeid over en periode på 4-5 måneder. Videre måtte jeg vurdere faktorer som avstand og reisetid mellom

høgskolen og eventuelle barnehager, både med tanke på undervisnings- og veiledningsplikter på høgskolen og med tanke på tid til å overføre video- og lydfiler til stasjonær pc på campus etter hver gang jeg hadde vært i barnehagen, samt å oppdatere databasen for prosjektet som jeg etablerte ved prosjektstart. Et annet viktig utvalgskriterium var villige personalgrupper som kunne betrakte det som positivt å ha en observatør i barnehagen over en lengre periode, og som kunne vise fleksibilitet i forhold til at jeg kom og gikk etter eget forgodtbefinnende. Etikk i forskningen er muligens det aller viktigste, og kriteriet om at utvalgsplanen skal være etisk forsvarlig vil måtte ta i betraktning hvorvidt den innebærer at etiske retningslinjer for forskning kan ivaretas. I prosjektet «Barns undring» besto utvalget av en storbarnsgruppe i en barnehage og en småbarnsgruppe i en annen barnehage. I det foreliggende prosjektet ble storbarnsgrupper stilt som utvalgskriterium. Barna ville ikke selv bli forespurt om å gi sitt samtykke til mitt eventuelle opphold og til at jeg observerte dem (informert samtykke). Denne henvendelsen ville derimot bli rettet til barnehagens styre samt foreldre /foresatte og personalet. Jeg ønsket imidlertid en åpen observatørrolle, og det var viktig for meg at barna kunne gjøres innforstått med, i hvert fall til en viss grad, hensikten med mitt opphold, at jeg kunne forklare dem hvorfor jeg var tilstede og spesifikt hva jeg hadde å bestille der, at de kunne ha mulighet til å stille spørsmål og si fra dersom de opplevde meg som for nærgående, samt at vi kunne diskutere underveis i feltarbeidsperioden hvordan de oppfattet meg. Siden jeg også hadde til hensikt å gjøre både lyd-opptak og video-opptak og å fotografere, ble det et vesentlig kriterium at barna hadde muligheter til å utforske både videokamera, Mp3-spiller og det digitale fotoapparatet jeg hadde til rådighet.

Innhenting av samtykke

I min kursvirksomhet i regi av FEI, oppdragsavdelingen ved høgskolen, kom jeg i en periode i kontakt med flere barnehager i Trondheim som var villige til å vurdere en eventuell formell forespørsel fra meg om å gjennomføre et feltarbeid i deres barnehage. En av disse barnehagene pekte seg ut i forhold til å kunne oppfylle utvalgskriteriene. Jeg hadde etablert kontakt med spesielt en av barnehagelærerene gjennom å være praksisveileder for en 2. klassestudent fra høgskolen som hadde praksis i denne barnehagen. Da jeg var på praksisbesøk, drøftet vi blant annet en oppgave om barns undring som 2. klassestudentene skulle gjennomføre i praksisbarnehagen. Dette møtet avstedkom nærmere kontakt med barnehagen da jeg litt senere ble forespurt om å holde et innlegg på et personalmøte om barns undring basert på forprosjektet mitt. Jeg luftet tanken om å få være observatør i barnehagen i forbindelse med min doktorgradsutdanning, og fikk positiv repsons. Noe senere fikk jeg

forespørsel om å holde nok et innlegg på et kombinert foreldre- og personalmøte på barnehagen om barns rett til medvirking. På dette siste møtet fikk jeg også artikulert til foreldre/foresatte-gruppa både hva min doktorgradsstudie omhandlet og et ønske om å få gjennomføre et feltarbeid i barnehagen i løpet av våren. Med bakgrunn i de positive møtene med personalet og foreldre/foresatte i denne barnehagen, utarbeidet jeg forslag til en skriftlig forespørsel til barnehagens samarbeidsutvalg, i tillegg til forslag til samtykkeerklæringer for henholdsvis personalgruppa og foresattegruppa som måtte godkjennes av *Personvernombudet for samfunnsvitenskapelig forskning*. Etter ønske fra personvernombudet måtte jeg foreta noen små, men vesentlige, endringer i forslagene til samtykkeerklæringer. Det neste skrittet var å sende skriftlig forespørsel til barnehagens styre, for deretter å innhente skriftlig samtykke fra ansatte og foresatte, noe som enhetsleder etter avtale skulle sørge for å følge opp. Samtlige foresatte og ansatte gav sitt samtykke. Med de formelle avtalene på plass avtalte vi oppstart på feltarbeidet til medio januar.

Datainnsamlingsmetoder og feltsituering

Det sentrale spørsmålet som ligger til grunn for de ulike datainnsamlingsmetodene jeg har valgt er: Hvordan skal jeg få tilgang til barns erfaringer og undersøke erfaring slik jeg lever den heller enn slik jeg begrepsliggjør den? (jf. van Manen, 1990). Problemstillingen for prosjektet har vært medbestemmende på valget av datainnsamlingsmetoder, som er deltagende observasjon med feltnotater, video-observasjon, lydopptak og foto; metoder jeg vurderte som hensiktsmessige for prosjektets immanente retning. Den dypere hensikten i fenomenologiske undersøkelser er å forbli orientert mot å stille spørsmålet: Hva er dette fenomenets natur som en essensielt menneskelig erfaring? (ibd.). Det er viktig å presisere at data i denne studien refererer til menneskelige erfaringer, selv om ordet «data» kan ha kvantitative overtoner. Likeledes kan ordet «innsamling» (av data) gi assosiasjoner til en sorts «objektiv informasjon» som i kvantitative tilnærminger, imidlertid viser ikke det som er samlet inn til en kvantifiserbar enhet (ibid.). Som vi har sett er livsverden, verden av levd erfaring, både kilden og objektet i fenomenologiske undersøkelser, det legges alltid vekt på meningen i levd erfaring. Noe av poenget i fenomenologiske undersøkelser er nettopp å «låne» andre menneskers erfaringer og deres refleksjoner over deres erfaringer, for bedre å bli i stand til å forstå den dypere meningen eller signifikansen ved et aspekt av menneskelig erfaring i konteksten av helheten av menneskelig erfaring (van Manen, 1990, s. 62). Min hensikt med datainnsmalingen har vært å samle barns erfaringer for slik sett å bli mer erfaren selv hva gjelder fenomenet barns undring og fortolkning, å samle anekdotisk materiale som i

en videre bearbeidelse til transkripter kan gjøres til gjenstand for refleksjon i en hermeneutisk-fenomenologisk analyse.

Det som først og fremst kjennetegner feltarbeid som etnografisk tilnærming er som nevnt *observasjon* (oppmerksom iakttagelse) og forskerens *deltakelse*; deltagende observasjon. Hammersley og Atkinson (2007) slår fast at det har vært mange forsøk på å kartlegge de ulike identitetsrollene som etnografer kan innta i feltet. Graden av deltakelse kan med andre ord variere. Denzin (1970) for eksempel, skiller mellom fire ulike identitetsroller i deltagende observasjon; «fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker» og «fullstendig observatør». Denne inndelingen finner vi igjen i nyere metodebøker, som f.eks. i Glesne (2006) og i Hennink, Hutter og Bailey (2011) der observatørrollen beskrives på et kontinuum fra ikke-deltagende til fullt deltagende. I identitetsrollen som «fullstendig deltaker» er observatørrollen skjult og forskeren søker å bli et fullverdig medlem av den gruppa som det forskes på, ifølge Denzin (1970). Identiteten «deltaker som observatør» innebærer en åpen observatørrolle der forskeren bestreber seg på å etablere relasjoner med aktørene på en slik måte at disse tjener både som informanter og respondenter. Den tredje varianten, «observatør som deltaker», innebærer ifølge Denzin kun ett besøk der kontakten er av en formalisert natur og der det ikke er noen forsøk på å etablere noe vedvarende forhold. I den fjerde varianten, «fullstendig observatør», er ikke forskeren involvert i aktiv interaksjon med de observerte overhodet. Min tilnærming til identitetsrolle i deltagende observasjon i barnehagen kan best identifiseres som «deltaker som observatør», en rolle jeg mener rimer best med Merleau-Pontys kroppsfenomenologiske ansats og van Manens anmodning om 'close observation', samt Gadamers hermeneutiske etikk. Jeg mener dessuten at det er grunn til stille spørsmål ved iderntitetsrollen som skjult observatør.

Tenkt med Merleau-Ponty om persepsjonens primat og forskerkroppens sammenfletning med verden, kiasmen, er det ikke mulig å innta en skjult observatørrolle i deltagende observasjon. Som Løkken hevder innebærer Merleau-Pontys kroppsfenomenologiske perspektiv at også når observatøren ytre sett er passiv tilskuer, er han eller hun likevel på flere måter interaktiv gjennom sin kroppslige tilstedeværelse i rommet (Løkken, 2012, s. 21). Som forskersubjekt som er situert i en konkret verden er persepsjonen alltid interaktiv. Løkken mener Merleau-Pontys dialogiske forståelse av forholdet mellom subjekt og objekt, av relasjonen mellom den seende og det sette, og av synssansen som del av den levde kroppen, gjør fenomenet observasjon til noe grunnleggende ikke bare interaktivt, men også performativt (Løkken, 2012, s. 23), noe jeg mener er et viktig poeng. Som observatør vil jeg alltid være en del av konteksten og influere på det jeg observerer. «Den

sammenflette(n)de interaksjonen mellom sans og kropp og mellom kropp og verden gjør menneskekroppen til grunnleggende og kontinuerlig deltagende i verden, *også* når vi sitter ganske stille og betrakter den» (ibid.), *også* når vi gjør video-observasjon eller lydopptak, *også* når vi fotograferer. Betraktet på denne måten opphører det tradisjonelle skillet mellom deltagende og ikke-deltagende observasjon, og observatørrollen kan heller forstås som både variert og situasjonsavhengig; som en bevegelse mellom å være mest observerende og å være mest deltakende. Observatørrollen innebærer også videre etiske overveielser, noe jeg skal komme tilbake til.

Deltagende observasjon dokumenteres tradisjonelt sett ved hjelp av *feltnotater* i ei feltnotatbok. Feltnotater er nødvendigvis selektive da det ikke er mulig å gripe alt (Hammersley og Atkinson, 2007). I forberedelsene til feltarbeidet var det viktig for meg å tenke gjennom hva som skulle skrives ned, hvordan det skulle skrives ned og når det skulle skrives ned. Jeg bestemte meg i forkant av feltarbeidet for å skrive ned *hendelser*, både tale og handling, som umiddelbart talte til meg, som overrasket og fikk meg til å undres, hendelser som jeg intuitivt oppfattet kunne kaste lys over fenomenet. Som Henning, Hutter og Bailey (2011) påpeker, kan hendelser jeg ikke umiddelbart forstår, vise seg å bli viktige senere. Noen ganger husker man de beste episodene i etterpåklokskap. Jeg valgte videre å følge Hammersley og Atkinsons (2007) råd om å skrive feltnotatene så konkrete og deskriptive som mulig, med klare direkte sitater. Der barnas eller voksnes opprinnelige ord ikke kunne rekonstrueres adekvat, brukte jeg indirekte tale for å indikere stil og innhold. Jeg fant det også viktig å notere ned hvem som var tilstede, på hvilket tidspunkt, og under hvilke omstendigheter. I sluttanalysen, der jeg samler sammen alt, tematiserer, kategoriserer, sammenligner og kontrasterer hendelser, kan det bli helt avgjørende at konteksten kan identifiseres. Kort oppsummert skulle feltnotatene være detaljerte og spesifikke og inneholde dato, tidspunkt for når observasjonen starter og avsluttes, lokalisering og kort beskrivelse av konteksten, involverte barn og voksne, samt en beskrivelse av ikke-verbale gester i tillegg til barns rop, skrik, hvining og stotring. Jeg valgte å ta i bruk et enkelt tegnsystem for å lette nedtegning av hendelser. Korte opphold i barnas ytringer noteres med tegnet «-», pauser i dialogene med «…», overlappende tale med «//», rop og skrik med «!». Feltnotatene ble avsluttet med en kort oppsummering av observasjonen. I spørsmålet om *når* jeg skulle gjøre feltnotater, ventet jeg med å avgjøre dette til jeg startet feltarbeidet i barnehagen, i en tro på at jeg først måtte gjøre meg kjent og utvikle tillit og nære relasjoner til barn og voksne.

I tillegg til å være deskriptive bør feltnotatene ifølge Glesne være analytiske, det vil si refleksivt autobiografiske på forskerens egen rolle, tanker og følelser i forhold til det som

observeres (Glesne, 2006, i Løkken, 2012, s. 79). Som Glesne anbefaler også Hammersley og Atkinson (2007) at forskeren nedtegner analytiske ideer i ei feltdagbok etterhvert som feltarbeidet skrider frem. Disse kan være nyttige i dataanalysen. Jeg bestemte meg for å skrive ned forhold som omhandlet progresjon i datainnsamlingen, oppdukkende ideer og tanker om videre forskningsstrategi, forhold som trenger jevnlig refleksjon og gjennomgang. Slik jeg så det, ville refleksjonene i sin helhet konstituere en indre dialog som kan sies å være essensen i refleksiv etnografi, og tvinge meg selv til å stille spørsmålstegn ved det jeg mener å forstå og vite, hvordan jeg har kommet frem til denne forståelsen og hvilke videre undersøkelseslinjer som er hensiktsmessige. Feltnotatboka skulle slik sett besørge en løpende betraktning av gjennomføringen av undersøkelsen. Dette inkluderte en nedtegning ikke bare av feltarbeidet, men også av mine egne personlige følelser og involvering som forsker. Følelser som omhandler forskerens eget velbefinnende, angst, overraskelse, sjokk eller avsky, er av analytisk signifikans fordi følelsene våre trer inn i og farger de sosiale relasjonene vi er i i løpet av feltarbeidet (Hammersley og Atkinson, 2007). Slike personlige og subjektive responser influerer på hva jeg som forsker vurderer som vesentlig, hva som er betraktet som fremmed og problematisk, og hva som dukker opp som dagligdags og opplagt. Dette anser jeg som en del av det Neumann og Neumann (2012) benevner som *feltsituering*. Feltsituering handler om refleksjon over hvordan jeg som forsker opplever og oppleves av de menneskene jeg samhandler med og observerer når jeg er i feltet. Refleksjonen over dette er viktig med tanke på forskningsetikk og påvirker løpende datainnsamlingen. Feltdagboka er en måte å nedtegne og samle tanker og fortolkninger på av det jeg observerer, og innbefatter slik sett både refleksjon og det Merleau-Ponty betegner som hype-refleksjon. Jeg gjør noe med det jeg ser. Kort oppsummert skulle feltdagboka inkludere mine antagelser, oppdukkende tanker, følelser, personlige oppfatninger, refleksjoner og vuderinger av progresjon og utvikling av analytiske ideer.

Henning, Hunter og Bailey (2011) mener feltnotatbok og feltdagbok bør være separate. Å skrive en feltdagbok er helt vesentlig, hevder de, «(…) as it keeps your field notes free of interpretations» (ibid., s. 197). Jeg har imidlertid valgt å bruke en og samme bok for både feltnotater og dagboksnotater: feltdagboka. Slik jeg ser det, er feltnotatene i høyeste grad fortolkninger og kan ikke skilles ut som «objektive» eller «nøytrale», noe som heller ikke er min hensikt. Som Merleau-Ponty hevder kjennetegnes perspesjonen alltid allerede av fortolkning. Ifølge Merleau-Ponty har menneskekroppens bevegelse i sin reneste tilstand allerede i seg en grunnleggende meningsgivende kraft (Merleau-Ponty, 1962, s. 142). «Som kroppssubjekter er vi derfor, gjennom bevegelse og handling i verden, allerede i gang med å

forstå og tolke mening, også på et førbevisst og førbegrepslig plan (ibid. s. 153 i Løkken, 2012, s. 20). Som Løkken skriver, er kroppens fortolkende oppmerksomhet i slik meningsskapende bevegelse et kjernepunkt i fenomenet observasjon (Løkken, 2012, s. 20). Dette innebærer at det er en ren illusjon å tro at vi kan observere verden som den er. Vi observerer verden slik vi ser og perisperer den, slik verden skaper seg for oss, og slik vi skaper den (ibid.). Fortolkning og analyse foregår med andre ord på ulike nivåer gjennom hele forskningsprosessen. I feltdagboka skiller jeg allikevel mellom observasjonsnotat, OBS, og analytisk notat, AN, for oversiktens skyld. Boka (bøkene) jeg valgte å bruke som feltdagbok er i et hendig A5-format, med spiralrygg som gjør den lett å bla og skrive i.

Et sentralt spørsmål i forberedelse til datainnsamlingen har vært hvordan jeg bør gå frem for å fange inn de barnlige kroppssubjektenes undring og fortolkning, barnas kroppslige ekspressivitet. Blant annet med erfaringer fra forprosjektet kom jeg frem til at observasjon av det kroppslige aspektet ved barns undring og fortolkning best kan ivaretas og dokumenteres gjennom video-observasjon. Video-opptaket kan betraktes som en visuell fremstilling av mer enn det ord kan si (Cahnmann-Taylor og Siegesmund, 2008), og avbilder noe på en detaljert, nøyaktig og komplett måte. En viktig innsikt i denne forbindelse er at alt som kan sees, i prinsippet kan filmes, men at det ikke er alt som er verdt å filme. En annen innsikt er at kameraet ikke viser en fiksert realitet, men kun et utsnitt av virkeligheten som må fortolkes (Kronbauch, Schettler, Raab og Soeffner, 2006). Som observatør trenger jeg å bli kjent med barnehagen før jeg planlegger nærmere. Jeg visste heller ikke på forhånd om barna i barnehagen var fortrolige med at voksne filmet dem, og måtte ta i betraktning negative reaksjoner.

Løkken (2012) betegner observasjonshandlingen som både performativ og materialdiskursiv praksis når man bruker video i observasjonsforskning, noe jeg anser som et interessant poeng. «Den materielle og sensoriske vendingen mot den ikke-lingvistiske kommunikative kraften som ligger for eksempel i videobilder, forlenger og utdyper drøftingen av observasjon som forskningsmetode» (ibid. s. 13). Som jeg allerede har vært inne på, kan performativ fortolkende observasjon betraktes som en måte å være i verden på, som sammenføyd med denne verden. Løkken bruker begrepet materialdiskurs om de materielle betingelsene for menneske-verden-interaksjonen (ibid. s. 24). Hun ser 2000-tallets rekonseptualisering av sammenføyningen mellom materialitet og sosiale praksiser[63] i relasjon til Merleau-Pontys utlegning av det kiasmiske, det sammenflettede, overlappende eller

[63] Løkken viser i denne forbindelse til Karen Barads (2003) artikkel *Posthumanist Performativity: Toward an Understadning of How Matter Comes to Matter*, publisert i *Signs: Journal of Women and Culture in Society.*

sammenføyde, forholdet mellom mennesket og verden(s) materialitet (ibid. s. 25). «Om du observerer eller skriver, er du gjennom kroppens persepsjon uansett deltagende og medskapende i det som skjer og det du gjør i den aktuelle konteksten» (ibid.). Slik sett kan jeg ikke betrakte meg selv som en uhildet observatør der jeg ganske enkelt gjemmer meg bak videokameraet, men heller være bevisst på hvordan jeg, med kameraet i hånd, virker inn på barna og er medskapende i de sosiale hendelsene som finner sted.

Det er viktig å være klar over at video-opptak kun griper det som er i fokus i videokameraet, og ikke den videre konteksten. Jeg trenger derfor å vie oppmerksomhet til den visuelle innrammingen av observasjonen og notere ned noen kontekstuelle stikkord. Det er flere fordeler med video-observasjon. Å gjøre feltnotater kan være krevende, mens kameraets siste bilde er like godt som det første. Bruken av video innebærer en mer detaljert observasjon. Video-observasjon gjør det dessuten mulig å se gjennom utvalgte sekvenser på nytt. Jeg bestemte meg for å skrive ned i feltdagboka straks etter hvert opptak: dato, tid, kontekst, involverte barn og voksne, samt spontane tanker og ideer.

På hvilken måte skulle jeg dokumentere naturlig oppdukkende hverdagssamtaler med barna og samtaler barna imellom? Jeg fant det hensiktsmessig å gjøre lydopptak av slike spontane, uformelle konversasjoner. Ut fra tidligere erfaringer er det vanskelig å notere og føre en dialog samtidig. Dessuten vil jeg aldri kunne fange opp hele samtalen i et observasjonsnotat selv om jeg ikke er aktiv samtalepartner, slik et lydopptak kan gjøre. Hvilke samtaler det skal gjøres opptak av, må nødvendigvis være selektivt, akkurat som i video-observasjon. Lydopptak egner seg godt der vi sitter i ro et sted, for eksempel rundt et bord der det foregår ulike aktivteter som å legge puslespill, tegne, male, klippe, lime, perle og konstruere, og under måltider. Å gjøre lydopptak 'on the move', i farta, er vanskeligere. Det er ikke mulig å fange det non-verbale i et lydopptak, og det er dessuten vanskeligere å gjøre lydopptak av samtaler ute og på visse steder i barnehagen der lydforholdene ikke er optimale. Opptakene må fortsatt suppleres med feltnotater i feltdagboka. Jeg har ført feltdagbok etter hver samtale der jeg beskriver konteksten og hvem som er tilstede til enhver tid. I barnehagen er det gjerne slik at barn kommer og går der noen er samlet rundt et bord til ulike aktiviteter. Jeg bestemte meg også for å beskrive forhold som stemning, tonefall og stemmebruk, samt kroppsspråk. Som Hammersley og Atkinson (2007) påpeker, kan det å stole for mye på lydopptak begrense forskerens oppfatning av feltet, fordi datainnsamlingen begrenses til steder der det faktisk er mulig å gjøre lydopptak. Dette er et viktig poeng. Styrken i et lydopptak er at det forstyrrer lite, spilleren er enkel å frakte med seg rundt omkring, til og med på tur.

I tillegg til å gjøre video- og lydopptak har jeg benyttet meg av fotografering. Gjennom forprosjektet åpenbarte det seg et barnlig estetisk undringsspråk, blant annet som estetiske uttrykk i form av skapende arbeider som jeg mener det er viktig å dokumentere. Spesielt gjelder dette barns tegninger og malerier. I denne forbindelse er fotografiet hensiktsmessig som støtte i datainnsamlingen. I essayet *The Relevance of the Beautiful*, (Gadamer, 1986, s. 68) gjør Gadamer en distinksjon mellom to betydninger av fortolkning. Fortolkning er på den ene siden 'pointing to' noe, og på den andre siden 'pointing out' noe. Den andre formen for fortolkning anvendes når vi konfronterer noe som allerede er en fortolkning, slik som i tilfelle med et kunststykke, eller slik jeg ser det, et barns tegning eller maleri. Når vi fortolker meningen til noe, fortolker vi faktisk en fortolkning, som når jeg fortolker meningen til en tegning barnet har laget, eller noe det har bygget, formet eller skapt som et artefakt. Ikke dermed sagt at barn er kunstnere, men de har mange undringsspråk og estetisk undring er ett av disse. Fordi kunstnere er involvert i å gi form til sin levde erfaring er kunstprodukter levd erfaring transformert til transcendente konfigurasjoner, ifølge van Manen (1990, s. 74). Som kunstnere gir også barn form til sin levde erfaring, slik jeg ser det. Jeg bestemte meg for å notere fortløpende i feltdagboka hva jeg tar bilde av, tidspunktet og den videre konteksten, samt å ta notater eller lydopptak fra samtaler med barnet om hva det har laget.

Deltagende observasjon med feltnotater, video-opptak, lydopptak og fotografier gir meg som forsker anledning til å oppnå en 'tykk beskrivelse' av fenomenet barns undring og fortolkning, noe som i sin tur skaper betingelsene for 'tykk fortolkning' (Denzin, 1970). Begrepet 'tykk beskrivelse' stammer fra arbeidene til antropologen Malinowski, videreført av Geertz (van Manen, 1990). Ifølge Cliffort Geertz (1973) er 'tykk beskrivelse' karakterisert ved et forsøk på å fange opp meninger, handlinger og følelser som er tilstede i erfart interaksjon. 'Tykk beskrivelse' er fortolkning av kulturell mening og innbefatter en beskrivelse av den sammenhengen en handling inngår i. 'Tykk beskrivelse' skaper betingelsen for 'tykk fortolkning' som leder leseren til de essensielle trekkene ved erfaringen som har blitt beskrevet 'tykt'.

Materiell og utstyr i datainnsamlingen

Til hjelp i datainnsamlingen har jeg brukt videokamera, Mp3-spiller og digitalt kamera. Jeg hadde tidligere erfaring å trekke veksel på i bruk av både videokamrea, Mp3-spiller og digitalt kamera fra prosjektet «Barns undring». Videokamereaet jeg lånte fra høgskolen var imidlertid nytt for meg, og det tok en del tid å prøve ut og bli fortrolig med det, samt å lære meg

prosedyrer for overføring av videofiler til min stasjonære pc på campus. Det håndholdte kameraet var et Canon Legria HF R406 SD kamera. Størrelse: Bredde 56 mm - Høyde 57 mm – Dybde 116 mm. Vekt: 235 g. Kameraet var med andre ord lite, lett og hendig, og som det etter hvert skulle vise seg, godt egnet også for barnehånd. Mp3-spilleren, også lånt fra høgskolen, hadde jeg benyttet i forprosjektet. Den tidligere kroppsliggjorte kunnskapen om bruken av spilleren måtte allikevel tilegnes på nytt, da det meste var glemt. Jeg hadde friskt i minne forprosjektet og en nøkkelobservasjon i form av en hverdagssamtale med fem barn som jeg mente å ha festet til en lydfil, men som i etterkant viste seg ikke å være tatt opp fordi jeg hadde fomlet med opptaksknappen. Det digitale fotoapparatet var lettere å gjøre seg kjent med, men jeg måtte lære meg på nytt å lade kameraet og å overføre bilder fra kameraet til min pc. Jeg opprettet en egen database for video-, bilde- og lydfiler som ble oppdatert etter hvert besøk i barnehagen.

Forskningsetiske overveielser

Jeg har i dette prosjektet forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH*[64]. Prosjektet er også meldt inn til og tilrådd av personvernombudet for forskning, *Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste*, *NSD*, fordi prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og dermed faller inn under *personopplysningsloven.*[65] I tillegg har jeg tatt i betraktning FNs barnekonvensjon[66] der blant annet deltakelse (*participation*) og beskyttelse *(protection*) er to sentrale anliggender.

Ifølge NESH handler forskningsetikk om den gode forskningen og er en sammenfatning eller kodifisering av praktisk vitenskapsmoral. Retningslinjene fra NESH er utarbeidet for å hjelpe forskere (og forskersamfunnet) til å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, og styrke godt skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. Generelle forskningsetiske retningslinjer innbefatter prinsipper for forskning som omhandler *respekt, gode konsekvenser, rettferdighet* og *integritet.* I retningslinjene slås det fast at personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt. Videre heter det at man

[64] Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora, innbefattet juss og teologi, som er en av tre komiteer innenfor *De nasjonale forskningsetiske komiteene,* ble sist oppdatert i 2016. https://www.etikkom.no/

[65] Lov om behandling av personopplysninger (2001) Justis- og beredskapsdepartementet. Sist endret 01.10.2015.

[66] https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf (lastet ned 16. mars 2016).

som forsker skal etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable, at forskningsprosjektet skal være rettferdig utformet og utført, at forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet. Sentrale momenter i retningslinjene er hensynet til personer og grupper, institusjoner og forskersamfunn, og omhandler videre forskningens verdi og samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle, samt betydningen av fri forskning. Hensynet til personer omfatter krav om *respekt for menneskeverdet*, noe som rent konkret betyr at jeg i selve forskningsprosessen må sikre først og fremst barnas, men også voksnes, frihet og selvbestemmelse, at jeg må beskytte mot skade og urimelig/alvorlig belastning, og at jeg må trygge privatliv og nære relasjoner. Sagt med andre ord stilles det krav til meg som forsker om at jeg respekterer barns og voksnes integritet, frihet og medbestemmelse. Jeg vil spesielt trekke frem tre sentrale anliggender eller etiske prinsipper i samfunnsfaglig forskning: *frivillig informert samtykke, konfidensialitet* og *anonymitet*.

Det understrekes i retningslinjene til NESH i punkt åtte om samtykke og informasjonsplikt (NESH, 2016, s. 14) at forskeren skal sikre frivillig og informert samtykke. At samtykket er fritt, innebærer at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At det er informert, betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. At samtykket er uttrykkelig, betyr at deltakerne er innforstått med hva det faktisk innebærer å delta samt at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem. Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet. I retningslinjene fastslås det at spørsmål om redusert eller manglende samtykkekompetanse gjerne oppstår i forbindelse med forskning som omhandler barn.

NESH har utarbeidet spesielle forskningsetiske retningslinjer når det gjelder barn, mer spesifikt uttrykkes dette i punkt 14: «Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse» (NESH, 2016, s. 20). Det fastslås at forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig og at barn og unge er sentrale bidragsytere i denne forskningen. Samtidig understrekes det at forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode for og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta. «Det skal gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, informasjon om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen» (ibid.). Det understrekes imidlertid at bruk av samtykke er mer problematisk ved forskning når barn deltar, enn ved når voksne deltar, blant annet fordi barn ofte er mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er, at de ofte opplever at de ikke kan protestere, og heller ikke har

oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon. Forholdet mellom barns kompetanse og sårbarhet er med andre ord sentralt for de etiske vurderingene (Backe-Hansen, 2009)[67].

Jeg har innhentet frivillig informert samtykke fra foreldre/foresatte, personalet og barnehagens samarbeidsutvalg/styre. Slik jeg vurderer det, har ikke barnehagebarn samtykkekompetanse, selv om de er istand til å gi uttrykk for sine tanker og meninger. Barn er umyndige og har derfor ikke juridisk kompetanse til å samtykke. Allikevel har barnehagebarn i alderen 3-6 år forutsetninger for og evne til å forstå hva forskningen dreier seg om og hvorfor jeg er i barnehagen. Slik sett trenger barna mer ivaretagende forklaring og samtale omkring deltakelse. I barnekonvensjonens artikkel 12 heter det: "Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i forhold til dets alder og modenhet." Artikkel 12 i barnekonvensjonen kan tolkes i lys av rettighetsspørsmål i den forstand at barn har rett til deltakelse og medvirkning. Barn er både rettighetsmottakere og rettighetsutøvere. De har rett til å bli sett og hørt ut fra alder og modenhet, noe som også reflekteres i barnehagelovens paragraf 3 om barns rett til medvirkning (KD, 2005/2008). Dette har konsekvenser for meg, som ønsker å gjøre barn til medforskere (participation) samtidig som jeg ivaretar barns krav på beskyttelse (protection). Barna i barnehagen må få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. Jeg trenger med andre ord å tilpasse informasjonen til barnas evne til å forstå, og her trekker jeg veksel på min mangeårige erfaring som førskolelærer. Jeg må utvise sensitivitet og belage meg på å samtale med barna gjentatte ganger underveis i datainnsamlingen om hvordan de opplever mitt nærvær, om hva de tenker og opplever og lurer på, samt svare på spørsmål. Jeg må vise ydmykhet og gjøre det klart for barna at de ikke trenger å fortelle meg noe hvis de ikke har lyst. Som Løkken poengterer, stiller observasjonsforskning generelt store forskningsetiske krav (Løkken, 2012, s. 109), og spesielt video-observasjon, lydopptak og fotografi. Jeg bestemte meg for å gjøre barna kjent med opptaksutstyret, både video-kamera og Mp3-spiller, spørre om tillatelse til å gjøre opptak, og anmode barna om å si ifra til meg eller en av personalet dersom de synes jeg er invaderende.

Konfidensialitet i forskningen handler om at de som gjøres til gjenstand for forskning, i utgangspunktet har krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Som

[67] Elisabeth Backe-Hansen (2009) *Barn*. Artikkelen er hentet fra NESH Forskningsetisk bibliotek (FBIB). a https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/ (lastet ned 8.januar 2017)

forsker må jeg hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Det stilles også krav til anonymitet, noe som innebærer at informantene ikke skal kunne gjenkjennes i den ferdige teksten. Sagt med andre ord må alle data anonymiseres.

Det er en sammenheng mellom de etiske retningslinjene fra NESH og forskningsprosjektets kvalitet, men selv om vi har generelle retningslinjer for både etikk og kvalitet, er det bruk for skjønn og evne til å gjøre valg, ikke minst i (deltagende) observasjon (Løkken, 2012, s. 110). Selv om jeg som forsker forplikter meg på etiske retningslinjer og standarder både fra *Personvernombudet for forskning NSD* og fra *De nasjonale forskningsetiske komiteene* før feltarbeidet igangsettes, må jeg erkjenne at forskerrollen i stor grad konstrueres underveis i en pågående forhandlingsprosess. Dette innebærer en fleksibel holdning fra min side som forsker i møte med barnehagen som forskningsfelt, og en åpenhet for at forskerrollen kan endres underveis. En etnografisk tilnærming til forskning med barn i barnehagen har, som nevnt, et demokratisk element i seg. Allikevel er det viktig å være klar over at det er et asymmetrisk forhold mellom barna og meg, der jeg som voksen forsker har definisjonsmakten. Til tross for et ønske om å gi barn en stemme i forskningen vil det være naivt å se bort fra maktrelasjoner. Derfor er det nødvendig at jeg forholder meg refleksivt til makt og asymmetri for å ivareta barnas, men også voksnes, integritet og selvfølelse. Sagt med andre ord er det viktig at forskningsetikken ikke bare knyttes til forberedelse og ettertanke, men også betraktes som et vitalt anliggende under hele forskningsprosessen og noe som bør reflekteres i feltnotatene.

Robinson og Kellett (2004) mener at vi ikke kan diskutere maktrelasjoner i forskning med barn og unge uten at vi har en forståelse for maktrelasjoner mellom voksne og barn i samfunnet generelt. Av den grunn er det viktig å diskutere teoretiske perspektiver på makt og relatere disse til forskning med barn, skriver de (ibid.). *En* faktor som opprettholder den asymmetriske maktrelasjonen mellom barn og voksne, er troen på at voksne har den overlegne kunnskapen. Slik sett vil en av hindringene for barns deltakelse i forskningen være bruk av alder som den faktoren som betegner kompetanse. I følge Robinson og Kellett (ibid.) vil dette utvilsomt gjelde for noen områder i livet, men når det gjelder barndom i betydningen hvordan det er å være barn, vil det være barna som har den overlegne kunnskapen. Makt er ikke bare en kraft eller styrke, men handler om generering av kunnskap: kunnskaping eller vitenskaping. Barns kunnskap kan bli oversett og ringeaktet av voksne, og selv om det ikke er intensjonen, kan barna bli styrt gjennom tvang, samme hvor velvillig den kunnskapen blir konstruert av forskeren. Et sentralt etisk anliggende i denne forbindelse er forskerens sosiale posisjonering i feltarbeidet i barnehagen og hvordan forskerrollen forhandles frem.

> Where participant observation is involved, the researcher must find some role in the field being studied, and this will usually have to be done at least through implicit, and probably through explicit, negotiation with people in the field. Access may need to be secured through gatekeepers, but will also have to be negotiated and renegotiated with the people being studied; and this is true even where ethnographers are studying settings in which they are already participants. In the case of interviewing, too, access cannot be assumed to be available automatically, relations will have to be established, and identities co-constructed. (Hammersley og Atkinson, 2007, s. 4).

Å få tilgang til barns livsverdener fordrer et skifte til en mer likeverdig distribuering av makt mellom meg som forsker og barna (Langston et.al. 2004). Det er flere roller eller sosiale posisjoner som den voksne kan ta vis-á-vis barna som strekker seg fra det å være en venn til det å være den autoritære lærerfiguren. Typen rolle er selvfølgelig påvirket av hva som skal utforskes. Både forskningsspørsmålene, lokaliseringen og konteksten spiller en signifikant rolle i maktrelasjonsdynamikken. Noen tar til orde for å minimalisere maktforskjellen gjennom å forsøke å bli en av barna. Nancy Mandell for eksempel, mener at den ønskverdige posisjonen er å være minst mulig voksen, det hun kaller 'the least adult role' (Mandell, 1991). «While acknowledging adult-child differences, the researcher suspends all adult-like characteristics except physical size» (ibid., s. 40). Andre har hevdet at dette verken er ønskelig eller mulig som voksen forsker (Christensen og James, 2008). Å være minst mulig voksen er, slik jeg ser det, både naivt og uoppnåelig. Det er vanskelig for en forsker å late som om han eller hun ikke er en voksen, spesielt i en barnegruppe i barnehagen hvor barna forventer at voksne er i en autoritetsposisjon. Voksnes makt vil alltid være allestedsnærværende til tross for alle forsøk på å minimalisere eller nulle den ut. Pia Christensen (2004) foreslår å være en 'unusual adult', en uvanlig voksen. Allison Clark (2010) tar til orde for rollen hun kaller 'authentic novice'. Jeg støtter meg imidlertid til Berry Mayall (2008) som befinner seg i en mellomposisjon. Men spesifikt prøver hun å arbeide med generasjonsforskjeller heller enn å anta voksnes overlegenhet eller å undervurdere eller underkommunisere slike forskjeller.

> I am asking children, directly, to help me, an adult, to understand childhood. I want to investigate directly with children the knowledge they have of their social position, the status of being a child, and child-adults relations (Mayall, 2008, s. 110-111).

Noen forskere tar på seg flere ulike roller, spesielt i etnografiske studier. I barnehagen forholder forskeren seg til både barna, personalet og foreldre/foresatte. For eksempel må forskeren også forstå forskjeller innenfor og mellom grupper av barn og ulike grupper av voksne. En postmoderne kritikk av oppfatningen av identitet hevder at skillet mellom

identiteten som voksen og idetniteten som barn ikke er så enkelt i praksis, siden både voksne og barn har multiple identiteter som er kontinuerlig reprodusert og utspilt gjennom hverdagslige interaksjoner (Tisdall, Davis og Gallagher, 2009). En viktig erkjennelse er, slik jeg ser det, nødvendigheten av en kritisk refleksiv tilnærming til egen forskningspraksis, der maktdynamikker diskuteres. Denne refleksjonen må både være forløper til barns medvirkning i forskningen og sammenløpende med deres involvering i forskningsprosessen slik den utfolder seg (Jones, 2004).

NESH krever høye etiske standarder i forskningen, men etikken må omfatte mer enn det man kan formalisere i et generelt regelverk. Som forsker bør jeg se på etikk som et vitalt anliggende under hele forskningsprosessen heller enn kun som en forberedelse og en ettertanke. Mange etiske spørsmål må reises på hvert steg i forskningsprosessen, spesielt i forskning på barn og andre grupper i samfunnet som er umyndige i juridisk forstand. Jeg velger å følge Gallaghers anmodning (2009) om å tenke på etikk som en praktisk visdom, som *phronesis*, formet gjennom pågående prosesser av kritisk refleksjon heller enn som et sett av universelle handlingsforskrifter, eller som Allen formulerer det: ”For many ’doing ethics’ has been reduced to a point where it may mean filling out a form and seeking ethical clearance from an ethics committee, rather than a process of reflecting upon ethical issues in a proposed research design” (Allen, 2005, s. 15).

Levd observasjon i barnehagen - fenomenologiske beskrivelser

Innsamling av empirisk materiale og analysen av dette materialet omtales i ulike deler i dette kapittelet, men disse to prosessene er egentlig ikke separate og de bør sees som del av den samme prosessen.

I forordet til boka *Levd observasjon* skriver forfatteren Gunvor Løkken at ambisjonen hennes har vært å bidra med en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som *levd* på ulike nivåer i en forskningsprosess (Løkken, 2012, s. 6). Løkken knytter levd observasjon til Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi: «Levd observasjon på basis av kroppens fenomenologi henviser generelt i denne boka både til det forskeren undersøker gjennom observasjon som forskningsmetode, og til forskerens levde oppmerksomhet på seg selv i alle faser av et slikt forskningsprosjekt» (Løkken, 2012, s.14). Dette skulle implisere at observasjon, tenkt ut ifra Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi, er levd både underveis i datainnsamlingen og i de etterfølgende analyse- og skrivefasene. Jeg skal i denne delen beskrive levd observasjon i feltarbeidsfasen i barnehagen.

Felt-entré og utvikling av forskerrollen

Jeg startet feltarbeidsperioden med først å gjøre meg kjent på den ene av de to avdelingene hvor jeg hadde fått tillatelse til å være observatør, og tilbrakte tiden der de to første ukene, uten opptaksutstyr som videokamera eller Mp3-spiller. Slik jeg så det, måtte jeg bli kjent på én avdeling om gangen. Jeg presenterte meg selv for barna i samlingsstunda første dagen jeg var i barnehagen, og fortalte hvem jeg var og hensikten med besøket mitt, at jeg var i barnehagen for å lære mer om barn, mer spesifikt om hva barn tenker på, lurer på og synes er rart, interessant og spennende, og at jeg etter hvert skulle skrive ei bok om det jeg hadde lært. Jeg påpekte at det ikke skulle være med noen bilder av barna i boka, og at jeg heller ikke skulle skrive barnas navn i den. Jeg fortalte videre at jeg skulle komme ofte på besøk på barnehagen, helt frem til sommeren, og at jeg var lærer på en skole som heter Dronning Mauds Minne Høgskole. Barna kjente til høgskolen og kunne fortelle meg at de hadde vært på besøk på den skolen ved flere anledninger. Charlotte (5 år) syntes det var rart at jeg som var lærer på en skole, kom til barnehagen for å lære. Hun var forøvrig en av «skolestarterne» som skulle begynne på skolen til høsten. Jeg fortalte at jeg gjerne ville snakke med barna og være sammen med dem, men at det var frivillig og at de ikke trengte å fortelle meg noe de ikke hadde lyst til å snakke om. Jeg lot være å snakke om opptaksutstyret denne første dagen, i en tro på at jeg måtte ta ett skritt om gangen.

Jeg følte meg umiddelbart velkommen blant både barn og voksne. Barna var vant til at det dukket opp nye voksne i barnehagen, enten dette var studenter fra høgskolen og andre utdanningsinstitusjoner, vikarer, eller andre som oppholdt seg der for kortere eller lengre perioder. Imidlertid gikk barna på de to storbarnsavdelingene nokså fritt mellom avdelingene, og når de var ute, var det helt naturlig at de var sammen. Etter to uker kom pedagogisk leder fra naboavdelingen og meddelte at flere barn hadde spurt om jeg ikke snart skulle komme til deres avdeling. Jeg innså at jeg skulle ha introdusert meg selv og prosjektet mitt på begge avdelingene allerede første uka. Til tross for at jeg observerte barna ute der de var sammen på tvers av avdelingene, og selv om barna beveget seg mellom avdelingene inne, fikk ikke barna i den ene gruppa informasjon fra meg før i den tredje uka, og da hadde jeg allerede gjort flere observasjoner og gjennomført flere samtaler med barna både ute og inne. Dessuten hadde barna i denne gruppa ventet lenge på meg, og jeg følte dårlig samvittighet over at jeg ikke hadde tilbrakt noe tid sammen med dem inne på deres avdeling. Dette førte til at jeg fra uke tre heller beveget meg mellom avdelingene i løpet av dagen, slik barna gjorde.

I begynnelsen av feltarbeidsperioden avtalte jeg med de pedagogiske lederne på hvilke dager og tidspunkter jeg skulle være i barnehagen, på hvilke avdelinger, om det var under

uteleken eller i tiden da de var innendørs. Det viste seg at dette ikke fungerte godt for noen av oss. I barnehagen er det ofte slik at planer må endres på grunn av uforutsette ting som dukker opp. Det hendte også at jeg av ulike årsaker måtte endre mine planer i forbindelse med jobb. Endring i planer krevde mye kommunikasjon, noe som var tidkrevende og opplevdes belastende for alle parter. Vi fant etter hvert ut at jeg heller kunne komme og gå som det passet seg, uten forvarsel. Slik kunne jeg også pendle fritt mellom avdelingene og fellesrommet, ute og inne. Denne ordningen, som var en stor tillitserklæring til meg, fungerte godt og fjernet stressfaktoren knyttet til det uforutsette som alltid vil dukke opp.

Jeg var mest avventende observatør i starten på feltarbeidet, og inntok en rolle som «beskjeden gjest»[68] (Abrahamsen, 2004) der jeg var nøye med ikke å invadere, samtidig som jeg viste oppmerksomhet først og fremst til barna, men også til de voksne. Rollen som «beskjeden gjest» endret seg imidlertid raskt ettersom barna begynte å ta kontakt med meg, og jeg ble gradvis mer deltaker. Det vanskeligste i begynnelsen var å lære meg navnene på alle barna, trettiseks i tallet. Jeg visste av erfaring at det viktigste når det gjelder å skape tillit og fortrolighet nettopp er å lære barnas navn. Derfor anstrengte jeg meg ekstra og fikk barna til å hjelpe meg. De var villige og ivrige læremestre.

Der jeg fant det naturlig, satte jeg meg ned sammen med barna ved ett av bordene inne på avdelingen mens de holdt på med å perle, tegne, male, pusle, forme med plastelina, bygge/konstruere eller liknende. Jeg var også en passiv deltaker i samlingsstundene der flere av barna etter kort tid kom og ville sitte på fanget mitt. Når barna var på fellesrommet, foregikk det gjerne konstruksjonslek på gulvet, og det ble naturlig at også jeg satte meg ned på gulvet når jeg oppholdt meg der. Jeg satte meg også ned sammen med barn og voksne under måltidene. Ute kunne jeg finne meg en plass på sandkassekanten, på en benk, eller jeg stilte meg opp, litt på avstand, ved huskene eller andre steder hvor barna var samlet, eller jeg ruslet rundt på området. Barna tok snart kontakt, enten for å stille meg spørsmål om hvem jeg var og hva jeg het, be om hjelp til noe, fortelle noe eller vise meg noe. Henning (4 år), for eksempel, var litt reservert overfor meg i begynnelsen, men en dag kom han bort til meg: «Gjett kor æ har vorre?» Jeg gjettet at han har vært hos helsesøster. Henning: «Ja, på helsestasjon.» Hilde: «Du har vært på fireårskontroll?» Henning: «Ja.» Det hendte også at jeg ble bedt om å lese ei bok, og ofte ble det flere. Høytlesing og samtalene dette avstedkom, ga meg dessuten fin innsikt i barnas tanker og funderinger. Under måltidene ble jeg bedt om å hjelpe til med å sende pålegg, smøre brødskiver, dele opp mat, helle i melk eller vann. Det

[68] Gerd Abrahamsen (2004) bruker metaforen «beskjeden gjest» om observatørrollen i spedbarnsobservasjon i boka *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring.* Oslo:Universitetsforlaget.

samme skjedde ved bordaktiviteter der jeg ble bedt om å hjelpe til med puslespill, sortere perler etter farger, tegne noe, kvesse fargeblyanter eller lage papirspå. Det ble ganske mange spå etter hvert, men de falt ikke alltid i god smak. Et eksempel er en spå jeg lagde til Marie (3 år) som ikke ble slik hun hadde tenkt. Hennes skuffelse berørte meg ganske sterkt. Jeg noterte i feltdagboka at jeg ble litt lei meg. Jeg ville ikke skuffe barna på noen måte. Dette var en følelse jeg stadig måtte kjenne på og reflektere over.

SPÅ

"Kan du lage en spå?"

Jeg bretter sirlig og nøyaktig

"Du kan få fargelegg'n"

Jeg farger lyseblå, rød, grønn, mørkeblå, gul, oransje, rosa og lilla

"Du må skriv tall"

Jeg vender spåen og skriver tall

1-2-3-4-5-6-7-8

"Du må tegn inni"

Jeg tegner sol, halvmåne, hjerte, stjerne, blomst…

Blir avbrutt

"Det ska ikke vær med sånn penn!"

Jeg fargelegger blomsten i forsonende rosa

Smale øyne

snerpemunn

anklagende blikk

"NEI!!! DET SKA IKKE VÆR SÅNN!!!"

Moser spåen mellom hendene

river den i filler

spår meg nedenom og hjem

(fra feltdagboka)

Etter hvert som barna og jeg ble bedre kjent med hverandre ble jeg bedt om å hjelpe til på do, dytte fart i dissa, tørke snørr, bistå ved påkledning o.l. Det falt seg derfor naturlig å opptre som en generell hjelper i form av deltakelse i dagligdagse gjøremål. Det hendte barna spurte

meg om lov til ett eller annet, for eksempel om å få gå barføtt ute, eller om de kunne få ta av seg ytterjakka, da henviste jeg konsekvent til en av de andre voksne på barnehagen. Barna aksepterte dette og lot til å forstå at min myndighet var begrenset. Jeg etterstrebet å bli en kjent figur som de kunne snakke fritt og åpent med på linje med andre voksne på barnehagen, uten å oppleve meg invaderende. Ifølge Neumann & Neumann (2012) kan ikke forskeren unngå å gå i relasjon til sin informant. Det er uunngåelig ikke å utvikle relasjoner når forskeren oppholder seg i feltet over tid (Glesne, 2006). Løkken påpeker, med henvisning til Glesne, at offisielle etiske koder kan være veiledende, men hvorvidt forskningsarbeidet ditt er etisk eller ikke, avhenger av den kommunikasjonen og interaksjonen du som forsker har med de involverte gjennom hele studien (Løkken, 2012, s. 111). Jeg var opptatt av å utvikle gode og nære relasjoner til både barn og voksne, og ettersom tiden gikk, ble jeg en naturlig samtalepartner, og barna inviterte meg gjerne som tilskuer til leken deres. Slik jeg oppfattet barna, satte de stor pris på å få oppmerksomhet fra en voksen som var genuint opptatt av det de fant verdt å dvele ved. Enkelte barn var imidlertid mer beskjedne, og da stilte jeg meg avventende.

Jeg ble overrasket over den store interessen barna viste meg. Jeg fikk mye oppmerksomhet og mange spørsmål underveis. Barna undret seg over meg og fortolket meg aktivt i hele feltarbeidsperioden, både hvem jeg var, hva jeg gjorde, og ikke minst hvordan jeg så ut. Kroppen min som fremtoning, håret mitt, tenner, sminke og briller var gjenstand for stadige fortolkninger. Jeg opplevde at barna var like aktive observatører som meg. Jeg kunne slå fast at det å være observatør og det å bli observert i barnehagen, i aller høyeste grad er reversible roller.

Rebecca

(4 år)

KUNSTNERENS BETRAKTNING

Hun ber meg sitte helt stille

tegner stort svart krøllete hår

gransker meg

tegner blå øyne

gransker meg

rosa øyevipper

ber meg sitte helt stille

gransker meg

rød munn

ber meg sitte stille

torso, ben, armer

signatur

viser begeistret

"Det e du!"

Jeg gransker meg selv

og blir sittende helt stille

(fra feltdagboka)

Det viste seg, som antatt, at barna trengte forklaringer og bekreftelser gjentatte ganger, noe jeg skal gi et par eksempler på. En dag Simon (3 år) og Jørgen (3 år) sitter ved det ene storbordet sammen med Anne (voksen) og meg og bygger smålego, finner barna anledning til å spørre meg ut: «Jobber du i barnehagen?» Jeg svarer at jeg har jobbet i barnehage før, men at jeg nå er lærer og jobber på en skole.» Simon: «Men du jobber i barnehagen og. Men du Hilde? Du e lærer. Ikke sant du jobber på en skole, ja?» Hilde: «Jeg jobber på en skole, ja. Jeg er lærer og jobber på en skole, også er jeg i barnehagen for å snakke med dere og lære meg hva dere tenker». Simon: «Og jeg tenker når jeg - når…» Han blir distrahert av Jørgen som forsyner seg av Simon sine legoklosser. Anne sier til Jørgen at han må spørre først. Jørgen peker på byggverket sitt: «Æ mangle sånne småe under der.» Han spør Simon om å få ta noen legoklosser. Simon: «Nei, det kan du ikke. Men du Hilde? Kan du prøv å - se her - se her no. Hilde, kan du gjør det for meg?» Jeg hjelper til med å feste legoklossen slik Simon anviser. Simon: «Jørgen sier at æ e dum. Men det e æ ikke. Æ e snill.» Anne: «Du e snill ja, Simon.»

Ved en annen anledning har jeg stilt meg opp ved huskene på utelekeplassen. Marte (3 år) disser stående i den ene huska. Hun er tydelig stolt over å mestre det å ta i fart mens hun står. Marte: «Ser du mæ?» Jeg bekrefter. Marte: «Sje på mæ! Ka – kor – kor bor du hen?» Hilde. «Jeg bor på Byåsen.» Marte: «På skolen din? Æ bor i gråhuset.» Jeg forteller at mitt hus er rødt. Marte: «Mitt e grå.» Hilde: «Og ditt hus er grått, ja.» Marte: «Kor – kor bodd du i gata da?» Jeg forteller navnet på gata jeg bor i. Marte detter av dissa, og jeg iler til unnsetning. Marte forsøker å finne ut av meg gjennom å stille meg spørsmål om hvor jeg bor.

Barna viste meg stor omsorg, noe som også overrasket og forundret meg. En dag under uteleken, blir jeg bedt om å være med guttene og leke «stiv heks». Leken foregår omkring klatrestativet der det er grus på bakken. Jeg sklir i farten, detter og slår hull på buksa mi og blør fra kneet. Det blir stor oppstandelse: «Hilde blør! Hilde blør!» Guttene stimler rundt meg for å se. Tre av guttene, Mads (4 år), André (4 år) og Ole Martin (5 år) leier meg omsrogsfullt inn på den ene avdelingen og viser meg førstehjelpsskrinet med plaster som står på ei hylle i garderoben.

Brillene mine, som jeg stadig tok av og på, førte til mye brillefin humor. En dag det nærmer seg slutten på formiddagsmaten, er stemningen påtakelig høy. Barna, som har fått stilt sulten og tørsten, er opptatt av brillene mine. De finner på en ny lek, «Hildebriller». Ole Martin (5 år) prøver brillene mine. Flere barn snakker i munnen på hverandre og spør om å få prøve brillene: «Kan æ få – kan æ å få prøv? Æ! Æ vil! Kan æ få prøv brillan?» Brillene går på omgang, og det blir mye latter rundt bordet. Audun (5 år) gjør grimaser med brillene festet på nesa. Charlotte (5 år) ler: «Gjør det igjæn.» Audun tar på brillene igjen og lager grimaser mens han sier med tilgjort hes stemme: «Ba la ba la ba la ba la ba. Boy!» Latteren bølger frem. Jeg får tilbake brillene. Ole Martin: «Sjer du godt no?» Hilde: «Ja, nå ser jeg godt.» Ada (5 år): «Kan du prøv å læs da – når du ikke har brillan på?» Hilde: «Nei, det går ikke, jeg ser ikke klart nok.» Audun: «Kan du skriv når du ikke har på brillan?» Hilde: «Nei, jeg får ikke til. Jeg ser ikke hva jeg skriver.» Ole Martin vil skrive i feltdagboka: «Kan æ få tegn bokstava?» Han skriver noen bokstaver og oppfordrer meg: «No må du læs.» Jeg tar på brillene og leser. Ole Martin: «Sjer du bedre no?» Hilde: «Ja, men ikke sånn på avstand. Men når jeg skal lese bokstaver eller skrive, da må jeg ha på meg briller. Det er derfor jeg tar de av og på hele tiden.» Ada: «Kan æ få prøv brillan no?» Hun tar på seg brillene, ler og fniser: «Hallo! Doktor brille! Æ sjer godt no.» Barnas humoristiske fortolkninger av meg var alltid vennskapelige og vennlige, og fikk meg til å føle meg akseptert og anerkjent.

Feltdagboka

Jeg skrev feltnotater fra første dag, og det viste seg at barna ganske fort ble vant til at feltdagboka var med meg overalt, både ute og inne, og at jeg stadig satte meg ned og noterte. De spurte meg ofte hva jeg skrev, og noen ganger leste jeg høyt fra boka. Dette førte tidvis til undring og spørsmål fra barna, noen ganger til diskusjoner og andre ganger til stor gruppemunterhet. Feltdagboka (som består av flere bøker) ble veldig populær blant barna. Mange ville tegne og skrive i boka, med min kulepenn, og noen ganger ble det en ren kamp om hvem sin tur det var. Vernoica (5 år) for eksempel, brukte ved en anledning da vi satt ute og tegnet, lang tid på å fylle ut ei hel side med bokstaver. Hun tegnet en avis (se kapittel 5). Da ble de andre jentene utålmodige og klaget over at det var veldig lenge å vente på tur. Det ble etter hvert mange interessante data i feltdagboka der barna satte spor etter seg. Barna viste stor interesse for bokstaver, og dette gjaldt ikke bare for skolestarterne, men også for mange av de yngre barna. «Min bokstav e sånn - U. Her e U»: sier Une (3 år) og skriver en stor U i boka. Etterpå vil hun at jeg skal skrive hele navnet hennes i boka. Geir (3 år) tar over og skriver en stor G: «Sånn e min bokstav. Vet du ka Tea sin e?» Han skriver en T: «Den e

sånn.» Veronica (4 år) skriver navnet sitt med store, lange bokstaver over ei hel side. Melissa (4 år) skriver sitt navn og navnet til søstera. Gina (3 år) tegner en stor O og bedyrer at hun kan tegne alle bokstavene.

Feltdagboka kom også til å inneholde mange barnetegninger. Steinar (5 år), for eksempel, tegnet fjellklatringsturen han og pappa skulle ut på i sommerferien, mens han ivrig fortalte om den kommende begivenheten. Flere av barna presenterte seg selv for meg gjennom å tegne hele familien sin og fortelle meg om eller skrive navnet på hvert enkelt familiemedlem. Andre eksempler er Ellen (3 år) som tegnet ei stor sol med kulepennen min og fargela den med gul tusj. Hun var glad i sola, kunne hun fortelle: «Det e trist når det regner.» Feltdagboka ble fylt med mange menneskeskikkelser. Mange tegnet seg selv, og andre som hadde betydning for dem, spesielt familiemedlemmer. Det som spesielt overrasket meg i den forbindelse, var at når barna tegnet mennesker i feltdagboka mi, så tegnet de alltid noen de kjente. Jentene tegnet hjerter og stjerner som flere likte så godt. Christian (3 år) tegnet en dag en syltetøyfabrikk. Han fortalte hvor de røde bærene ble puttet inn og prosessert inni en maskin for deretter å renne ut av et rør som ferdig syltetøy. Cecilie (5 år) kom på et tidspunkt i tanker om jula og tegnet et stort juletre. Andre tegnet omrisset av hendene sine. Barnas iherdige sporsetting i feltdagboka mi avstedkom en idé om at vi kunne lage feltdagbøker til alle barna (se kapittel 5).

Jeg skrev også ned små dikt i feltdagboka, der jeg følte et behov for å uttrykke meg på andre måter enn gjennom beskrivende feltnotater. Flere av disse diktene omhandler nettopp hvordan jeg opplevde at barna oppfattet og tolket meg, noe som fikk meg til å dvele over min egen rolle og fremtreden underveis i datainnsamlingsprosessen. Handlet jeg etisk riktig? Var jeg for dominerende? Tok jeg for mye plass? Var jeg for pågående? Jeg var veldig opptatt av at barna skulle like meg, noe som jeg også fortolket som et etisk kompass, som et tegn på at jeg handlet etisk forsvarlig. En student fra høgskolen som hadde praksis i barnehagen i deler av feltarbeidsperioden min, ble veldig populær blant barna, og jeg noterte meg i feltdagboka at jeg kjente på et stikk av sjalusi. Dette var en følelse jeg måtte reflektere nøye over.

Geir (3 år) ga meg en tegning en dag, og umiddelbart tolket jeg den som oransje rundrabbel. Han hadde ført fargeblyanten rundt og rundt og rundt, flere ganger, mange sirkler oppå hverandre. Han fortalte meg at det var et stort øye. Så la han til: «Det e dæ». Det kan hende han syntes jeg fulgte vel nøye med på alt som skjedde. En annen dag ga Marie (3 år) uttrykk for at jeg var høyrøstet ved perlebordet. Hun irettesatte meg nokså strengt, og jeg kjente på at jeg kanskje var i ferd med å ta meg til rette på en måte som ikke var heldig. Store øyne og stor stemme kan være indikasjoner på at jeg til tider var altfor frempå og trengte å

besinne meg. Jeg måtte minne meg selv på hvorfor jeg var i barnehagen. Jeg kjente enkelte ganger på at jeg kunne bli litt vel fortrolig, og noterte meg at det er fort gjort å «go native» som gammel førskolelærer og gå inn i rollen som en av de ansatte.

STOR STEMME

Fem barn rundt storbordet

perler

Jeg: "Det er så stille på barnehagen i dag"

Hun ser bebreidende på meg:

"Men du har så stor stemme!"

(fra feltdagboka)

Video, lydopptak og foto

Fjerde uka i feltarbeidet introduserte jeg opptaksutstyret for barna. Jeg hadde ikke nevnt at jeg skulle ha med videokamera eller Mp3-spiller, men jeg hadde informert og fått frivillig samtykke fra foreldre/foresatte. Jeg vet ikke hvorvidt dette var gjenstand for samtale i hjemmet. For meg var det helt vesentlig at barna hadde mulighet til fritt å uttrykke sitt syn på opptakssituasjonen til enhver tid. Jeg mente det var viktig å bli kjent og bygge tillit til både barn og voksne før jeg satte i gang med video-opptak og lydopptak, slik at de hadde mot til å si nei dersom de følte for det, eller på andre måter gi uttrykk for misbilligelse. Jeg var bevisst på ikke å legge press på barna. Jeg viste frem videokameraet for barna inne på hver av de to avdelingene. Flere barn fortalte at de visste hva et videokamera var, og at de hadde videokamera hjemme. Barna var mindre kjent med bruk av videokamera i barnehagen. Jeg fortalte at jeg ville filme for bedre å huske hva som skjedde i barnehagen når jeg skulle skrive boka mi, og at de kunne få se på noen av opptakene hvis de ønsket det. Vi undersøkte kameraet i felleskap, og jeg gjorde et lite opptak som jeg viste barna. Det ble flere spørsmål om kameraets ulike knapper og en overraskende begeistring over at det var så lite at det passet i ei barnehånd. Mp3-spilleren var derimot ukjent for barna. Enkelte av barna antok at spilleren jeg viste frem, var en mobiltelefon. Jeg gjorde et kort lydopptak av samtalen vår og lot ett og ett barn som ville, få høre på opptaket.

Det neste skrittet var å prøve ut videokameraet i ulike rom for å undersøke plassering, lys- og lydforhold uten at det nødvendigvis var barn til stede. Ute prøvde jeg også ut kameraet for å sjekke hvor det var gunstig å plassere seg. Jeg startet opptakene nokså forsiktig inne, der

jeg først spurte om det var greit at jeg filmet. I begynnelsen var barna naturlig nok oppmerksomme på kameraet og det hendte noen viste seg frem litt ekstra og drev litt ablegøyer foran kameralinsa. En dag har Mads (4 år) og André (4 år) lagt flere runde sitteunderlag utover gulvet, på ei rad med mellomrom, mellom storrommet og garderoben. De blir fanget i en lek som går ut på å løpe fra pute til pute uten å tråkke på gulvet. Plutselig blir Mads oppmerksom på meg og kameraet: «Se, Hilde filmer oss!» Begge ler og sender ertende blikk mot kameraet før de springer videre med skrik og skrål. Når de snur og kommer løpende andre veien, springer de helt inn til kameralinsa, gjør grimaser og hyler av latter. Så bærer det av gårde igjen. Det utarter til høye rop, og guttene blir dempet av en voksen. Barna var uvante med å bli filmet i barnehagen, og denne episoden viste noen av reaksjonene på mine første video-observasjoner. Noe senere har jeg beveget meg til fellesrommet med kameraet i hånd. Cecilie (5 år), Helen (5 år) og Ada (5 år) sitter tett sammen, kinn mot kinn, ved et lite bord og ser undrende på meg og videokameraet. Jeg spør om de kan synge en sang mens jeg filmer, og som de kan få se opptaket av etterpå. De sitter helt urørlige mens de synger sangen «Nidelven stille». De ser på opptaket under mye fnising og litt forlegenhet. Slike episoder minnet meg på at jeg måtte gå varsomt frem.

Etter hvert som tiden gikk, ble barna fortrolige med meg og videokameraet. Det hendte flere ganger at barna hentet meg og ba meg filme noe de holdt på med, og som de ønsket at jeg skulle få del i. En dag har Christian (3 år) tatt inn ei bøtte med snø som en voksen har stilt oppå det ene skapet. Når jeg kommer inn på avdelingen, vil han at jeg skal ta ned bøtta og filme snøen. Snøen skal bli til vann, forteller han. Imens holder Gina (3 år) på å lage et mønster på gulvet av ulike små treringer. Hun vil se på mønsteret gjennom kameralinsa. Hun prøver ut ulike mønstre som hun innimellom betrakter fra mitt perspektiv bak videokameraet.

De to storbarnsavdelingene hadde hvert sitt «lillerom» der barna ofte ville leke i fred. Jeg gjorde ingen video-opptak inne på disse rommene uten å banke på og spørre om å få komme inn og filme. Det samme gjaldt for garderobene, som også fungerte som litt avskjermede lekerom. Som oftest fikk jeg innpass, men det hendte også at barna sa nei. I garderoben på den ene avdelingen ble jeg ved en anledning nokså bryskt avvist av to jenter, Rebecca (4 år) og Linn (3 år): «Du får ikke vær her!» De opplevde meg som snikende. Jentenes imperativ stemte godt med min egen magefølelse, og jeg ble flau. Jeg hadde nemlig stått og filmet tre av guttene som lekte med plastdyr på gulvet i den andre enden av garderoben, for så å snu meg mot de to jentene da guttene forsvant inn på avdelingen. Barna henvendte seg også til meg selv om jeg sto og filmet, som om kameraet ikke var der. De

spurte for eksempel om jeg kunne dytte fart i dissa, hjelpe til med et byggeprosjekt eller smake på ei liksomkake i sandkassa. Første gangen dette skjedde, ble jeg nokså perpleks. Jeg hadde en forestilling om at jeg gjorde meg utilgjengelig mens jeg filmet. Under uteleken hendte det også at jeg fikk småbarna på linsa slik at jeg måtte avbryte opptaket, eller det hendte noe så jeg måtte avslutte, f.eks. ei som datt av dissa.

Barna hadde mange spørsmål knyttet til videokameraet underveis i feltarbeidsperioden. Flere barn ville prøve ut kameraet, holde i det, se gjennom kameralinsa og se på opptakene jeg hadde gjort. Lena (3 år), for eksempel, ser gjennom kameralinsa på at en voksen og et barn holder på med å lage et tårn av gips og youghurtbegre: «Æ sjer nokka inni der.» Jeg spør hva hun ser, og hun forteller at hun ser Nina (voksen) og Gina (3 år): «Men kor e æ hen?» Jeg forklarer at det ikke går an å se seg selv mens man sner inn i kameraet, men hun mente kanskje avspillingen av en sekvens. Barna fikk mot slutten av feltarbeidsperioden håndtere kameraet på egenhånd. Jeg lot noen av barna filme, for deretter å spille av opptaket for dem sammen med de barna som ble filmet. Dette ble populært og avstedkom stadige forespørsler om å få filme, for eksempel en fotballkamp, barn som hoppet i slengtau eller en danse- eller sangopptreden. Jeg stilte krav til at de ikke skulle filme noen av småbarna, og forklarte at jeg ikke hadde spurt foreldrene til de minste barna om tillatelse til det, og dette respekterte de. Olav (4 år) ville filme Simon (3 år) som hadde lært seg å ta i fart selv på dissa.

Lydopptakene begrenset seg til situasjoner inne og ute der barna var samlet rundt et bord under måltider og ulike bordaktiviteter. Jeg gjorde lydopptak av samtaler barna imellom og mellom barna og meg. Barna fikk utforske Mp3-spilleren i begynnelsen og lytte til lydopptakene, men det viste seg at spilleren fort gikk tom for strøm under avspillingene. Siden Mp3-spilleren måtte lades via pc, som jeg ikke hadde med i barnehagen, ble barnas muligheter til å høre gjennom opptakene begrenset. Enkelte av barna uttrykte skuffelse over dette, og jeg følte meg litt skyldbetynget. Jeg la alltid spilleren foran meg på bordet, enten dette var ute eller inne, men det viste seg at det var vanskelig for barna å vite når jeg gjorde opptak og ikke, selv om jeg sa ifra. Flere forvekslet spilleren med en mobiltelefon, og jeg fikk kommentarer som: «Så liten mobil du har.» Det var heller ikke alltid barn la merke til spilleren. Jeg var hele tiden usikker på om det var etisk forsvarlig å gjøre lydopptak på denne måten.

Det digitale kameraet tok jeg i bruk ganske raskt. Jeg spurte barna om jeg kunne få ta bilde av det de hadde tegnet, malt, bygget og konstruert, og fikk udelt aksept for det. Det hendte også at de selv ba meg om å ta bilde av noe de hadde laget. En dag Christian (3 år) og

Robin (5 år) har bygget en stor garasje av duplo som de er spesielt fornøyd med, kommer de bort til meg og ber meg ta bilde av byggverket. De viser meg også garasjens ulike funksjoner, blant annet en bilvaskemaskin som Christian forklarer meg hvordan fungerer. Fotoapparatet fikk en fast plass øverst på en reol inne på den ene avdelingen og ble ikke mye brukt i løpet av datainnsamlingen. Det var også litt strevsomt å bære rundt på alt utstyret. Barna ba heller ikke om å få ta bilder. Imidlertid har Ellen (3 år) ved en anledning funnet seg et duplofotoapparat. Hun stiller seg opp foran meg og tar flere bilder, det klikker i apparatet: «Æ tar bilder av håret ditt.»

Jeg opplevde datainnsamlingsperioden som svært slitsom og strevsom, men også som en sann berikelse. Selv om jeg hadde mange års barnehageerfaring å vise til, og også erfaringer med feltarbeid i barnehagen, var det allikevel mye informasjon å forholde seg til som krevde videre arbeid og refleksjon. Jeg var hele veien usikker på om datamaterialet var av god nok kvalitet og stort nok i omfang. Allikevel kom det til et punkt i juni måned da jeg følte at jeg hadde nådd et metningspunkt i datainnsamlingen.

Analyse- og skriveprosessene

Den hermeneutisk-fenomenologiske analysen har foregått gjennom hele forskningsprosessen, der jeg har søkt etter forståelse i møtet med 'saken selv' som er fenomenet barns undring og fortolkning. Analytisk oppmerksomhet er implisert på alle trinn i en forskningsprosess, ifølge Løkken, i og med at vi hele veien forholder oss både perseptivt og refleksivt fortolkende til det vi observerer, og til det vi setter ord på om dette (Løkken, 2012, s. 127). Mer presist er det et fortolkende analyseaspekt hele veien fra datainnsamling til endelig skriving av avhandlingsteksten, der fordommene mine har blitt satt ut av spill slik at jeg har åpnet meg for sannheter gjennom det hermeneutiske prinsippet om horisontsammensmelting, i en hermeneutisk sirkel der helheten forstås ut fra delen og delen ut fra helheten. Gadamer mener at foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten (Gadamer, 2003, s. 33). Oppgaven består i, skriver han, å utvide enheten av forstått mening i konsentriske sirkler. «At alle deler faller sammen til en helhet er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig» (ibid.). Dersom et slikt sammenfall uteblir, betyr det at forståelsen har mislykkes. Den som prøver å forstå, skriver Gadamer, blir villedet av for-meninger eller forforståelser som ikke holder stand mot saken selv. «Dermed er det forståelsens vedvarende oppgave å våge å utarbeide riktige, saksadekvate utkast – det vil si foregripelser – som først bekreftes 'i møte med saken'» (Gadamer, 2003, s. 37). Gadamer understreker at det her ikke

finnes noen annen «objektivitet» enn det å utarbeide den for-mening eller forforståelse som blir stående. Jeg har fulgt Gadamers anmodning om ikke å gå rett til teksten (tekst her i vid forstand) for å få bekreftet min forforståelse, men heller ta meg tid til å etterprøve denne for å klargjøre dens berettigelse, «[…] og det vil si: for-meningens opphav og gyldighet» (Gadamer, 2003, s. 37). Jeg har gjennom analyseprosessene gått i dialog med fenomenet under utforsking, åpnet meg for fenomenet og lyttet til hva det har å si meg. I en dialektisk bevegelse mellom del og helhet har jeg utviklet nye forståelser, nye teoretiske perspektiver på barns undring og fortolkning. Å gå i dialog med fenomenet innebærer å snakke og tenke ut fra en grunnleggende undring (Hansen, 2008. s. 18). Jeg må være *i* fenomenet før jeg begynner å reflektere *over* det, jeg må være grepet av fenomenet før jeg forsøker å begripe det. Dette er, ifølge Hansen (ibid.), et vesentlig fenomenologisk-hermeneutisk poeng som peker på værensdimensjonens betydning for en dypere forståelse av 'saken selv'.

Jeg skal i det følgende beskrive analyseprosessene nærmere, der jeg trekker veksel på Løkkens kronologiske trinn i analyseprosessen (Løkken, 2012, s. 124-127) og relaterer disse til noen av van Manens beskrivelser av seks forskningsaktiviteter som han mener står i et dynamisk samspill med hverandre (van Manen, 1990), og som jeg tidligere har vært inne på. Litteraturstudier har vært en viktig del av hele prosjektet, fra den spede starten til sluttføringen av avhandllingsteksten, og har foregått parallelt med de andre trinnene i analyseprosessen. Den empiriske studien har med andre ord vært flettet sammen med teoretiske perspektiver hele veien.

Det første trinnet i analyseprosessene utgjør den *spontane analysen* idet observasjonene ble gjort, ved at jeg gjennomlever disse erfaringene med sansene, gjennom kameralinsa i videokameraet i opptakssituasjonen og gjennom fotolinsa i det digitale kameraet under fortografering, og ved at jeg deltar i samtalene jeg gjorde lydopptak av, samt ved at jeg nedtegner observasjonsnotater og påfølgende analytiske notater i feltdagboka. Observasjonsnotatene og de analytiske notatene leste jeg gjennom etter endt dag i barnehagen, reflekterte over dem og kommenterte dem. Jeg så gjennom foto og video-opptakene og lyttet til lydopptakene enten samme dag eller dagen etter, og skrev ned tanker og ideer. Den spontane analysen foregikk med andre ord gjennom hele datainnsamlingsprosessen og kan relateres til det van Manen (1990) beskriver som å undersøke erfaring som vi lever den heller enn som vi begrepsliggjør den.

Transkripsjonsanalysen som omfatter både transkribering av video-opptak og lydopptak, samt det å gi observasjonsnotatene en ny skriftlig form, var det andre trinnet i analyseprosessene. Dette foregikk etter avsluttet feltarbeid gjennom nesten et helt år og kan

relateres til det van Manen (1990) beskriver som å reflektere over essensielle temaer som karakteriserer fenomenet. Transkripsjonsanalysen var en strevsom og arbeidskrevende jobb. Flere av lydopptakene gjort med Mp3-spilleren var vanskelige å transkribere og krevde gjentatte avspillinger. Dette skyldtes mye støy på grunn av tettheten av små og store mennesker i ett og samme rom, samt dårlige akustiske forhold. Spesielt på fellesrommet og inne på hovedrommet på den ene avdelingen opplevde jeg det vanskelig å gjøre lydopptak. Enkelte av lydopptakene som ble gjort utendørs viste seg umulige å transkribere på grunn av støyforstyrrelser som vind og biltrafikk på veien utenfor barnehagen. Video-opptakene var enklere å transkribere fordi de inneholdt både lyd og bilde, imidlertid måtte noen av video-opptakene både ute og inne også forkastes på grunn av støyforstyrrelser som gjorde det umulig å fange opp den verbale dialogen. Noen av fotografiene jeg tok av barnas tegninger, kunne direkte knyttes til spesifikke episoder som jeg hadde observert, og de ble derfor en naturlig tilføying til bestemte transkripter. «Også når utsnitt av sosial virkelighet bokstavelig talt er avbildet i form av fotografi eller video, skapes forståelsen av dette utsnittet på nytt gjennom flere mulige fortolkninger» (Løkken, 2012, s. 102).

Jeg har ikke brukt noen dataprogrammer eller maler til hjelp i transkriberings- og analysearbeidet, i en tro på at viktig informasjon kunne gå tapt og nyanser og stemninger bli utelatt gjennom forhåndsdefinerte oppsett og anvisninger. Det har heller aldri vært aktuelt å sette bort noe transkriberingsarbeid til andre. Jeg har i denne studien hatt en kroppsfenomenologisk ansats noe som blant annet innebærer at et vesentlig kriterium for transkribering av data er levd erfaring i barnehagen, å ha vært der. Transkriberingen av data har stort sett foregått som en langsom og arbeidskrevende nedskriving med blyant på papir etter hvert som jeg har lyttet gjennom og sett gjennom opptak, og gjennomgått observasjonsnotatene fra feltdagboka. Dette kan virke som en både gammelmodig og tungvint måte, ikke minst fordi alt til syvende og sist måtte overføres til eller skrives inn i et digitalt dokument. Men jeg måtte gjøre det som kjentes riktig for meg, og utvikle min egen måte, og jeg vet ikke riktig hvordan jeg skulle ha gjort det hele på en mer rasjonell måte.

Den levde transkripsjonen foregikk i dialog med ulike tema slik de dukket opp i materialet, slik de åpenbarte seg for meg. Jeg fulgte van Manens anmodning (van Manen, 1990) om å tenke på levd erfaring som mulig å tilnærme seg i form av meningsenheter, meningsstrukturer eller tema. Det å reflektere over levd erfaring blir da refleksivt å analysere de strukturelle eller tematiske aspektene ved den erfaringen. Van Manen poengterer at når vi skaper noe ut av levd erfaring gjennom å fortolke dens mening eller intensjon, handler det om å utvikle tematiske innsikter som er et produkt av innsiktsfull oppfinnelse, oppdagelse,

åpenbaring eller også avdekking av mening. Dette kan ses i sammenheng med Gadamers tanke om forskerens hermeneutiske fantasi. Det å gripe og formulere en tematisk forståelse er ingen regelbundet prosess, men er derimot en fri handling som består i «å se» mening. Meningen viser seg, så å si. Fenomenologiske tema kan dermed best forstås som erfaringsmessige strukturer og som et middel til å få grep om det vi utforsker. Det vil være en overforenkling å tenke på tema som begrepsmessige formuleringer eller kategoriske *statements*, ifølge van Manen. Det er den levde erfaringen vi forsøker å beskrive, og levd erfaring lar seg vanskelig gripe i begrepsmessige abstraksjoner. Strukturer ved erfaringen som åpenbarte seg for meg etterhvert som transkriberingsarbeidet skred fremover var intensjonaliteten i *samtaler*, *lek* og *kroppslige uttrykk.* Transkriptene ble utformet som tematiske fortellinger eller narrativer. Disse har lagt grunnlaget for den videre analysen. Fenomenologiske tema er ikke objekter eller generaliseringer, «[…] metaphorically speaking they are more like knots in the webs of our experiences, around which certain lived experiences are spun and thus lived through as meaningful wholes" (van Manen, 1990, s. 90). Samtaler, lek og kroppslige uttrykk ble slik sett knutene i veven som den fenomenologiske beskrivelsen min ble spunnet rundt gjennom å trekke nye tematiske tråder.

Oppsummerende refleksjoner, som det tredje trinnet i analyseprosessene, ble gjort etter at jeg hadde fullført 406 sider med transkripsjon.

Transkribering og oppsummerende refleksjoner ble etterfulgt av videre *litteraturstudier* i fenomenologi, hermeneutikk og vitenskapsteori, som var det fjerde trinnet i analyseprosessene. Både Gadamer og Merleau-Ponty ble følgesvenner i mine vitenskapsteoretiske refleksjoner. Jeg hadde tidlig i proesessen brukt mye tid på å lese Shaun Gallagher[69] som er spesielt opptatt av kroppens rolle i kognisjonen, blant annet med bakgrunn i Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi. Jeg fant imidlertid etterhvert ut at Merleau-Ponty selv har spennende tanker om *ekspressiv kognisjon*. I etterkant av ett av forskerkursene jeg tok om danning, skrev jeg også en bokartikkel om danning i barnehagen med bakgrunn i Gadamers filosofiske hermneutikk: *Danning til livet – et fortolkende prosjekt* (Amundsen, 2013b). Etter hvert som jeg ble kjent med Gadamers filosofiske hermeneutikk åpenbarte det seg nye innsikter om lek, dialog og forståelsens vesen sett i forhold til barns danningsprosesser.

Hovedanalysen var det femte trinnet i analyseprosessene, der transkriptene, i form av narrativer, har kommet meg i møte som gjenstand for ytterligere fortolkning. Sentrale

[69] Shaun Gallagher er en irsk-amerikansk filosof som arbeider med legemliggjort og sosial kognisjon, agentskap og psykopatologisk filosofi, med innflytelse fra blant andre Merleau-Ponty.

spørsmål i denne fasen har vært: Hva er meningen eller intensjonen i hendelsene og episodene jeg har gjengitt i narrativ form? Hva er eksemplene eksempler på? Hovedanalysen har vært en utdypende temaanalyse der jeg forsøkte å fange opp fenomenets essens, de mange ulike måtene barns undring og fortolkning uttrykkes på i barnehagen, beskrevet i kapittel 5, 6 og 7.

Hovedanalysen endte i en skriftlig *sluttanalyse* i form av selve avhandlingsteksten, som var det sjette trinnet i analyseprosessen. Sluttanalysen kan relateres til det van Manen (1990) omtaler som å beskrive fenomenet gjennom kunsten å skrive og omskrive. Skriftliggjøringen er en viktig del av forskningsprosessen, ifølge van Manen, og dreier seg i siste instans om å konstruere en tekst som i sin dialogiske struktur og argumentative organisering tilstreber en bestemt effekt (ibid., s. 33). Å gjøre en studie i en fenomenologisk forstand, skriver van Manen, er å bringe noe i tale, og dette er en skriftlig aktivitet. «Phenomenology is the study of essences», ifølge Merleau-Ponty (1962, vii). Begrepet essens kan forstås som en lingvistisk konstruksjon, som en beskrivelse av et fenomen. Når fenomenologen spør etter essensen i et fenomen, en levd erfaring, da er den fenomenologiske undersøkelsen ikke ulik en kunstnerisk bestrebelse, skriver van Manen (1990, s. 36), et kreativt forsøk på å gripe et visst fenomen i livet i en lingvistisk beskrivelse som både er holistisk og analytisk, stemningsfull og presis, unik og universell, kraftfull og sensitiv. «The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence – in such a way that the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflective appropriation of something meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience" (ibid.).

Å skrive frem fenomenet barns undring og fortolkning i en avhandlingstekst har på ingen måter vært en liketil eller enkel prosess. Jeg har skrevet og omformulert, strøket og lagt til. Skrivingen av avhandlingsteksten har til tider opplevdes som en både vanskelig, frustrerende og ensom proesess, og har tatt betraktelig lenger tid enn estimert. Jeg startet altfor vidt og skrev meg bort helt fra starten, inntil veileder hanket meg inn igjen og fikk meg på rett spor. Det fjerde stipendiatåret, året jeg hadde hundre prosent av stillingen min på høgskolen avsatt til skriving av avhandlingen, ble jeg dessuten syk. Langvarig sykdom har videre forsinket skriveprosessene.

I arbeidet med avhandlingsteksten har jeg erfart det van Manen (1990) mener er et kjennetegn ved skriveprosessen, nemlig at det å skrive er å måle vår ettertenksomhet. Først når jeg har skrevet ned noe, har jeg blitt klar over hva det er jeg vet. Merleau-Ponty har vist oss at tale og tanke er vanskelig å skille fra hverandre. Min tale er min tanke, skriver han: når jeg snakker, oppdager jeg hva det er jeg ønsket å si. Gadamer (2007) gjør oppmerksom på at

tenkning og tale, rasjonalitet og språk, er utledet fra det samme begrepet, *logos*. Samtidig har logos bibeholdt sin mening som konversasjon, undersøkelse og utspørring, ifølge van Manen (1990). Slik betraktet er fenomenologi anvendelsen av logos (språk og ettertenksomhet) på et fenomen (et aspekt ved levd erfaring), «[…] to what shows itself precisely as it shows itself» (van Manen, 1990, s. 33). Jeg har i skrivingen av denne avhandlingen etterstrebet å gjøre det usynlige synlig i min søken etter mening, etter å forstå på hvilke måter undring og fortolkning viser seg som barnlig fenomen i barnehagen.

DEL IV: Empiri

Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp

> **Alle kjenner vi den merkelige, urolige og plagsomme følelse som melder seg når vi for eksempel prøver å oversette noe – i livet, i litteraturen eller hvor som helst – og ikke finner det riktige ordet (Hans-Georg Gadamer).**

Levd observasjon i de to barnegruppene i barnehagen har gitt meg anledning til å studere fenomenet i konteksten av det virkelige livet, noe som har lagt grunnlaget for narrativene jeg presenterer i denne empiriske delen av avhandlingen. Empiridelen består av tre kapitler. Jeg tenker ut ifra både Gadamers og Merleau-Pontys tolkningsunivers i alle tre kapitlene, men det er allikvel en forskjell på hva som er figur og hva som er bakgrunn (jf. gestaltteorien) i det enkelte kapittel. I kapittel 5 om dialogiske fortolkningsfelleskap i vennskapelige samtaler, er samtalen i fokus. I kapittel 6 om lek, fest og poetikk, er leken i fokus, og i kapittel 7 om perseptuell erfaring og ekspressiv kognisjon, er barnekroppen i fokus. Det empiriske materialet viser at all undring og fortolkning, slik jeg har observert fenomenet blant barna i barnehagen, involverer både dialog, lek og kropp. Undring og fortolkning viser seg i samtalene som lekende og legemliggjort utspørring av verden. Undring og fortolkning viser seg i leken som barnlige kroppssubjekters ekspresjon i tale og i handling som griper inn i omverdenen. Barnekroppens undring og fortolkning viser seg som inkarnerte uttrykksakter som rommer både det dialogiske og det lekende. I det store og hele dreier det seg om en sammenfletning mellom alle, en kiasme, i Merleau-Pontys vokabular, noe jeg drøfter nærmere i kapttel 8.

Kapittel 5. Undring gjennom dialogiske fortolkningsfellesskap – vennskapelige samtaler

Barns undring og fortolkning viser seg i første rekke i deres konversasjoner med andre mennesker i barnehagen, både med andre barn og med voksne, det jeg velger å benevne som vennskapelige samtaler. Det er viktig å understreke at det er Gadamers forståelse av vennskap jeg legger til grunn. Vennskapelige samtaler i Gadamers betydning er lekende samtaler der mulige meninger prøves ut i et dialogisk fortolkningsfellesskap. I boka *Barns undring* (Amundsen, 2013a) presenterer jeg en beskrivelse av *verbal undring* som en modalitet ved barns undringsspråk, i form av barns spørsmål, observasjoner, hypoteser og tolkningsteorier samt begrepsmessig lek med språket. I arbeidet med boka la jeg imidlertid mindre vekt på samtalen selv som en modalitet til tross for at alle mine fortellinger om barns verbale undring har sitt utspring nettopp i deres konversasjoner. Jeg la heller ikke vekt på forståelsens betingelser, av den enkle grunn at jeg ikke hadde innsikt i Gadamers filosofiske hermeneutikk. Jeg skal i det følgende gi en fenomenologisk beskrivelse av noen samtaler i barnehagen i den hensikt å vise hvordan konversasjoner kan betraktes som hermeneutiske hendelser, der meningen eller sannheten viser seg.

Karsten og Petra, oldemor og Jesus

På oppfordring fra barna har jeg satt meg i sofaen sammen med Ellen (3 år) Marte (3 år), Gina (3 år), Une (3 år), Geir (4 år), Marie (3 år), Ada (5 år) og Robin (5 år) for å lese boka *Petra får besøk*[70]. Boka handler om fireåringene Karsten og Petra som er bestevenner. Karsten kommer på overnattingsbesøk til Petra, fulgt av pappaen sin. Da Karsten sin pappa skal kjøre hjem igjen, gir Karsten og pappa hverandre en god klem.

> Petra tenker på hvor fint det må være å ha en pappa. Pappa'n til Petra døde da hun var veldig liten. Hun kan nesten ikke huske ham. Men det henger et bilde av ham over sengen hennes (Bringsværd, 1994, s. 8).

Petra viser Karsten alle stedene hvor hun gir fuglene mat og lærer ham den lure måten å komme opp i klatretreet på,der Petra har tenkestedet sitt. De lager engler i snøen, bygger snømann, leker dyrlege og hygger seg sammen. Etter at de har lagt seg, snakker de sammen lenge og teller onkler, tanter, fettere og kusiner. Petra ser hele tiden på bildet av pappaen sin

[70] Fra serien: Karsten og Petra-bøkene. Tor Åge Bringsværd og Anne Holt (ill.) (1994). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

som henger over senga. Neste morgen våkner de tidlig, rusler ut på kjøkkenet og finner seg frokostmat. Petra forteller at Karsten skal få hilse på faren hennes.

> I dag skal du få hilse på faren min! sier Petra. Men han er jo død? sier Karsten. Vi kan vel hilse på ham for det! sier Petra (Bringsværd, 1994, s. 22).

De kler på seg yttertøy, og sammen med Petra sin mamma går de bort til kirkegården som ligger like ved, med den hvite kirka og alle gravsteinene utenfor den.

> Faren min ligger der borte, sier Petra. Hun tar Karsten i hånden og trekker ham ivrig med seg. Mamma blir stående ved porten. Hun vil at Petra og Karsten skal få lov til å være alene. Petra viser en sten med gullskrift. Hun børster snø av stenen. Ligger han virkelig her? Hvisker Karsten. Petra nikker. Men jeg kommer ofte og hilser på ham, sier hun. De som er døde, kan ikke høre noenting, sier Karsten. De ligger dypt nede i jorden. Og de kan hverken se eller puste lenger. Det er det som er i veien. Det er akkurat som om de sover, men aldri kan våkne igjen… Vet jeg vel, sier Petra. Men jeg kan vel *leke* at jeg snakker med ham? Karsten svelger og nikker. Kjære pappa, sier Petra. Dette her er Karsten. Han er bestevennen min. Nå har dere hilst på hverandre (Bringsværd, 1994, s.25-27).

Illustrasjonen i boka viser Petra og Karsten som står hånd i hånd ved siden av en gravstein som Petra har andre hånda si på, og som har et lite stearinlys foran seg i snøen. På veien tilbake spør Karsten om Petra savner pappaen sin. Petra svarer at hun savner ham veldig mye, men at hun liksom har ham inni seg også, bestandig, og at det er ganske rart. Ja, sier Karsten, det er veldig rart.

Etter at vi har lest gjennom boka, som har avstedkommet flere spørsmål underveis, samtaler vi videre. Barna undrer seg over hvorfor Petra sin pappa er død, det står det nemlig ikke noe om i boka, og de undrer seg over hva som skjer med de som er døde, og at de blir begravet på kirkegården. Ellen dveler ved Karsten sitt utsagn om at de ligger dypt nede i jorda: «For under gravsteinene ligger de døde». Gina kommenterer at det kommer marker og «æsj» når man ligger i jorda. «Ja, men at - dæm som e døde ligg i ei fin kiste», forteller Ada, «med silke inni, og med blomster, dæm e pynta med blomster». Etter litt samtale frem og tilbake bestemmer noen av barna seg for å tegne, og vi flytter oss over til det ene langbordet på avdelingen. Ada og Robin snakker sammen mens de tegner hver sin tegning fra kirkegården som viser et gravsted, med både gravsteinen som er over bakken og kista med den døde i som er under bakken, nedi jorda. Jeg ber Ada fortelle om tegningen sin. Hun viser og forklarer: «At det der e gress – også det der e fuggel'n som står oppå gravsteinen, osgå blomst og blomst og gress. Og der e oldemor Emilie». Hilde: «Og oldemor Emilie ligger i

kista?» Ida: «Mm.» Hilde: «Mm.» Geir, som har sittet på benken og fulgt med på tegneaktiviteten, henvender seg til Ada: «Var a ei gammel dame når a dødd?» Ada: «Ja, hu va næsten hundre år.» Ada kan fortelle om ei dame som hadde blitt så gammel som 107 år. Robin vet om ei som ble 43 år og døde. Ada: «Det går ant å dø når man e barn og – når man dætt neri vannet og drukne, da kan man dø.» Robin: «Æ har dødd en gang når æ va null år. Da mista mamma mæ i vannet (pause). Æ tulla! (latter) Æ har aldri dødd, æ.» Ada forteller om et program på tv som hun har sett, om ei jente som heter Mille.[71] Ada: «På Mille – dæm va bæstevænna og da dødd hu bæstevenninna og dæm gikk på barneskolen.» Charlotte (5 år) har kommet bort til bordet og har stilt seg opp ved bordenden. Charlotte: «På tv, ja - æ å har sett det.» Jeg sier at jeg også har sett det tv-programmet om Mille. Charlotte: «Såg du begravelsen?» Hilde: «Nei, jeg tror ikke det.» Charlotte: «Hu vart kjørt på.» Ada: «Bægge vart kjørt på, men ena dødd men ikke den andre.» Charlotte: «Bare for at Mille – hu – hu va litt – attmed andra - så hu dødd ikke. Men hu andra va midt i veien – og hu – hu ene – ikke Mille da – hu hadd ikke på seg hjælm heller – så hu dødd også - bare for at hu ikke hadd på seg hjælm.» Ada: «At – mammaen te nån som har gått på barnehagen før har blitt kjørt på av en bil, men hu dødd ikke.» Charlotte: «Men bæstevenninna te Mille dødd.» Ja, det er enighet om det. Hilde: «Så både barn og voksne kan dø, og…» Geir avbryter: «Når vi dør, da leve vi ikke mer.» Charlotte innvender: «Det gjør Jesus. Det va for at'n sikkert - for at han akkurat…» Hun blir avbrutt av Ada: «Kanskje han vart ængel?» Robin protesterer: «Nei! Dæm tok spiker i hånda! Når dæm tar spiker i hånda, da dør dæm ikke.» Ada: «Mamma har fått spiker langt inni foten før, men hu dødd ikke.» Hilde: «Huff, da! Det hørtes veldig vondt ut.» Ada: «Men vet dokker? Det va Judas som sa te dæm…» Hun blir avbrutt av Charlotte: «Judas va egentlig vennen te Jesus, men han vart slæm og…» Ada avbryter: «Ja, også sa'n - så hviska'n te dæm: gjør det, gjør det. Også stakk dæm spiker inni han.» Det oppstår en liten ettertankens pause.

Hilde: «Men Ada, du sa at Jesus kanskje ble en engel. Men jeg lurer på hva engler egentlig er for noe, jeg.» Ada: «Det er mennesker som har vinga og som e helt kvit.» Hilde: «Finnes det engler, tror dere?» Ada, Charlotte og Robin i kor: «Nei! Nei! Nei!» Hilde: «Hva skjedde med oldemora di Emilie, Ada?» Ada: «Vi måtte på begravelse – også det e at man kjæm i kirka og sjer at dæm fær i graven. Hu hadd litt krøllete - hvitt krøllete hår, sånn»

[71] *Mille* er en dansk kritikerrost dramaserie fra 2009 på 10 episoder som også er vist på NRK Super. Serien er en historie om vennskap, sorg, familie og musikk. Mille er 12 år og blir bestevenner med Marie. De drømmer om å synge sammen i band, og planlegger å opptre på sommeravslutningen på skolen med en egenkomponert sang. Jentene blir imidlertid utsatt for en bilulykke der Marie omkommer og Mille må leve videre uten bestevenninnen.

(peker på tegningen sin). Charlotte: «Æ – at æ kjenne nån – oldemor Borghild – hu skal sikkert snart dø. Hu e kjæmpegammel.» Geir ser på meg: «Du e gammel, Hilde.» Hilde: «Ja, jeg er gammel, ja (ler). Men du er ikke gammel, Geir - du er 4 år ung.» Robin: «Oldemor på Fosen - hu va gammel. Nei, hu va førti - førti-eeeh førti…(han tenker seg om litt). Hu bor i Brønnøysund. Hu snakke ikke ængelsk, hu snakke norsk - men nå e ho død. Men vi kan treffe dæm i grava.» Ada: «Når vi står ved siden av grava, da treffe vi dæm.» Hilde: «Ja, sånn som Petra gjorde med pappaen sin: Kjære pappa, dette her er Karsten, han er bestevennen min.» Robin lurer på hvordan han døde: «Korsen gjor han?» Ingen av oss kan svare på det spørsmålet.

Barna vil at vi skal lese boka en gang til, mens vi sitter rundt storbordet. Charlotte: «Kan du læs hele?» Jeg tar fatt på begynnelsen igjen: «Her er Petra 4 år…» og leser boka på nytt mens barna tegner, bare kort avbrutt av Robin: «Æ så en blomst til oldemor på graven.» Etter å ha lest gjennom boka på nytt spør jeg Charlotte hva hun tegner. Charlotte sier hun tegner noen som er død, oldemor: «Rett etter at æ va baby og vart fødd, da så hu på mæ når æ kom ut – så ble hu litt besvimt – også ble hu litt syk og så måtte hu vær hjemme fra jobben sin vældig lenge - og så plutselig så dødd a.» Ada: «Æ har to oldemora som dødd før æ vart født – oldemor Anna og oldemor Kari.» Hilde: «Og du vet navnene til og med. Uten at du har truffet dem?» Charlotte fortsetter fortellingen om oldemora si: «Også når a besvimt så måtta hu på sykeshuset, også kjent dæm inni hjertet og da hadd det ikke dunka så vældig hardt, så det va på tide at hu dødd.» Hilde: «Kanskje hu fikk…» Charlotte avbryter: «Hjertestopp.» Geir: «Når vi ligg i grava, da kan vi ikke ha et hjerte. Da dunker ikke hjertet vårt.» Geir henvender seg til meg: «Du?» Hilde: «Ja, Geir.» Geir: «Nån har kjørt over med bil - mormora mi har kjørt over med bil.» Robin: «Dødd a?» Geir: «Æ trur ikke det.» Kjersti (voksen) som sitter ved det andre langbordet har overhørt samtalen og hun sier til Geir: «Ho gjorde det, Geir – dessverre.» Hilde: «Så leit å høre, Geir. Så noen kan dø for at dæm blir kjørt over av en bil, noen dør for at hjertet stopper og noen dør for at dæm blir gamle.» Ada: «Og noen dør fordi at man blir syk.» Robin: «Storebroren til mamma, hu har blitt syk og så dødd hu.» Ada korrigerer Mikkels pronomenbruk: «Nei, han.» Jeg spør om jeg kan få ta bilde av tegningene de har laget, men de vil bli ferdige først. Ada: «Æ ska tegn blomster nedi grava.» Geir peker på tegningen til Ada: «Herre e en hestehov.» Ada: «Herre e løvetann, her - og i hender'n en rose - her e lyset.» Geir forteller at mormora hans er i himmelen, og at man kommer til himmelen når man er død. Ada: «Æ trur *ikke* det.» Robin: «Det er ungan, det - når dæm dør

da bli dæm til zombi[72] - også e dæm længe zombi - også e dæm oppi himmelen - også e dæm barn oppi himmelen.» Jeg lurer på hva en zombi er. «En zombi er et grønt menneske som er på Scooby -Doo[73]», forklarer Robin. Det er oppbruddsstemning, og jeg spør om å få ta bilde av tegningene til Ada og Geir. De gir sitt bifall og holder opp tegningene slik at jeg får tatt et par fotografier.

[72] *Zombi* er en betegnelse på en levende død.

[73] *Scooby-Doo* er en amerikansk animasjonsserie, blant annet vist på NRK Super. Den sentrale figuren er en snakkende Grand Danois som heter Scooby-Doo. Han er maskot i detektivklubben «Mystery, Inc.» som også inkluderer tenåringene Fred, Daphne, Velma og Shaggy. Scooby-Doo er en hund med sans for mysterier, og sammen med vennene sine snuser han opp spennende, nifse og ofte morsomme eventyr.

Barna undrer seg sammen med en voksen over døden, i et språklig, dialogisk fortolkningsfellesskap. Sagt med andre ord forholder de seg utprøvende til spørsmålet om døden. Ifølge Gadamer er samtalen utprøvingens kunst, kunsten å utprøve er ensbetydende med kunsten å spørre, for så vidt det å spørre betyr å avdekke og plassere noe i det åpne. Vi må ville vite for å kunne spørre. Hvorfor og hvordan døde Petra sin pappa? Hvorfor dør vi? Hva skjer når vi dør? Hva skjer med de døde? Hva er begravelse? Hvor gammel kan man bli? Hvem kan dø? Hva er døden?

Vi ser at i løpet av samtalens gang skifter den stadig retning. Den beveger seg hit og dit i en leken bevegelse. Samtalen beveger seg fra Petra sin pappa som er død og begravet på kirkegården, til fortolkninger av det som befinner seg nedi jorda under gravsteinene. TV-serien om Mille og venninnen hennes som døde i en trafikkulykke, som noen av barna har sett, kobles til barnas egne avdøde slektninger. Ada har erfaring med å være i begravelse og gjør rede for hva det innebærer; å følge den døde til graven. Konversasjonen beveger seg videre til undring og fortolkning av Jesu korsfestelse og død og forræderen Judas som sviktet Jesus. Dette har barna fått innsikt i blant annet via skjærtorsdagsfortellingen. Samtalen avsluttes med fortolkninger av hvem som kommer til himmelen, der barnas undring over

engler og zombier trekkes inn, blant annet med bakgrunn i tv-serien Scooby-Doo. Spørsmålet om døden holdes svevende i dialogen.

Konversasjonen kjennetegnes av at barna prøver ut nye muligheter som fører til at samtalen utvikler seg videre. De stiller seg i det åpne. Derfor vet ingen hvor samtalen fører hen, heller er det slik at dialogen fører samtalepartnerne. De blir opplsukt av dialogen. Gadamer hevder at dialogen er noe vi blir inndratt i og fanget av; den har lekens dynamikk. Vi vikles inn i samtalen og samtalen selv blir subjekt. I dialogen dukker sannheten opp, i egenskap av enighet, som vel å merke ikke er ensbetydende med konsensus, men med ulike mulige forklaringer eller tolkningsteorier, ulike meninger. Man dør når man blir gammel, man kan bli påkjørt, bli syk, elller drukne. Barn kan også dø. Når vi dør, da lever vi ikke mer. Da stopper hjertet å slå. Jesus derimot, lever videre etter korsfestelsen, som en zombi, en levende død. Kanskje han ble en engel. Vi kan treffe de døde i graven eller i himmelen. Barna kommer til himmelen og blir til zombier. Meningene er mange. Ifølge Gadamer vil en samtale som legger vekt på konsensus ikke føre frem til sannhet. «Når vi snakker om konsensus, ligger det i kortene at vi tilegner oss konsensus om noe. Enighet er derimot noe helt annet; vi tilegner oss enighet når vi er enig med noen. «(…) Enighet, som skapes gjennom lekende samtaler, er en dyp og innlevende måte å forholde seg til andre på. Det krever at alle deltar i samtalen på en leken måte» (Øksnes og Steinsholt, 2005, s. 221). Vi ser at samtaledeltakerne er dypt engasjerte, aktivt deltakende og sosialt interaktive. Gjennom å stille seg i det åpne tar de inn over seg det som er forskjellig fra dem selv. Fordommer settes i spill. Forståelsen viser seg gjennom barnas og den voksnes erfaringer med andre meninger enn deres egne. Gjennom den lekne dialogens dynamiske hit og dit bevegelser blir barna, sammen med den voksne, trukket inn i en hendelse der meningen viser seg selv. I dialogen smelter horisontene tidvist sammen og avstedkommer ny forståelse, og ny selvforståelse. Samtalen innebærer slik sett en forvandling eller bedre omforming. Det som skjer i samtalen er en permanent transformasjon som affiserer alle involverte. Gadamer hevder den har en dannende funksjon. Å være i samtale betyr å være i endringsprosesser, der barna og den voksne lærer å se seg selv på nye måter. Når vi har tatt inn over oss det som har vært fremmed og ukjent med vår tidligere forståelse, har vi tolket og forstått noe nytt. For Gadamer innebærer danning nettopp å stå i det åpne i den forstand at man lar noe annet ha gyldighet, at man betrakter tingene ut ifra andre, fremmede og uvante synsvinkler, og at man forundres i møte med det som er forskjellig fra en selv (Amundsen, 2013b, s. 170). Vi forlater oss selv for å finne oss selv igjen. Døden får ny betydning i konversasjonen.

Den viktigste av alle hermeneutiske betingelser er, ifølge Gadamer, at noe taler til oss ved å vekke vår undring og dermed sette våre fordommer i spill. Døden og livet er eksistensielle anliggender som anfekter barna og som de finner det verdt å dvele ved i mange sammenhenger, noe jeg vil komme tilbake til i senere kapitler. Vi ser av det foreliggende eksempelet at døden er et anliggende som taler til barna. Døden er, i følge Merleau-Ponty, en «ultra-ting». «Ultra-ting» innehar en absolutt og uforanderlig væren for barnet og er veldig forskjellig fra barnets relasjon til sin kropp fordi «ultra-ting» ikke kan beveges eller persiperes som å bevege seg. Noe av poenget til Merleau-Ponty er at barn tilstreber harmoni i sine verdens-syn, og at de derfor søker fornuftige og konkrete forklaringer, som at barn kommer til himmelen når de dør og at de blir til zombier, at Jesus lever etter at han døde, at han muligens ble til en engel, og at vi ikke kan ha et hjerte når vi er døde. Barn søker mulige forklaringer eller tolkningsteorier som er konkrete, for på den måten å organisere erfaringene sine. Som vi ser er disse forklaringene «naturlige» og vitner dermed om en naturalistisk tenkning. Vi kjenner igjen en barnlig naivitet som Merleau-Ponty mener ligger til grunn for fenomenologien. Barn kan betraktes som naturlige fenomenologer.

Barneboka, med både teksten og illustrasjonene, som var utgangspunktet for konversasjonen, vekker undring og setter i gang fortolkningsprosesser. Som vi ser, vil barna at jeg skal lese boka en gang til; de ønsker å dvele. Merleau-Ponty beskriver emosjoner som måte å være vár på, som væremåter. Undring er en slik væremåte. Å være undrende er for Merleau-Ponty en måte å begripe eller oppfatte på, en tilnærmingsmåte til verden. Han betrakter emosjoner som det å være affisert av noe eller bli beveget av noe, og dermed innta en spesiell holdning, slik barna gjør i undringen. Barna lar seg berøre og bevege av fortellingen om Karsten og Petra, de lokkes inn i en undrende innstilling, en fenomenologisk innstilling som også leder til et ønske om å uttrykke seg gjennom tegning.

Ada og Robin, og etter hvert Charlotte, tegner hver sin tegning som vi med Merleau-Ponty kan forstå som poetiske narrativer der barnas undring og fortolkning blir uttrykt. Tegningene kan betraktes, ikke som representasjoner, men som presentasjoner av deres virkelighetsforståelser; som ekspressive kognitive bevissthetsakter. Som vi ser av tegningene til både Ada og Robin, har de tegnet et gravsted med gravsteinen over jorda og kista med den døde i nedi jorda. Denne transparensen i tegningene i tillegg til en utflating/utbretting viser en særegen romlig ekspressiv stil som vi også finner igjen i moderne malekunst, frigjort fra det to-dimensjonale perspektivet slik at den i større grad vektlegger perseptuell sannhet i sin perspektivfrihet, dersom vi følger Merleau-Pontys tankegang. Barna etterlater et estetisk vitnesbyrd på papiret, et poetisk uttrykk. Barns tegning kan betraktes som ett av mange

undringsspråk, som en måte å uttrykke sin undring i fortolket form; en måte å synge verden på. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel sju.

Dagen før dagen før dagen - 17. mai er vi så glad i

Det er 15. mai og den nasjonale folkefesten er nær forestående. På den ene storbarnsavdelingen er det samlingsstund i garderoben og temaet er nettopp 17. mai. Anne (voksen), som leder samlingsstunden, sier at hun vil fortelle barna en liten ting om 17. mai: «Det e på en måte bursdagen te…». Hun blir avbrutt av Helen (5 år): «…hele Norge.» Anne: «Hele Norge, ja.» Cecilie (5 år) peker på Frode (5 år) som sitter ved siden av henne på benken: «Og snart har Frode bursdag.» Barna prater i munnen på hverandre om bursdager. Anne foreslår at vi synger den 17. mai- sangen som vi nettopp har lært oss, og barna stemmer i: «Her kommer vi unge i flokk – fallera. Av mot og av sanger har vi nok – fallera. Vi våren vil prise – og gamle Norge vise: her kommer vi unge i flokk – fallera. Hipp - hipp - hurra! Hipp- hipp - hurra!» Anne viser frem en plansje med en barnetegning og noen bilder pålimt: «Her har æ bilde av en mann.» Det fremmes forslag om at mannen er Alf Prøysen, men Frode har et annet forslag: «Henrik Wergeland.» Anne: «Ja, det e jo han Henrik Wergeland.» Helen peker: «Og den der tegninga der har Ada tegna.» Anne peker på et bilde på plansjen: «Og her - nedpå her - så e det masse folk som sitt inni en sal.» Torstein (3 år): «Æ har vært på en sånn.» Julie (3 år): «Det har æ og.» Frode: «Det e Eidsvollsbygningen.» Anne: «Og det e på Eidsvoll, ja. Her va pappa'n te'n Henrik Wergeland på møte for å lag en grunnlov for Norge. Fordi før, for 200 år siden, litt før det, da hadde ikke Norge sitt eget norske flagg. Da hadde vi flagg sammen med Danmark.» Hun holder opp et bilde av det norske flagget. Helen: «Rødt, hvitt og blått.» Anne forteller at Henrik Wergeland mente at det ikke bare skulle være de voksne som skulle ha lov til å være med og lage fest: «Derfor så sa han: Æ vil at vi ska lag…» Cecilie avbryter ivrig: «Et tog! Et barnetog!» Helen, som også sitter ved siden av Cecilie, vender seg mot henne og irettesetter: «17. mai-tog!» Jentene havner i en liten diskusjon mens Anne forteller videre om Wergeland som skrev en egen sang for de små barna som gikk i toget. Anne: «Er det noen av dere som har hørt en sang som heter *Vi ere en nasjon vi med*.» «Ja, ja ja.» Flere barn rekker opp hånda. Steinar (5 år) begynner likeså godt å synge, og flere stemmer i sangen. «Den sangen har mange rare ord», sier Anne. Cecilie: «Kan vi syng'n en gang te?»

Etter andre gangs gjennomsynging fortsetter Anne samlingsstunda: «Hvis dokker vil si noe nå – da må dokker rekk opp hånda. Jeg lurer på - hva tenker dokker om 17. mai?» Flere barn rekker opp hånda og får ordet etter tur. Helen: «At æ får masse is.» Olav (4 år): «Det e

masse musikk-korps.» Kirsti (5 år): «Å fær på tivoli.» Karoline (4 år): «Æ og.» Einar (4 år): «Æ og.» Anders (4 år): «At – å fær på sirkus.» Cecilie: «At – æ ska jo snart gå i tog.» Helen: «Det ska no æ og.» Sigurd (5 år): «Æ og.» Frode: «Æ vet hva æ ska ha når æ ska gå i 17. mai tog. En ting som du snurre rundt og rundt når vi gjør sånn.» Han viser ved å bevege hånda i en sirkelbevegelse fremfor seg. Anne: «Æ kalle det en kråkemsell. Hvis du snurre rundt så blir det sånn kjempebråk. Æ hadde sånn når æ va russ.» Cecilie blir ivrig og reiser seg: «Bestemor har også vært russ - og mamma – og – og – morfar – og morfar.» Anne: «Ja! Har du og tenkt å bli russ?» Cecilie: «Ja.» Tor (5 år): «Æ glede mæ te det bli tivoli.» Simon (3 år): «Æ glede mæ te tog – og tivoli – og hytta.» Anne til Simon: «Skal du det på 17. mai?» «Ja», bekrefter Simon, og legger til: «Og på 17. mai regne det.» Anne: «Jeg håper ikke det.» Karoline kan imidlertid bekrefte værmeldingen: «Det gjør det.» Olav: «I Bergen regne det ikke så my». Anne: «Ikke?» Olav: «Nei - for æ har vært i Bergen - og når æ va i Bergen så regna det ikke så mye». Karoline: «Å dra på tivoli.»

Denne samtalen ledes av en voksen og er i en forstand ikke så fri og leken som samtalen i det forrige narrativet. Samtalen involverer hele barnegruppa samt den voksne samtaleledere. Det er mange deltakere der dialogen går via en voksen som har styringen på og kontrollen over dialogens retning, noe som kjennetegner samlingsstunden i barnehagen som ofte er en didaktisk formidlingssituasjon. Dermed vil dialogen mangle noe av lekens dynamikk fordi den er mer endimensjonal og formålsrettet. Tematikken er dessuten gitt av den voksne, 17. mai er 'saken selv'. Ikke desto mindre er dialogen uforutsigbar, gitt barnas hengivenhet til konversasjonen og deres formålsløse åpenhet; de lar seg rive med. Ifølge Gadamer er en åpen og responsiv holdning til det som taler til oss en forutsetning for at sannheten skal vise seg. Glimtvis dukker det lekende opp i samtalen og vi kan se at barna bringer på bane det som har betydning for dem. Takket være Annes spørsmål til barna kommer deres tanker om 17. mai frem i form av forventninger til hva som skal skje på selve dagen: spise is, oppleve musikk-korps og russ, gå på tivoli og sirkus, gå i tog, ha med leketøy i toget, dra på hytta. Den enes assosiasjoner gir de andre assosiasjoner, i en slags lekende dynamikk. Interessant nok foregår det en samtale mellom Cecilie og Helen underveis. For dem blir Saken selv toget; 17. mai-toget eller barne-toget. Barna dveler også ved 17. mai-været. At det er meldt regnvær på selveste 17. mai, vekker stor forundring hos barna. Det kunne jeg observere ved flere anledninger. Olav presenterer tanker om været i Bergen; i Bergen regner det ikke så mye det han har erfart. Som Merleau-Ponty hevder, er barn tro mot sine erfaringer. Alder og bursdag bringes på bane og er også et gjennomgående tema i barnefellesskapet. Likeledes vies fargene i det norske flagget oppmerksomhet, leketøy til bruk

i 17.mai-toget, og det faktum at voksne en gang har vært russ. Barna deler opplevelser og tanker med hverandre, om det som er verdt å dvele ved, som skaper undring og som fortolkes i barnefellesskapet. Slik sett er det flere lag i denne samtalen. En sosial praksis dukker opp midt imellom barna, der mening viser seg som forståelseshendelser. Kanskje det som er sentralt i voksenkulturen, betraktes med en annen vektlegging eller et annet blikk i det barnekulturelle fellesskapet?

Det er tirsdag 15. mai og utetid. På plattingen mellom barnehagebygningen og utelekeskuret befinner Karoline (4 år), Silje (4 år), Helen (5 år), Veronica (4 år) og Melissa (4 år) seg. Karoline og Silje har funnet frem sparkesykler fra utelekeskuret, Helen og Veronica hver sin trillebår og Melissa en trehjulssykkel med henger. Noen plankebiter i varierende lengder ligger på plattingen, og jentene setter i gang med å flytte plankestubber over i tilhengeren og trillebårene. Tre gutter kommer bort og spør jentene om å få låne tilhengeren, men blir avvist. Helen, som har stått lent med ryggen mot den ene trillebåra, detter plutselig oppi den, ler og reiser seg opp igjen. Silje har plukket opp en plankebit, men er tydelig usikker på hvor hun skal legge den. Helen peker på tilhengeren: «Legg'n oppi der.» Silje plasserer plankebiten oppi tilhengeren. Melissa har satt seg på ei plate som også ligger på plattingen, og hun synger mens hun rugger overkroppen fra side til side: «17. mai - er vi så glad i - Norge i rødt, hvitt og blått.» Karoline, som har stått bøyd over sykkelen og tegnet med en fargeblyant på en papirbit på sykkelsetet, retter seg opp og henvender seg til alle: «Etter den dagen i morra e det 17. mai.» Silje rister på hodet i protest: « Ikke i morra. Etter søndag.» Helen sier Anne (voksen) har sagt at det er 17. mai på torsdag. Hun står med en plankebit under armen og roper ut i begeistring: «Og i morra bi æ fæm og et halvt!» Karoline: «Gjør du?» Helen: «Ja!» Hun snurrer rundt og legger plankebiten i trillebåra. Helen: «Dagen før 17. mai bi æ fæm og et halvt og i morra e det dagen før 17. mai.» Hun ordner med plankene i trillebåra. Veronica: «Vi late som – eh – at i morra e det 17. mai.» Karoline avbryter: «Det e ikke i morra.» Veronica kommer på med et annet forslag: «Vi late lissom at det – eh – va sommer no.» Karoline: «Nei, Veronica.» Veronica: «Jo.» Silje: «Da tisse æ på verandan - ute i hagen.» Melissa ser forundret på henne: «Nei – det e ikke lov.» Silje: «Men det e lurt å tisse et sted da – ute i hagen – på verandaen min.» Melissa stiller seg ansikt til ansikt med henne, tett inntil, ser henne inn i øynene og spør i vantro: «Tisser du på verandaen?» Karoline holder opp ei fjær: «Kor fant dokker fjæra hen?» Veronica: «Det e Melissa sin.» Hun tar tak i trillebåra der Helen sitter oppi, og løfter den opp. Helen roper lattermild: «Hjælp! Hjælp!» Veronica setter ned trillebåra igjen. Helen ler: «Gjør det mere.» Silje står og ser på. Helen snuer seg til Veronica: «Æ kan trille dæ.» Silje: «Du kan trille mæ.» Helen peker på henne:

«Okei.» Silje setter seg i trillebåra. Veronica står og ser på med fingeren i munnen. Karoline holder nå opp fargeblyanten hun har tegnet med: «Hei – kæm tok med den blyanten ut?» Veronica: «Den bare lå i sandkassa.» Helen spør Karoline: «Kan du gjør det te mæ?» Karoline vil ikke. Helen ordner og retter på plankene i trillebåra: «Kan du trill mæ, Veronica?» Veronica vil heller ikke. Hun står fortsatt og suger på fingeren sin. Karoline fremmer et forsonende forslag til Veronica: «Vi late som – vi late som i morra va det 17. mai.» Veronica: «Ja.» Karoline til Veronica: «I morra e det 17. mai.» Veronica balanserer på sykkelstyret, sykkelen ligger opp ned: «Ja.» Imens har Helen har funnet den lille papirlappen som Karoline har tegnet på, og studerer den inngående. Silje går til skuret, tett fulgt av Karoline. Karoline: «Og når vi hadd – og når vi – når det va 17. mai i morra måtte vi ha – rød søyfe og blå sånn der og blå og rød.» Helen tuller papirlappen rundt håndtaket på trillebåra: «Det e bandasje.» Veronica og Karoline vimser rundt. Karoline: «Og blå og rød og hvit og grønn. Rød e 17. mai fargen.» Helen protesterer: «Nei – det e ikke 17. mai-fargen.» Hun besinner seg imidlertid: «Sa du rød og blå og hvit? Ja – det e 17. mai-farger.» Imens har Silje tatt lappen og studerer den. Mads (4 år) ankommer: «Men dokker - kan æ få vær med da?» Veronica deler ut roller. Mads: «Æ e kattungen - men æ må bare hente sånne» Han peker på et par småspader som har et håndtak som han kan stikke hånda inn i. Helen har funnet en langkost og setter i gang med å koste plattingen. Nå har Karoline overtatt lappen igjen. Helen koster: «Veronica - no vart æ to år.» Hun stopper kostingen, tråkker på kosten mens hun holder i kosteskaftet: «No vart æ ett og et halvt år.» Hun smiler lurt. Karoline: «Det går ikke an.» Helen protesterer: «Jo – æ ble det.» Hun koster med lange energiske tak. Karoline: «Det går ikke an.» Helen: «Jo- æ ble det på leke. Det veit ikke du – fordi at – fordi at på leke her…» Karoline avbryter henne: «Bestemme du over mæ no?» Veronica står ved siden av Helen. Helen: «Nei.» Karoline: «Du gjør det no.» Melissa og Silje går. Helen løfter opp kosten i protest: «Nei!» Veronica peker på ei større treplate som står på skrå opp mot trillebåra: «Hvem har flytta den her?» Karoline: «Hm?» Veronica peker på treplata. Karoline: «Ikke æ.» Veronica: «Er det deg Helen?» Hun løfter plata. Helen slipper kosten: «Ska æ hvisk dæ nokka?» Veronica og Helen stiller seg med ryggen til Karoline, og Helen hvisker. Karoline tar et skritt frem. Helen og Veronica snur seg om og smiler lurt til hverandre. Helen til Veronica: «Ikke hvisk det til Karoline, nei?» Karoline: «Det va slemt sagt.» Hun går, men snur seg til Helen: «Ska æ gå og si det, Helen?» Helen plasserer trefjøla i trillebåra: «Okei -si det da.» Mads kommer krabbende med en småspade på hver hånd. Veronica stopper ham og klapper ham på hodet.

Også i denne samtalen dveler barna ved 17. mai og alder, som en forlengelse av samlingsstunden på den ene avdelingen der Karoline og Helen går. Det er tilsynelatende en sprik mellom handlingene, å stable plankebiter i en eller annen intensjon, og det som barna tematiserer. Dialogen starter med en diskusjon om når det er 17. mai, i betydningen hvor lenge til, og vi ser at meningene brytes, og at det hersker noe forvirring. På et punkt i tolkningsprosessen ser det imidlertid ut til at barna kommer frem til forståelse, og at en horisontsammensmelting finner sted. Vi kan si at tolkningen kommer frem mellom barnas ulike horisonter. Det samme gjelder for Karoline og Helen sin tematisering av hva som er 17. mai-farger. Etter dette ser det ut til at konversasjonen dreier over til en maktkamp om hvem sin fortolkning som skal gjelde. Helen, som tidligere har fortalt at hun blir fem og et halvt år dagen etter, later som om hun blir to år, og deretter ett og et halvt år. Karoline mener dette ikke er mulig. Hun åpner ikke for Helen sine late-som-om perspektiver. Samtalen utvikler seg til undring over og fortolkning av et etisk anliggende, å bestemme over andre. Sentralt i Gadamers filosofiske hermeneutikk er de etiske dimensjonene som alltid er heftet ved tolkningspraksiser. Hvordan barn forholder seg til andre barn, er et sentralt anliggende i så måte. Vi ser at barnas dialogiske samspill, eller kommunikative praksis, endrer seg og lukker seg overfor det som er fremmedartet og annerledes. Barna åpner ikke for hverandres perspektiver. Dette fører til at barnas tolkningshorisonter ikke avsløres, og at horisontene ikke smelter sammen.

Husker du? Lyststemt minnekonversasjon i dissa om julenissen og russen

I huskene, eller dissene som vi sier i Trøndelag, hender det ofte at barna fører samtaler om det som opptar dem. Noen ganger skapes fortellinger om det som har skapt undring og som gjenfortolkes i et vennskapelig fellesskap.

Veronica (4 år) og Karoline (4 år) disser, ansikt til ansikt, i ene huska. I andre huska sitter Ellen (3 år) som har fått seg stor fart. Karoline: «Vi har liten fart igjen.» Ellen: «Det e for at dokker bræmsa - med fotan.» Karoline lattermildt: «Men vi har så lange fota - for vi vokser.» Veronica: «Snart blir kroppen vårres stor.» Samstemt latter. Karoline henvender seg til Veronica i en lyststemt og lattermild tone: «Huske du da julenissen kom? Da rutsja'n ned rutsjebanen.» Veronica: «Ja.» Karoline: «Også klatra'n opp i klatrestativet.» Veronica: «Ja, også syns det va altfor glatt.» Karoline: «Ja - også dissa'n». Veronica: «Ja, også gikk'n over gjerdet.» Karoline: «Også datt'n (ler) - også fikk'n my snø på sæ.» De ler en trillende latter. Veronica: «Ja.» Karoline: «Også – også – også satte vi ut marsipan te'n - på den store steinen

der.» Hun peker på en stor stein som ligger i sanda. Karoline: «Han tok'n med seg og spist det.» Veronica fnisende: «Også - også vinka'n te oss - også vi vinka tebake.» Karoline: «Også skrev'n *feil* på pakken sin – han skrev *feil* – han skreiv en liten tv - også va det tusja. Han skreiv *feil*. Han skreiv en liten tv.» Begge ler. Karoline: «Æ trur at'n kler sæ ut – for at – for at - når julenissen kom te mæ så var det farfaren min.» Veronica: «Ja – men vet du at - at – at fjøsnissen fins.» Karoline: «Ja - han fins på ækte - han har ikke klædd sæ ut.» Veronica: «Nei, æ har sjedd'n på hytta mi.» Karoline: «Æ og har og sjedd'n på hytta mi.» Veronica: «Også – også gidd'n gotteri – også russekort.» Karoline: «Russekort!!» Hun ler hjertelig. Veronica gjør stemmen mørk og agerer nisse: «Du ska få russekort.» Begge stemmer i en hylende latter. Veronica: «Vi fikk russekort av fjørsnissen.» Ny lattersalve.

Karoline: «Når - når æ så nissen på hytta mi så villa'n ikke gi gava. Og så hørt æ reinsdyra hannes». Veronica protesterer: «Det e ikke reinsdyra hannes, asså.» Karoline fortsetter ufortrødent: «Også fikk æ mæ gotteripose. Også fikk æ blårussekort. Men dæm e ødelagt.» Veronica: «Ja - dæm gir det bort til barn. Det e derfor - dæm spare på tusen russekort. Også gir dæm det til barna sine.» Karoline: «Og så får dæm det av russan, julenissan.» Veronica: «Også gir dæm det til barna for at russan - nei, for at …» Hun blir avbrutt av Karoline: «Russa har klædd sæ ut.» Veronica: «At æ har sedd i byen at - at det e mange som ska bli russ.» Karoline: «Det har æ å sjedd. Pappa'n min har vært russ før - blåruss.» Veronica: «Men pappa'n min har vært rødruss.» Karoline: «Vet du? Også va det en seigmann på - på - i lua si. Men det va ikke for å spis for den va hard og den va svart og brun – også - også va det farge på'n før» Trillende latter fra begge to. Veronica: «Du? Før har æ sedd at reinsdyran sto oppå bila mi.» Hun ler. Veronica fortsetter: «Også sa'n HAU HAU!» Trillende latter fra begge to. Karoline tar til å synge, og Veronica stemmer i:» La la la la – ri, la la la la – ri, li lil li li.» Hylende latter.

Samtalen mellom Karoline og Veronica kjennetegnes av humor og glede, latter og begeistring. De lar seg rive med i en lyststemt vennskapelig konversasjon. I henhold til Gadamer er vennskap et gode heller enn en verdi eller dyd. Vennskap er et gode i den forstand at det oppstår mellom personer, og vil slik sett kun eksistere i kraft av å bli delt; det er nødvendigvis felles. Som vi har sett, fremhever Gadamer to viktige trekk ved vennskapsbånd: det å leve sammen og gjensidig sampersepsjon. Karoline og Veronica sine gjensidige felleserfaringer gjøres til gjenstand for felles undring og fortolkning. De er åpne for hverandre. Barnas undring og fortolkning viser seg som en samskapt fortelling om noe de har opplevd sammen, nemlig da julenissen kom på besøk i barnehagen ved juletider. Det er lenge siden jul, men gjennom å undre seg sammen i en vennskapelig og særdeles humørfylt

konversasjon, i farta bokstavelig talt, hjelper de hverandre til å minnes, og utvikler ny forståelse. I en retrospektiv fortolkning gis hendelsen ny mening.

Vi ser at barna retter seg inn mot noe som er betydningsfullt for dem, møte med julenissen. At julenissen skaper undring observerte jeg også i forprosjektet, der tre jenter i en lekende samtale øvde ut sine tolkningsteorier om hvordan julenissen får til å besøke alle barn på ei natt, for på denne måten å bevise at han ikke finnes (Amundsen, 2013a). I dialogen mellom Karoline og Veronica bestrides også julenissens eksistens. De er enige om at julenissen ikke finnes i virkeligheten, men at det derimot er noen som har kledd seg ut, som for eksempel Karoline sin farfar. Noe ganske annet gjelder for fjøsnissen som de mener «fins på ekte». Russen som fenomen er også et tema som jentene tiltrekkes av, og som er et produkt av kommunikasjonen. Karoline og Veroncia har opplevd og møtt russ og dveler ved dette i konversasjonen seg imellom. Russen har kledd seg ut, akkurat som julenissen, og de gir bort russekort. Gjennom å åpne seg for det som er annerledes, som her er julenissen og russen, dukker nye innsikter, og dermed nye selvinnsikter, opp i dialogen.

I henhold til Merleau-Ponty er barnets «væren-til-verden» kjennetegnet av en verdensåpen forundring der verden fortolkes og blir skjenket mening. Han mener dessuten at barns perspektiver er naturlig mer åpne for intersubjektivt liv enn lukket for det. Persepsjonen av andre mennesker og den intersubjektive verden er kun problematisk for voksne. Som vi ser, skaper Veronica og Karoline felles delt mening, intersubjektivitet. De utvikler mening gjennom å presentere forskjellige innspill som utfyller og utdyper det den andre har sagt i et dialogisk system; den enes innspill fører til den andres innspill som igjen fører til den enes innspill osv. Merleau-Ponty hevder at i sampersepsjon, så vel som i samtale og interaksjon, vil det egne perspektivet og den andres gli inn i hverandre i en slags syntese som refererer til en fellesverden, en verden mellom oss som verken tilhører meg eller den andre. Det er snakk om en intersubjektiv systemforming mellom kropps-subjektene der perspektivene blandes. Slik utvikles samtalen mellom jentene videre, som en kiasme der forståelsen for selve saken utvikles.

Fascinasjon for mark

På utelekeplassen står det noen kompostbinger ved gjerdet. Her befinner Rebecca (4 år) og Erik (5 år) seg. Geir (4 år) står med ei lita trillebår og ei bøtte litt lenger bort ved ett av bærkjerrene. Erik og Geir har hatt et felles prosjekt gående en stund, der de har samlet mark i trillebåra som de har fylt med jord og gress. Geir har tatt hånd om herlighetene. Rebecca og Erik henger nå over den ene kompostbingen og kikker i jorda på leting etter flere marker. De

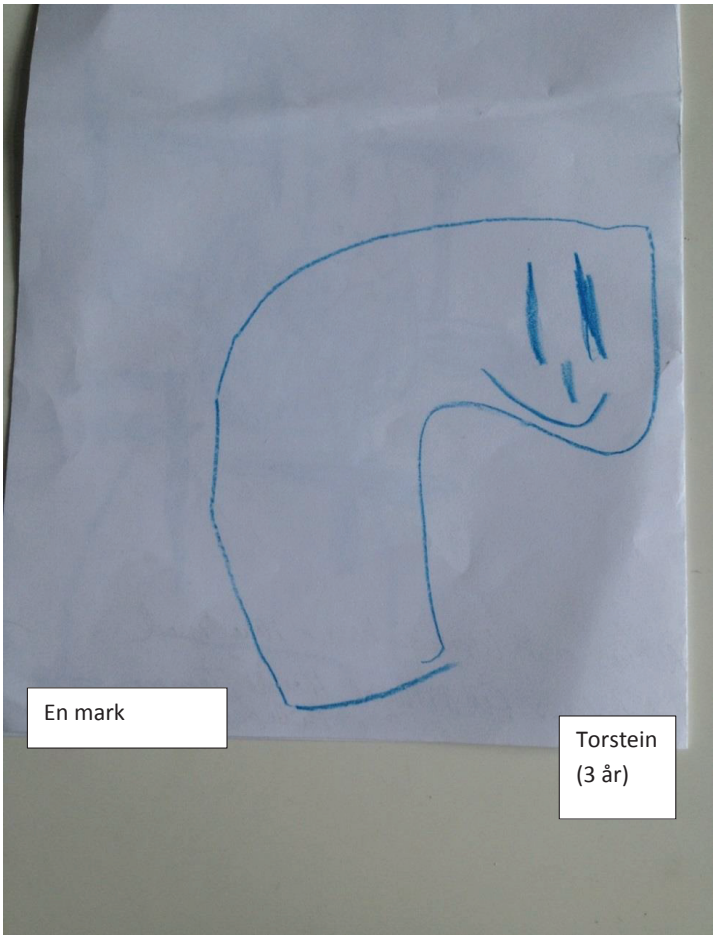
observerer flere maur som kravler omkring på innsiden av bingen. Rebecca kikker på utsiden av bingen: «Rett på andre sida her e det ikke noe maur.» Erik har funnet flere mark som han har puttet i spaden sin, og roper på Geir: «Geir - kom hit med trillebåra!» Geir dunker spaden sin i trillebåra, putter den i bøtta, henger bøtta på trillebåra og triller av gårde til komposten. Erik: «Sje – sje ka æ har gjort.» Han viser frem spaden sin som han har samlet flere mark i. Geir lemper bøtta over i kompostbingen og tar litt gress fra trillebåra opp i bøtta: «Vi slipp markan her, gjør vi.» Erik heller markene oppi bøtta. Geir: «Nå vil æ ta andre markan.» Begge guttene bøyer seg over trillebåra og kikker og leter i jorda. Erik: «Du? Du?» Geir: «Ja?» Erik: «Ska vi lag markemiddag?» Geir: «Ja!» Rebecca beveger seg bortover til Geir og Erik og spør i skepsis: «Ska dokker spis markan på orntlig?» Geir: « Nei – ja – vi ska bare – lag markemiddag.» Han dunker spaden mot kanten på kompostbingen og måker mer jord oppi trillebåra. Erik roper ut i begeistring: «Oi! Her e det en ny en – den e laaang.» Han løfter opp marken og legger den deretter i bøtta. Geir: «Vi tar alle. Når vi finn en ny en ska vi putte'n opp i min bøtte.» Erik fortsetter å lete i jorda i trillebåra: «Kor e andre markan? Har du lett?» Geir: «Ja.» Han plukker litt gress fra bøtta over i trillebåra. Rebecca leter i jorda i kompostbingen med bare hendene. Rebecca: «Dokker ska ikke spis markan på ordentlig.» Geir og Erik overhører henne, samler sammen remediene sine og legger av gårde for å lage markemiddag, vel vitende om at de ikke skal spise mark. Men spennende er det i alle fall.

På veien treffer de på Torstein (3 år) ved sandkassa som stopper dem og lurer på hva de har i bøtta. Geir: «Det e marka.» Erik holder opp en mark og viser: «Vil du ha?» Torstein jubler, takker og legger marken i bøtta si med silasand i. Erik og Geir farer videre. I sandkassa er også Marte (3 år) og Lena (3 år). De skraper sammen silasand. Marte: «Kæm - kæm ødla silasanda mi? Kæm?» Hun vender seg til Lena: «Kan æ få litt av dæ?» Torstein holder frem bøtta si: «Sje marken - han leve ennå.» Lena: «Kan du ta den oppi min bøtte?» Det vil ikke Torstein, han vil ha marken i sin bøtte. Marte: «Kanskje - kanskje - kanskje vi må – gå oppi – bort - kanskje vi må gå oppi bak der og legg'n nedi jorda?» Hun peker mot kompostbingene. Lena: « Nedi – oppi jorda? Men det e ikke noe jord her.» Marte peker en gang til: «Oppi - oppi der.» Lena protesterer: «Nei, her.» Torstein kikker oppi bøtta si: «Han leve.» Lena: «Han leve oppi bøtta - han leve oppi bøtta her.» Torstein forsyner seg av litt av Lena sin silasand og heller oppi bøtta sammen med marken. Lena: «Min - ikke gjør det, Torstein!» Torstein løfter opp marken: «Æ ska ta'n på hånda mi.» Lena: «Ska den vær i silasanda?» Torstein mister marken i sandkassa: «Den kan vær i sanda.» Han springer av gårde. Lena kikker og leter: «Kor e marken?» Borte vekk.

Prosjektet «Barns undring» kunne avedekke en form for barnlig undringsspråk som jeg kategoriserte som estetisk undring, og som blant annet henspiller på barnas glede over og fascinasjon for pene og interessante ting, spennende opplevelser og medrivende naturfenomener (Amundsen, 2013a). Som det fremkommer av dette eksempelet, er mark et slikt medrivende naturfenomen som skaper en forundret beundring og stor fascinasjon i barnefellesskapet. Å se verden med barnlig blikk der verden blir noe underlig, paradoksalt og mystisk, kaller Merleau-Ponty for *étonnement* som betyr undring eller forundring, og som han også betrakter som et fenomenologisk blikk som tillater seg å fascineres av det en ser. *Ètonnement*, det fenomenologiske blikket, dreier seg ikke så mye om å undre seg over hvorfor ting er som de er, men heller om å bli forundret over hvordan de er. Vi ser at barna undrer seg over det de sanser, over hvordan mark er, at de beveger seg, at noen er lange, og at de kan leve i sanda. Tenkt med Merleau-Ponty kan sampersepsjonen av mark forstås som en estetisk sansning der barna stopper opp og lytter, slakker på de intensjonale trådene og bringer verden til gjenstand for oppmerksomt nærvær og fortolkning.

Erik og Geir er åpne for hverandre i en vennskapelig ånd. Det sentrale i vennskapsbånd er, ifølge Gadamer, relasjonens «med-struktur» som involverer gjentatte interaksjoner på mer eller mindre regulær basis. Tidvis innebærer dette bokstavelig talt å leve med hverandre, slik Erik og Geir gjør i barnehagen. Denne «med-strukturen» karakteriserer Gadamer som en form for hjemlighet. «Det er snakk om en situasjon hvor barn erkjenner seg selv i den andre og den andre i seg selv, enten ved at de ser noe som venner deler, eller at de ser noe helt annet i en venn som de ikke ser i seg selv» (Steinsholt, 2013, s. 114). Dette trekket ved vennskapsbånd relaterer han til gjensidig sampersepsjon. Det som engasjerer Erik og Geir, er å samle mark i ei bøtte for å lage markemiddag. De deltar i en fellesskapsopplevelse, i sampersepsjon, som leder til en værensforøkelse. Innsamlingen av mark foregår i det største alvor og i dyp konsentrasjon. Guttene lar seg rive med og trollbindes av spenning. Som Gadamer hevder, eksponerer vennskapsbåndet venner for hverandre, dels gjennom en økt felles gjensidig viten, og dels som en dypere selv-forståelse. I samtalen mellom Torstein, Marte og Lena i sandkassa ser vi at barna kaster frem forslag til hva som skal skje med marken. Marken trives best i jorda og ikke i sanda, men den kan også leve oppi bøtta i sanda. Det er med andre ord flere muligheter.

Litt senere på dagen gir Torstein marken et estetisk uttrykk i en tegning, en poetisk fortolkning.



Skolestart – ventetid, lærerstreik og lekser

Skolestart er et samtaleemne som dukker opp i flere sammenhenger. På de to avdelingene jeg gjester, er det mange barn som skal begynne på skolen til høsten. De går under betegnelsen skolestartere. I mai foregår både innskriving på skolen, møte med fremtidige klassekamerater, rektor og lærere, samt at barna får møte sine faddere som er elever fra høyere skoletrinn. Skolestarterne på denne barnehagen skal begynne på forskjellige skoler, og de snakker ofte og gjerne om hvem som skal begynne hvor. Den kommende skolestarten avstedkommer undring og uro, i kombinasjon med mange og blandede følelser som forhåpning, forventning, gruglede og spenning.

Jeg har satt meg ned ved et bord på fellesrommet på kjøkkenet, og blir snart oppsøkt av tre av skolestarterne: Ada (5 år), Kirsti (5 år) og Cecilie (5 år). Kirsti: «Hilde, ska æ si deg

nokka?» Hun forteller at hun skal begynne på (…) skole og at hun snart skal på innskriving, fulgt opp av Ada: «Det ska no æ og», og Cecilie: «Æ og.» Jeg spør hva de tenker om skolestart. Det viser seg at jentene både gleder og gruer seg, og at de er svært så forventningsfulle. Hilde: «Hva skjer når dere skal på innskriving, da?» Kirsti tenker seg om: «Mmmmm – æ veit ikke ennå.» Hilde: «Ok. Kanskje dere skal hilse på en lærer eller….» Cecilie avbryter: «Ja, det ska vi – og rektor.» Ada: «At - at det e ventetid.» Jeg lurer på hva ventetid er. Cecilie: «Det e at man vente.» Hilde: «Akkurat – det er at man venter.» Cecilie: «Ja, vældig læng.» Ada: «Ja, det e at man vente vældig læng på – for eksempel – når æ og Cecilie vente på Kirsti – og det tar vældig lang tid.» Cecilie: «Og for eksempel vente på tannlægen – da tar det vældig lang tid.» Ada: «Og hvis man ska te dyrlegen med dyret sitt – og – da må man vent og.» Hilde: «Mm - så det er ventetid. Og dere venter på å begynne på skolen?» Ja, slik er det. Ada legger til at det er noe som heter dinosaurtid også: «Det e at da - leve dinosauran.» Sagt med andre ord er det en tid for alt. Men ventetid akkurat nå, det er innskriving på skolen og å vente på høsten og skolestart.

Jentene er fulle av fortellerglede. Barns fortellinger om det som opptar dem og som de finner verdt å dvele ved og reflektere over, kan også betraktes som et uttrykk for deres undring og fortolkning, som et kjennetegn ved fenomenet, noe jeg for øvrig skal komme tilbake til i kapittel sju. Det som først og fremst kjennetegner samtalen, er barnas engasjement rundt 'saken selv' som i dette tilfelle er innskriving og skolestart. Ada presenterer en tolkningsteori om ventetid som blir fortolket videre i barnefellesskapet; ventetid er å vente, det er å vente veldig lenge, det tar veldig lang tid. Det å vente på skolestart blir gitt en ny og viktig betydning gjennom en horisontsammensmelting der ny forståelse og ny selvforståelse utvikles. Alles bidrag holder samtalen gående, og spørsmålet om skolestart og ventetid holdes svevende i en atmosfære preget av fellesskap. Slik ser vi at temaet utvikler seg gjennom den barnlige kommunikasjonen.

Vi gjenkjenner språkets ekspressive nivå. Som vi har sett, skiller Merleau-Ponty mellom sendimentert språk, som betegner det allerede tilegenede språket, og ekspressivt språk. Det å bruke språket ekspressiv krever at man kreativt rekonfigurerer ordene, frasene, og muligens stavelsene som allererede står til ens disposisjon, slik at de inngir ny mening, forståelse og kraft, slik Ada gjør i sin fortolkning av å vente på å begynne på skolen: ventetid. Alternativt, hevder Merleau-Ponty, betyr det å bruke språket ekspressivt i noen tilfeller å være aktivt åpen for en fremmed og ny forståelse eller oppfatning gitt av en annen person. Cecilie og Kirsti åpner seg for Adas fortolkning. Dette språkets kreative, produktive side kaller Merleau-Ponty «det talende ord» (le langage parlant), som er den siden ved språket som

skaper seg selv gjennom sineekspressive akter, og som han skiller fra det talte ordet (le langage parlé).

En annen dag under frokosten bringes også skolestart på bane. Frode (5 år) og Ole Martin (5 år) snakker sammen om at de snart skal på førskole på innskriving på skolen de skal begynne på. Charlotte (5 år) bryter inn i samtalen: «Nei – det e streik. Det e ingen lærera der.» Ole Martin: «Æ veit det. Det e – eh – det e fordi at læreran vil ha lønn». Charlotte: «Nei – lønn får dæm av rektor. Rektor kommer inn i klasserommet noen ganga og gir dæm lønn.» Lærerne streiker, hevder hun, fordi barna bråker. Frode protesterer: «Næhei – *æ* trur ikke det.» Charlotte: «Jo, det sa'n Ove.» Ove er Charlotte sitt søskenbarn. Charlotte: «Den dagen va det bråkat, og så sa...» Hun blir avbrutt av Frode: «Nei. Det e sånn at læreran har lyst til å ha litt fri nån ganga.» Derfor er det streik. Samtalen avsluttes når guttene er ferdige med maten og Charlotte begynner å kile lillebroren sin som sitter ved siden av henne på benken.

Det som anfekter barna i forbindelse med innskriving på skolen, er lærerstreiken og dens mulige konsekvenser. Spørsmålet om hvorfor lærerne streiker, bringes på bane. Gadamer minner oss på at i en direkte personlig konfrontasjon er ikke samtalepartnerne avkrevd å oppgi sine divergerende synspunkter for å komme frem til forståelse. Tvert imot er de oppmuntret til å forsøke å forstå deres egne synspunkter i lys av forståelse for den andres i forhold til saken som skal forstås. Nødvendige konflikter, brudd og uoverensstemmelser fører til en beriket forståelse for saken det dreier seg om. I samtalen mellom barna hersker det ingen konsensus, men derimot en enighet om hva som kan betraktes som sannsynlige meningsmuligheter som ganske overraskende dukker opp i samtalens gang, og som Gadamer benevner som sannhet. Frode, Ole Martin og Charlotte engasjerer seg sammen i en søken etter gjensidig forståelse. Ifølge Gadamer er det å kunne se saken fra den andres synsvinkel og lære å se den samme sannheten komme tilsyne eller vise seg på mange forskjellige måter, nettopp det som den hermeneutiske samtalen handler om: en dialektikk mellom spørsmål og svar som åpner for en sannhet eller muliggjør en sannhetsåpenbaring. Forståelsen er som en hendelse som bare skjer gjennom konversasjon og spørsmålsstilling. Barna *forstår seg på det* og lærerstreiken får ny mening. Innspillene som barna kommer med viser også at barn er samfunnsengasjerte, de følger med på forhold i samfunnet som av en eller annen grunn berører dem.

Dagene går, og Charlotte har vært på skolen sin på innskriving. Under formiddagsmaten henvender hun seg til meg: «Hilde? Vet du at æ skulla kom tebake te (…) skole etter 17. mai. Og da skulla æ få skolesækk og leksa.» Hilde: «Ja? Så du har vært der en gang allerede og skrevet deg inn?» Charlotte: «Det va i går.» Kirsti (voksen) kommenterer i

en spøkefull tone: «Du Charlotte, dæm villa ha deg der asså - videre? Skal du ikke gå videre på barnehagen?» Charlotte ler og legger til: «Og etter 17. mai skulla æ kom tebake og få *læksa*!» Kirsti: «E det sant?» Charlotte: «Ja.» Hilde: «Syns du det er stas? Vil du gjerne ha lekser?» Charlotte nikker bekreftende: «Ja.» Mads (4 år) henger seg på samtalen: «Men Heidi - hu syns det e veldig gøy med leksa.» Hilde: «Heidi - er det storesøstera di det, Mads?» Mads:» «Ja - men hu syns - hu syns det e veldig kjedelig å læs.» Hilde: «Akkurat. Hun syns det er artig med lekser, men at det er kjedelig å lese.» Mads: «Hu bruke å læs - på skolen.» Hilde: «Mm. Men når du begynner på skolen, tror du at du vil like lekser?» Mads: «Nei». Charlotte legger seg over bordplata med overkroppen og sukker: «Det e så skummelt å byn på skolen.»

Charlotte har et ønske om å meddele seg og fortelle noe spesielt som har betydning for henne, nemlig at hun skal få lekser. Skolestart, det å begynne på skolen, innebærer å få lekser, noe også Mads vet om fordi han har ei storesøster som går på skolen. I løpet av den korte samtalen kommer det frem at lekser kan være både gøy og slitsomt. På skolen blir man stilt krav til; lekser er en forpliktelse og det kan være ganske skremmende å tenke på.

Fotballtriks

Flere av guttene har samlet seg på utelekeplassen for å sparke fotball. Det avgrensede gruspartiet med huskestativ på baksiden av barnehagebygningen har formål som fotballbane. Huskestativet står i midten av området som er belagt med grus. Utenfor og rundt området er det gress. Guttene har fordelt seg i hver ende av området. I den ene enden befinner Audun (5 år), Carl Erik (5 år) og Steinar (5 år) seg. Tor (5 år) disser stående i den ene huska. Ved siden av ham står Frode (5 år) lent mot den ene stanga i huskestativet. I andre enden, ved gjerdet ut mot veien, har Ole Martin (5 år) inntatt keeper-posisjon. Carl Erik står med den ene foten på en fotball. Steinar har plassert en annen fotball på grusen. Steinar henvender seg til Ole Martin: «Du – sje her!» Han tar fart og leverer et skudd mot Ole Martin. Ballen dundrer inn i gjerdet bak keeper. Guttene korer: «Mål!» Steinar lander i grusen, reiser seg og stiller seg ved siden av Audun. Tor, som befinner seg i skuddlinjen, disser ufortrødent videre. Carl Erik: «Kan æ få prøv?» Han plasserer den andre ballen på grusen. Steinar kommer bort, griper ballen og plasserer den på nytt i en korrigert posisjon, men er ikke fornøyd. Han lager en liten grushaug som han plasserer fotballen oppå. Carl Erik: «Kan æ få prøv no?» Imens har Torstein (3 år) og Sigurd (5 år) kommet og satt seg på knær i grusen ved siden av Steinar. Carl Erik griper ballen og plasserer den i grusen på nytt. Han rygger litt bakover, springer fremover og skyter. Ole Martin redder. Audun setter seg ned på huk. Han er iført fotballtrøye

med nummer 10 og navnet Rooney på ryggen i dag. Frode går bort til Ole Martin og deklamerer for alle: «Æ e på lag te Ole Martin! Du Ole Martin - vi bruke herre her ballen.» Han plasserer den ene fotballen i grusen i hjørnet der grus og gress møtes på området ved gjerdet. Ole Martin står litt bak ham: «Æ skyt.» Han går baklengs noen skritt for å gjøre seg klar til skudd, men blir stoppet av Frode som går bort til ham og sier noe til ham med lav stemme. I andre enden av området står Audun, Carl Erik, Steinar og Torstein på rekke og rad. Sigurd sitter på rumpa i grusen. Guttene roper i munnen på hverandre: «Skyt, Ole Martin - skyt!» Ole Martin tar på nytt noen skritt bakover, inntar posisjon og gjør seg klar til skudd. Han springer mot ballen og leverer et skudd. Torstein redder med den ene armen og ser seg deretter forundret rundt. Audun roper ut: «Det vart ikke mål!» Frode: «Kan æ skyt no?» Frode kommer springende bort for å ta ballen, men Steinar kommer ham i forkjøpet. Audun: «Nei, æ ska skyt. Æ har ikke skjøtte noen ganga.» Audun lager en liten haug av grusen, tar ballen fra Steinar og plasserer den oppå grushaugen. Frode ser på med hendene bak på ryggen, men rusler så tilbake til keeper. Audun løfter opp ballen igjen mens Steinar justerer litt på grushaugen. I andre enden står nå Ole Martin og Frode som også lager seg en liten grushaug. Frode strekker ut armen, peker på hver og en av motstanderne mens han teller høyt: «En – to – tre – fire – fæm!» Ole Martin roper: «Audun – skyt!» Audun: «Nei.» Steinar justerer litt mer på haugen før han blir fornøyd. Ole Martin og Frode betrakter det hele. Audun gjør seg klar i skuddposisjon, går noen skritt bakover. Torstein har stilt seg på gresset. De andre guttene har satt seg ned. Audun stormer frem og skyter - mål. Han hever begge armene triumferende i været: «Yes! Rooneyskudd!»

Frode kommer og henter ballen og plasserer den på grusen på deres banehalvdel. Ole Martin protesterer: «Nei, Frode. Her e haugen vårres.» Han peker med foten. Frode plasserer ballen på nytt, rygger og gjør seg klar til skudd. Ole Martin springer bort til ham og sier noe med lav stemme og går deretter til det andre hjørnet. Tor, som fortsatt står i dissa og husker, sier: «Æ hørt ka dokker sa.» Ole Martin former hendene som en ropert foran munnen: «Æ skyt!!» Audun er skeptisk: «Nei, du lure oss!» Frode protesterer: «Nei!» Ole Martin springer mot ballen, skyter ikke, men beveger bare foten over ballen og springer tilbake i hjørnet. Bak ham kommer Frode stormende, skyter, og ser ballen suse i mål. Carl Erik springer og henter ballen. Audun ser fortørnet ut. Han tar noen skritt mot Ole Martin og Frode og sier anklagende: «Dokker – dokker lyg dokker!» Han vender om og går tilbake til sine lagkamerater. Carl Erik har nå plassert ballen på grushaugen. Ole Martin roper: «Carl Erik – skyt!» Carl Erik trår til, men skuddet reddes av Ole Martin. Ole Martin og Frode henvender seg til Audun: «Audun – vi lyg ikke.» Audun: «Æ sier at dokker lure oss – så sier dokker nei

– da lyg dokker.» Ole Martin har plassert ballen og annonserer: «Æ ska skyt», mens han rygger bakover og gjør seg klar. Audun: «Når æ si at dokker tulle - så sie dokker nei – så tulle dokker likavel.» Ole Martin legger inn en suser og treffer Carl Erik i ansiktet. Carl Erik brister i gråt og får trøst av Steinar. Frode har satt seg ned på grusen og fortsetter samtalen med Audun: «Det e sånn dæm gjør fotballspilleran – at dæm lure litt. Det e det fotballspillera gjør. Dæm har sånne triks.» «Det e ikke lov på straffe», hevder Audun. Frode: «Det e ikke straffe, Audun. Det e frispark.» Audun besinner seg, skritter opp fra der han står, bort til andre enden av området mens han teller høyt: «En – to – tre – fire – fæm – seks - sju», helt frem til ballen der Ole Martin og Frode ligger på grusen. «Okei», sier han mens han går tilbake. Ole Martin reiser seg og skyter et løst skudd. Carl Erik har kommet seg: «Æ ska skyt.» Steinar og Torstein lager haug i grusen og plasserer ballen. Carl Erik: «Du ska skyt, Steinar.» Audun: «Da kan Steinar skyt, da.» Steinar som rygger, snubler i kanten mot gresset og ramler mot gjerdet, hvorpå alle bryter ut i en god latter.

Fotballspillet vekker undring og uro hos spesielt tre av guttene, Audun, Ole Martin og Frode. Det som vekker undring hos Audun i denne episoden er at Ole Martin og Frode tolker reglene annerledes enn ham selv, noe som overrasker og fører til at spørsmålet om fotballregler reises. Ole Martin og Frode gjenskaper et fotballtriks de har identifisert og forstått. Audun derimot, mener fotballtrikset ikke har gyldighet, men er juks og løgn. Samtalens tematikk utvikler seg til et etisk anliggende som engasjerer guttene og vekker dyp oppmerksomhet. Hva er lov og hva er ikke lov i fotballspillet? Som vi har sett, er erfaring en negasjonshendelse, ifølge Gadamer. Med støtte i Hegel hevder Gadamer at det er en spenning mellom vår etablerte rutiniserte erfaring og en ny erfaring som presser seg selv på oss, nettopp gjennom å avbryte eller bestride våre tidligere erfaringer og derigjennom berike den. Guttene stiller seg åpne for erfaringer de møter som gjenstand for fortolkning, og erkjenner forskjellen i den andre, noe som i sin tur avføder ny forståelse for fotballspillet; det er forskjell på straffe og frispark. Guttene prøver ut mulige tolkninger av fotballreglene i samtalens gang. Gadamer understreker at å føre en samtale krever at man ikke argumenterer den andre sønder og sammen, men tvert imot virkelig overveier den saklige vekten av den andres oppfatning. Vi hensetter oss i den andres sted i den forstand at vi aksepterer den andres synspunkter som gyldige. «Det å være oppmerksom på svakhetene ved for hastige vurderinger, eller sårbarheten knyttet til innledende og ofte prøvende tolkninger, krever lang trening i hvordan erfaringer bør og kan tolkes» (Steinsholt, 2013, s. 110). En sann dialog styres av et felles ønske om å komme frem til en høyere grad av sannhet om emnet, noe som fordrer en åpenhet for den andres mening om saken; jamfør Platons hermeneutiske prinsipp, *eumenes elenchoi*,

den andre kan ha rett. Gjennom denne opprivende hendelsen utvikler guttene sin egen tenkning. Hendelsen eksemplifiserer hvordan *phronesis,* som en situasjonsbestemt viten, utvikles i små og lokale kontekster innenfor barnehagens *étos*. Guttene står i danningsprosesser der ny innsikt vinnes og der forståelsen og selvforståelsen korrigeres. Gode fotballspillere kan reglene for spillet, og de kan sine triks. Når vi forstår noe, er vi engasjert i en sannhetshendelse.

Den lille pjokken

Ved det ene storbordet sitter Marte (3 år), Charlotte (5 år) og Helen (5 år) med nabbiperler, og praten går mellom de største jentene, om alder og søsken. Marte perler i taushet. Charlotte hevder at Helens storesøster Hanna blir voksen før Charlottes storebror Ove. Hanna er nemlig åtte og et halvt år og Ove er åtte år. Helen: «Men æ e større enn dæ, Charlotte.» Charlotte protesterer: «Nei, for at æ e fæm og et halvt år – og du er bare fæm år!» Helen må si seg enig i det, men forklarer at hun er høyere enn Charlotte, så derfor er hun større fordi hun er høyere. Charlotte: «Men at æ bli voksen først.» Ja, sier Helen, men først er man ungdom før man er voksen. Det oppstår en liten pause. Marte har snart fylt hele perlebrettet: «Æ bi ferdig med perlinga før dokker.» De store jentene bifaller. Charlotte stemmer i en sang, Alf Prøysens *Den første løvetann*, og Helen henger seg på. Alf Prøysens viser er tema på barnehagen denne våren. Charlotte har lært seg de fire første versene, og Helen følger henne så godt hun kan:

Det stod en liten løvetann så freidig og tilfreds
på landeveiens grøftekant med sølevann til knes.
Et bustehue lyste gult: Å nei, hvor jeg er fin!
Den hadde nettopp speilet seg i sølepytten sin.

I grøfta gikk en liten pjokk, som pjokker ofte går,
i våt og skitten kjeledress, med gult og bustet hår.
Han satte seg i søla ned og strakte ut ei hand
og nappet opp med rot og topp sin første løvetann.

På veien kom det mange barn, de kvidret lyst og lett
imens de ordnet fort og flinkt en blåveisblå bukett.
Og pjokken ropte: «Se på meg, hva jeg har funnet her!»
Men barna bare lo og sa : «Så pjuskete den er!»

«Å nei, så menn,» sa pjokken, «jeg skal ta den med til mor,
så sier hun at den er fin og jeg er veldig stor.»

«Det si'r hun for å trøste deg,» sa de som stod omkring.
«For du er bare fire år og skjønner ingenting.»

Charlotte avslutter sangen: «Det e slæmt å si, asså! Det syns æ va slæmt gjort. Hvis æ hadde vært dæm ongan så hadde æ ikke sagt det, asså!» Helen: «Ka da?» Charlotte: «At – at han e bare fire år og skjønne ingenting. Da hadde han sagt – da trur æ at han - eh – da trur æ at han vart litt lei seg, asså.» Helen: «Da e det dæm som e barnslig.» Charlotte: «Ja, det e barnslig å si, asså.» Hun synger og traller videre: «…for du e bare fire år og skjønner ingenting.»

Alder er et tilbakevendende tema i samtalene barna imellom. I denne konversasjonen mellom Charlotte og Helen kommer jentene frem til gjensidig forståelse om alder ved at begge parter åpner for den andres horisonter. Fordommene settes i spill, og en horisontsammensmelting finner sted. Jentene utvikler en felles forståelse for at halve år må med i aldersregnskapet, at alder og størrelse ikke nødvendigvis korresponderer, og dessuten at utviklingen går fra barn til ungdom til voksen. Prøysensangen, som spontant synges, får Charlotte til å undre seg over behandlingen av fireåringen. Dette bringer hun til torgs som et etisk anliggende om rett og gal oppførsel vis á vis andre mennesker, og Helen ser verdien i å dvele ved dette sammen med Charlotte. Å være fire år er ikke ensbetydende med ikke å forstå, og det er ikke pent å si noe som sårer andre; det er barnslig.

Kampen om silasanda

Det som barna i barnehagen benevner som *silasand*, er en slags tørr, finkornet, nærmest pudderaktig sand som er en klar favoritt blant barna, og som det ofte knytter seg stridigheter til hva gjelder eiendomsrett. Enkelte ganger fører silasandas popularitet også til misforståelser barna imellom. Hvem eier silasanda? Kan noen forsyne seg av andres silasand? Hva er egentlig moralsk riktig handling i omgangen med silasand?

Det er utelek, og Linn (3 år) og Rebecca (4 år) sitter på knærne på plattingen mellom barnehagebgyningen og utelekeskuret utstyrt med hver sin småspade og ei felles bøtte stående mellom seg. De skraper sammen silasand og samler i bøtta. Linn: «Vi ska lag suppe.» Marte (3 år) er litt perifer, hun beveger seg mellom en trehjulssykkel og de andre jentenes silasandprosjekt. Linn forflytter seg til det ene hjørnet av plattingen, setter seg på knær og feier sand opp i spaden sin med den ene hånda. Christian (3 år) kommer bortom, men blir bryskt avvist av Linn før han får sagt eller gjort noe: «Du får ikke herre!» Marte har nå forlatt trehjulssykkelen og kommer og setter seg ved siden av Linn med en spade i den ene hånda og ei bøtte i den andre. Linn henvender seg til henne i en mistenksom tone: «Nei, du får ikke silasanda!» Hun bøyer overkroppen over sanda og hegner om den med begge armene.

Rebecca kommer bort til de to andre. Jentene blir sittende i en halvsirkel og skrape sammen sand på plattingen. Rebecca: «Vi ska bare ha silasanda til suppe.» Linn og Marte beveger seg til nok et hjørne på plattingen og setter seg ned. Marte holder i bøtta si. Linn: «Ska æ ha i silasand te dæ?» Marte: «Ja.» Linn skraper sammen sand til en liten haug. Marte bivåner og takker. Rebecca kommer med den andre bøtta, setter seg på knærne mellom de to andre jentene og begynner å forsyne seg av den lille haugen. Linn protesterer: «Nei! Ho (Marte) sku få det.» Rebecca tømmer litt sand i bøtta si: «Vi kan ta alle her – for vi – vi ska lag suppe». Linn sier seg enig. Marte skraper sammen mer sand. Rebecca henvender seg til henne: «Ikke ta vårres. Ikka ta det! Ikke ta det!» Linn innvender: «Det e no masse.» Rebecca skraper sammen sand ved veggen, Linn rører rundt i bøtta deres, mens Marte snur seg og begynner å skrape sammen sand ved veggen der Rebecca er beskjeftiget. Dette gjør Rebecca oppbrakt, og hun roper ut i fistel: «Ikke ta herre!» Marte reiser seg. Rebecca: «Du e no bare baby.» Marte tar med seg bøtta og spaden og går til midten av plattingen der hun setter seg ned og skraper sand med spaden. De to andre jentene konverserer videre. Linn: «Vi har my, ja? Vi ska ha mye.» Rebecca kikker opp i bøtta: «Sje så masse det er, her.» Linn: «Ja.» Christian og Geir (4 år) kommer springende mens Christian roper: «Marte! Marte! Marte! – Noen har tatt sykkelen!» Marte: «Nei.» Geir setter seg på huk foran henne mens Chrisitan insisterer: «Jo, æ så at Torstein– at – har tatt sykkelen din.» Marte: «Neei.» Geir reiser seg opp: «Jo. Bare kom og sje.» Christian vinker henne med seg: «Bare kom og sje da.» Marte peker med spaden sin der hun sitter: «Den var der.» Christian lokker og vinker henne med seg: «Kom og sje da. Kom og sje da.» Marte forblir imidlertid sittende og peker nok en gang: «Den va der.» Christian: «Den va der - så du den?» Marte bekrefter. Geir vender seg til Christian: «Vi må gå inn i huset vårres.» Guttene forsvinner deretter inn i utelekeskuret. Mens dette opptrinnet utspiller seg, fortsetter Linn og Rebecca arbeidet med å samle silasand i bøtta si. Linn: «No har vi masse, masse, masse silasand.» Rebecca: «Vi har mye, ja. Vi har masse silasand.» Linn: «Og vi vil ikke dele.» Sånn er det med den saken.

Det er ikke gitt at horisontene smelter sammen og skaper gjensidig forståelse, noe dette møtet er et eksempel på. Som Gadamer hevder, er språket det universelle mediet hvor selve forståelsen fullbyrdes. Vi kommer ikke til sannheten på egen hånd, sier han, men vi når den gjennom kontakt, kommunikasjon og dialog med andre, gjennom språket som det sentrale mediet. I dialogen mellom Rebecca, Linn og Marte forholder Marte seg stort sett taus, men hennes kroppslige handlinger skaper overraskelse og undring og blir gjort til gjenstand for fortolkning. Linn og Rebecca har et felles prosjekt som går ut på å samle silasand til suppe. Begge gir uttrykk for, både verbalt og kroppslig, at silasanda deres er en helligdom som ikke

kan tilranes av andre. Både Linn og Rebecca fortolker Martes intensjoner, og mistenker henne for å ville stjele noe av silasanda. Det er Martes kroppslige handlinger som blir fortolket. Marte på sin side bidrar ikke til å bringe klarhet i situasjonen. De to andre jentene åpner ikke for Martes horisonter, de hensetter seg ikke i Martes situasjon, men avviser henne med å hevde at «du e no bare baby». For Gadamer er betingelsen for å gå inn i en hermeneutisk samtale åpenhet henimot verden. Forsøket på å forstå den andre må begynne med å tilkjennegi at vi er adskilt ved ulike forståelseshorisonter, og at felles forståelse blir til i en horisontsammensmelting heller enn gjennom avstandstagen til eller avvisning av en av samtaleparetners opprinnelige horisont. Dialogen mellom Marte, Christian og Geir ser heller ikke ut til å resultere i gjensidig forståelse. Guttene, som er på jakt etter ledig trehjulssykkel, gir da også opp og forsvinner inn i utelekesuret.

PASSE SILASAND

På kanten av sandkassa
en bitte bitte bitte liten haug med sand
møysomt skrapt sammen av to små hender
Hun spør om han kan passe silasanda?
Han bekrefter
Men ikke ta silasanda, da?
Han lover
Ikke gjør sånn?
Feiebevegelse med hånda
Han forsikrer
Hun går
Han spør meg: «Ska vi pass på silasanda,
da?»
Jo, vi passer silasanda
(fra feltdagboka)

Trøblete slengtau

Det er utelek, og noen av barna har funnet frem slengtauet. Ada (5 år) og Charlotte (5 år) har tatt på seg ansvaret for å slenge tauet, noe som krever sitt for unge noviser. I kø bak Charlotte står Frode (5 år), Ola Martin (5 år) og Carl Erik (5 år). På sidelinja langs ene veggen følger Einar (4 år), Audun (5 år) og Une (3 år) med. Det er Cecilie (5 år) sin tur til å hoppe. Ada og Charlotte slenger tauet i dyp konsentrasjon i det som kalles for vugge, fra side til side. Ada begynner på ei regle: «Ormen lange – fòr som en slange…» Cecilie hopper en gang, men på andre hoppet kommer hun seg ikke over tauet. Hun er indignert og klager over måten tauet slenges på: «Hei! Dokker har'n jo så høyt!» Ada protesterer: « Nei, vi tar'n ikke nokka høyt. Vi tar'n bare sånn.» Jentene viser; de fører tauet i synkron bevegelse fra side til side langsmed bakken. Cecilie er sint: «Det *e* høyt!» Hun strekker ut ene foten og løfter opp tauet med skotuppen, for å vise. Ada innvender: «Nei, det e ikke nokka høyt.» Charlotte: «Cecilie – still dæ i kø.» Hun peker på køen bak seg med den ene hånda: «Still dæ i kø igjæn.» Cecilie er på gråten der hun står ved siden av tauet: «Det e høyt - og da vil æ ikke!» Hun løfter armene opp langs siden og tar dem ned igjen, fort og sint. Nina (voksen) kommer bort: «Men ta det ned på bakken, Ada. Hvis a Cecilie vil hopp og syns det e høyt så…». Hun vender seg til Cecilie og spør: «Syns du det e høyt?» Ada: «Det e ikke æ som…» Hun blir avbrutt av Nina som bøyer seg over tauet ved Charlotte og dytter i tauet: «Ta'n bare nedpå bakken.» Ada står tafatt: «Det e ikke æ som gjør alt her.» Nina: «Nei, men hvis a Cecilie syns det e høyt, så syns a det e høyt.» Ada: «Vi har næsten ikke svinga (slengt tauet) nokka. Vi har nettopp bynt med leken.» Jentene slenger tauet i vugge igjen mens Nina snakker med Cecilie som fortsatt er oppbrakt og lei seg. Ada og Charlotte har litt vanskeligheter med å synkronisere bevegelsene og få til ei rolig vugge. Frode hopper i vugga, tråkker på tauet på tiende hoppet og går og stiller seg bakerst i køen. Charlotte prøver å overtale Cecilie til å stille seg i køen igjen: «Cecilie, still dæ i kø - still dæ i kø.» Ada er lei seg, hun stopper opp, ser ned i bakken og bryter ut i stille gråt. Charlotte tar med seg seg sin tauende, går bort til Ada og tar omkring henne og trøster.

Jentene tolker hendelsen forskjellig. Cecilie hevder at tauet slenges for høyt så det blir vanskelig å hoppe over, mens Ada og Charlotte hevder at de slenger tauet etter god skikk, nemlig langs bakken. Det er uutalte regler for hvordan tauet skal slenges, og det er disse reglene som tematiseres. En annen regel er at den som stopper eller tråkker på tauet, må avbryte hoppingen og gå og stille seg bakerst i køen. Ada og Charlotte kjenner til reglene, men er begge nybegynnere hva gjelder å slenge tauet. En voksen bryter inn og gjør et forsøk

på å bringe klarhet i situasjonen, men det hele ender i ikke-forståelse. Ada sin reaksjon får Charlotte til å handle; hun omfavner og trøster. Hennes fortolkning av situasjonen der og da er et eksempel på hvordan *phronesis* utvikles innenfor barnehagens *étos*, som dannende fellesskap. Som tidligere nevnt betegner Gadamer *kairos* som det å gjøre eller si det riktige i rett tid. Gadamer ser *kairos* i forbindelse med *phronesis*, den praktiske visdommen. Det interessante i denne forbindelse er at phronesis uttrykkes som en kroppslig ekspressiv gest, og dermed kan reltateres til en barnlig kognitiv stil, dersom vi tenker med Merleau-Ponty.

Sykdom - forkjølelse, øyekatarr og vannkopper

Tid om annen skjer det noe med kroppen som skaper forundring, og som barna dveler ved i vennskapelige samtaler, slik som sykdom. I barnehagen har det gått både øyekatarr og vannkopper denne våren, noe som i dette tilfellet tematiseres av tre tre-åringer.

Det er frokost da jeg ankommer barnehagen en dag i slutten av mai, og jeg setter meg ned ved det ene storbordet sammen med noen av barna. Une (3 år) henvender seg til meg: «Æ har spist vældig mye mat.» Gina (3 år): «Mammaen min har sagt at æ må spis opp alt.» Marte (3 år): «Ikke - men ikke mammaen min.» Une: «Ikke mammaen min.» Marte hoster og strever med å puste gjennom en snørrtett nese. Hun forteller at hun har hatt feber da hun lå på puta si hjemme i senga. Gina: «En gang så hadd æ øyekatarr. Det har æ ikke i dag.» Hilde: «Ja, det husker jeg. Det var da jeg begynte på barnehagen det.» Gina: «Også – også – også hadd – også va æ ferdig til det.» Marte: «Men æ så - så - Postmann Pat hadd - hadd en – hadd vannkoppa.» Gina: «Mæ og hadd vannkoppa før.» Marte: «Da måtte du vær hjem.» Gina: «Og Sondre (storebror) hadd også vannkoppa - og - og mamma sa - ikke klø - bare kose kose». Marte forteller at hun har sett en film om Postmann Pat på mamma sin I-pad da hun var syk. Hun holder opp matboksen sin og viser: «Det e en tv - Postmann Pat.» Une: «Mæ like rakætt – det e rakætt på Postmann Pat.» Marte: «At – at Postmann Pat har en katt. Den heter Missi.» Gina har med seg en liten boks med bær i. Hun holder den opp og viser, men mister den i fanget: «Wæh! Æsj!». Marte: «Ka – ka – ka – ka bekka du ned, Gina?» Gina: «Skallet.» Hun plukker opp boksen og resten av bærene: «Æ har blåbær nedi her – og her har det vært bringebær.» Marte: «Og æ har smakt blåbær på pannekaka.» Gina: «Det like æ og - men det har æ ikke smakt før. Æ hadd sukker og smør på pannekaka.» Marte peker på tuben med solkrem : «Ka – ka - ka e det på bordet? Den hviten din?» Gina: «Solkræm.» Hun børster bort noe blåbærrusk fra kjolen sin: «Æ har kjole – med stjerna. Marte, vil du se?» Marte bifaller: «Kan – kan æ få se på hjerta?» Gina strekker ut den ene foten og viser frem sokken sin som har hjerter hele veien rundt. Marte: «Ska æ vise ka æ har med?» Hun stekker frem

foten og viser frem sokken sin. Gina: «Hilde? Kan du lag en bok til meg når vi kjæm ut?» Hilde: «Ja – det kan jeg.» Marte: «Te mæ og.» Une: «Mæ ska ha stor – sånn stor.» Hun dunker pekefingeren i feltdagboka mi. Jeg lover.

Det er flere tema som bringes inn i denne samtalen og som viser hva som har betydning for jentene. Vi ser også at tematikken eller 'saken selv' skifter hyppig, og at barna ikke dveler særlig lenge ved det enkelte tema. Ikke desto mindre utvikles nye forståelser. I en vennskapelig samhørighet, i Gadamers betydning, lytter Une, Gina og Marte til hverandre og det den andre har å si, de åpner for hverandres perspektiver. Ifølge Gadamer er en slik hjemlighet å betrakte som et speil av selvkunnskap der man gjenkjenner seg selv i den andre. Vi kan slik sett snakke om selvdannende fellesskap. I løpet av dialogen utvikles en forståelse for at ikke alle mødre stiller de samme kravene til barna sine når det gjelder å spise opp maten i matboksen. Videre utvikles det forståelse for at det å være syk både kan innebære å være forkjølet og ha feber, å bli smittet av øyekatarr eller bli syk i vannkopper. Noen ganger når man er syk må man være hjemme fra barnehagen. Noen ganger klør det. Postmann Pat, som er voksen, har også vært syk i vannkopper, og han har en katt som heter Missi. Gina viser frem matboksen med bær i, noe som dreier samtalen over til hva som smaker godt på pannekaka. Kjole med stjerner og sokker med hjerter vises frem i fellesskapet.

LØGNEN

Hun har tatt av seg strømpebuksa
"Ska æ vis dæ?"
Bøyer seg frem og skiller to tær
"Sår", hevder hun
Jeg bøyer meg frem
ser og nikker anerkjennende
vel vitende om at jeg lyver
(fra feltdagboka)

Så rart - vi er forskjellige

Det er smøremåltid, og praten går barna imellom. Ellen (3 år) udrer seg over at vi ser forskjellige ut. Ellen: «Tea og pappa har mørkt hår. Og æ og mamma har bare lyst hår.» Gina (3 år): «Æ har lyst hår.» Une (3 år): «Æ og.» Ellen: «Æ og mamma har lyst hår. Har dokker

ikke sjedd mamma'n min?» Gina: «Det e fordi at ho har dradd på jobb.» Ellen: «Hvis dokker vet det så har pappa'n min - helt svart hår. Gina: «Sånn som Hilde?» Une: «Lillebroren min har lyst hår.» Ellen: «Det e fordi at i kroppen e det annerledes - og så der e det annerledes hår og.» Hun snur seg mot Gina: «Vi har og sånn annerledes øya.» Gina studerer Ellen sine øyne: «Du har brune øya.» Ellen: «Det e fordi at - vi har forskjellige øya i magen vårres og». Une snur seg mot Gina: «Du har blåe øya.» Det oppstår en liten pause i samtalen. Gina forsyner seg med nok ei brødskive som hun smører pålegg på. Gina henvender seg til Une: «Vet du koss farge det e på huset mitt? Det e rødt. Og hvis du vet det er den lilla vogna ødelagt – nå har æ fått en ny i julegave.» Une: «Julie (lillesøster) kan gå. Hu øve seg på å tisse. Når æ va i gammelhuset, da satt æ på potta.» Ellen: «Æ ska ha mere makrell. Nå har æ spist en brødskive til.» Hun vender seg til Marte som strever med å smøre makrell på brødskiva si. Ellen: «Ska æ hjælp deg?» Marte: «Ja.» Ellen stemmer i en spontansang: «Rampete Robin - tu - tu - tu - rampete Robin - han gjør gale ting.» Gina: «Æ huske han va på tv også spist han opp all maten og da måtte han på sykehuset.» Jentene ler og roper i munnen på hverandre: «Æ har spist opp – æ vil ha mere!»

Ellen initierer et tema for samtalen rundt bordet, nemlig det faktum at vi ser forskjellige ut. Hennes initiativ følges opp av Gina og Une og sammen dveler jentene ved annerledesheten. De undrer seg sammen over forskjeller på hårfarge og øyefarge. Ellen presenterer sine tolkningsteorier; vi har forskjellig hårfarge fordi i kroppen er det annerledes og der er det annerledes hår, og vi har forskjellig øyefarge fordi vi har forskjellige øyne i magene våre. Sagt med andre ord er det noe i kroppen vår som er medbestemmende på hvordan vi ser ut. Oversatt til et voksent språk fortolker hun geners innvirkning på utseendet. Selv om verken Gina eller Une responderer på hennes fortolkninger, er allikevel dialogen en betingelse for at hun får satt ord på sine tanker og ideer, at meningen skal vise seg. Det er ikke alle innspill til samtalen som tas opp av de andre deltakerne, men den enes tanker gir den andre tanker. Slik har det seg at Ellen sine tanker om at hus har forskjellige farger, og om at dukkevogna som gikk i stykker, er erstattet av en ny, får Gina til å tenke på lillesøster som kan gå og øver seg på å tisse, og får henne også til å minnes gammelhuset og den gang hun selv øvde på å tisse på potte. Likeledes ser vi at Ellen sin spontane sang om Rampete Robin fører til at Gina husker den gangen han ble syk av å forspise seg.

Matprat

Det er formiddagsmat med karbonader i brun saus, potet og grønnsaker på menyen. Barna forsyner seg med mat og drikke eller blir forsynt av en voksen. Ketchupflaska settes på bordet

og er tilgjengelig for den som ønsker ketchup på maten. Robin (som har blitt 6 år) griper flaska, forsyner seg og spør deretter Ole Martin (5 år) som sitter ved siden av ham: «Vil du ha ketchup?» Ole Martin: «Ja.» Ole Martin forsyner seg og henvender seg til sidemannen Gina (3 år): «Vil du ha ketchup? Se her.» Han hjelper henne. Mens ketchupflaska sendes rundt bordet, minnes Ada (5 år) den gangen det ble tomt for ketchup; da ble det stor oppstandelse. Roen senker seg for en stakket stund mens barna spiser. Så tar Audun (5 år) ordet: «Dæm som ikke like tomat, dæm like ikke ketchup.» Robin: «Æ like tomat.» Ole Martin: «Æ like tomat.» Carl Erik (5 år): «Æ like tomat.» Audun: «Rekk opp hånda den som like ketchup.» Mange hender spretter i været. Robin snakker med munnen full av mat: «Rekk opp hånda den som like tomatsaus.» Han er ivrig: «Rekk opp hånda den som like tomatsaus - poteter - og kjøtt.» Flere hender spretter i været. Robin fortsetter: «Rekk opp hånda den som like tomatsaus.» Noen barn hevder at de ikke liker tomatsaus. Ada bryter inn: «Derfor like man heller ikke tomat og heller ikke ketchup.» Robin: «Det e det godeste æ veit om.» Ole Martin: «Ka da?» Robin: «Spaghetti og kjøttsaus - også ketchup.» Audun: «Nei, rød makaronisuppe.» Carl Erik: «Nam – det e det beste æ veit.» Audun: «Dokker? Rød makaronisuppe det brukt pappaen min å spis når han va liten – *rød* makaronisuppe.» Ada: «Men makaronisuppe e jo rød.» Robin: «Når æ va fæm år - da sa æ det – for…» Han blir avbrutt av Ole Martin: «Du e jo fæm år.» Robin protesterer. Noen barn ber om mer karbonade, og fatet blir på ny sendt rundt bordet. Robin henvender seg til meg: «Du vet kor mange år æ e?» Hilde: «Du er seks år - og eldst på barnehagen?» Charlotte (som også har blitt 6 år): «Nei, det e Kirsti.» Kirsti går på den andre storbarnsavdelingen. Ole Martin: «Og æ e tredje - så Audun - nei, så Frode - så Audun. Frode går også på den andre storbarnsavdelingen. Robin er indignert og svarer Charlotte: «Æ e større enn dæ.» Charlotte: «Du e ikke større enn mæ, men du har bursdag før mæ.» Robin legger inn protest: «Jammen, du e *fæm* år, du - og æ e seks år.» Charlotte: «Nei, æ e seks år. Æ hadd bursdag i påsken.» Ole Martin: «Æ har ikke bursdag i påske.» Hilde: «Når har du bursdag da, Ole Martin?» Ola Martin: «Sjette juni.» Hilde: «I sommer, altså.» Robin: «Og æ har bursdag tjuesjuende mars.» Hilde: «Ja - og det var like før meg for jeg hadde bursdag fire dager etter deg – trettiførste mars. Og da hadde dere laget bursdagskrone til meg.» Robin: «Men æ hadd før deg.» Hilde: «Ja. Du hadde bursdag før meg» Charlotte holder opp gaffelen med en karbonadebit og viser: «En kjærlighet på pinne – brun!»

Samtalen rundt matbordet bærer preg av barnas undring over og fortolkning av logiske sammenhenger. Audun presenterer en hypotese eller tolkningsteori: «Dæm som ikke like tomat, dæm like ikke ketchup.» Dette er en logisk vending eller slutningsform; siden ketchup er laget av tomater, må det nødvendigvis forholde seg slik at de som ikke liker tomater heller

ikke liker ketchup. Flere barn hevder at de liker tomat, underforstått liker de ketchup. «Rekk opp hånda…» blir en invitasjon til en regelbundet lek eller et spill, som flere barn blir deltakere i. Som Gadamer hevder, er all lek styrt av regler. Den regelbundne leken som spontant oppstår mellom barna kan betraktes som et eksempel på barns ekspressive kognitive stil; en måte å synge verden på. Noen barn hevder at de ikke liker tomatsaus og Ada presenterer en logisk vending: «Derfor like man heller ikke tomat og heller ikke ketchup.» Hun utfordrer også Audun da han forteller om faren sin som spiste rød makaronisuppe som barn. Ada mener dette er en pleonasme, «smør på flesk»; makaronisuppe er rød. Barna utfordrer hverandre og prøver ut meningsmuligheter.

Denne formen for hypotetisk tenkning kunne jeg også se i prosjektet «*Barns undring*». Noen ganger er barna opptatt av å prøve ut tankene sine på forhold som de ikke kan bevise empirisk, det ikke-observerbare. Et annet eksempel på et slikt forhold er den svimlende opplevelsen av uendelige tall. Et annet spørsmål er hvorvidt julenissen virkelig eksisterer til tross for at han er observert i en skikkelse. I prosjektet kunne jeg også observere barns hypoteser som humoruttrykk. På en tur i marka støtte vi på noen sauer med myk, god og krøllet pels, hvorpå Pia, en av fireåringene, stoppet opp litt, så på meg og uttalte med glimt i øyet og et lurt smil om munnen: «Håret ditt e krøllat. Du e en sau, Hilde!» (Amundsen, 2013a, s. 116).

I den andre delen av samtalen diskuterer barna hvem som er eldst av barna i barnehagen, og den videre rekkefølgen, hvem som er nesteldst, tredje eldst osv. Robin og Charlotte bruker ordet større i to ulike betydninger. Robin mener han er større enn Charlotte i betydningen eldre, mens Charlotte bruker ordet større i betydningen kroppshøyde. Barna utfordrer hverandres logiske tenkning. Dialogen åpner for andre sammenhenger enn den den enkelte har tenkt selv, den åpner for mulige meninger der barna beriker hverandres forståelser.

LEVERPOSTEI

Med løftet sandwich i hånda

roper hun triumferende:

"Æ har med bare leverpostei!"

En annen hånd spretter opp med ei enkel skive:

"Æ har med bare leverpostei!"

Tredjemann lager bremsespor i skiva med pekefingeren

putter fingeren i munnen

suger og smatter fornøyd:

"Æ å har bare med leverpostei."

Undring over ord

I barnehagen hender det at barna undrer seg over språket, over rare ord og språklige vendinger. Som vi har sett må det ifølge Merleau-Ponty være en prosess som foranlediger våre lingvistiske tilegnelser, nemlig en ekspressiv prosess. Å være ekspressiv med språket involverer i noen tilfeller å være åpen for en fremmed og ny forståelse eller oppfatning gitt av en annen person. For eksempel kan dette være rare ord vi tilegner oss og plutselig begynner å bruke ofte.

Vi er på lavotur i bymarka. Noen av jentene, Kirsti (5 år), Cecilie (5 år) og Ada (5 år), leker gjemsel i einerbuskene. Det er Kirsti sin tur til å stå og hun begynner å telle: «En – to – tre – fire – fæm – seks – sju – åtte – ni – ti! Den som ikke har gjæmt seg nå – den skal stå!» Mens hun teller, smetter Ada og Cecilie inn i buskaset. Kirsti titter bak en einerbusk og finner Ada sittende på huk. Kirsti snur seg med ryggen til henne, vifter med baken og synger: «Rompa mi! Jeg er så glad i rompa mi! La la la la la la la la - rompa mi! Æ e så glad i rompa mi!» Ada ler, reiser seg og dasker henne på rompa. Det er munter stemning. Cecilie titter frem fra en annen einerbusk. Ada finner med ett en plastlomme med et ark med tekst inni på bakken, som hun plukker opp og viser til Kirsti. Kirsti roper på Cecilie: «Cecilie! Vi har funne et ækte kort ifra sjæfen!». Ada studerer kortet, med Cecilie på den ene siden og Kirsti på den andre. Ada forsøker å åpne plastlommen, titter på baksiden, snur og vender. Cecilie: «Æ kan læs!» Kirsti: «Nei! Ada leser». Ada holder opp arket: «Hæ? Ka står det?» Cecilie griper arket: «Æ kan læs!» Hun studerer arket nøye og henvender seg til meg: «Ka står det?» Jeg leser: «Spørsmål atten. Hva slags instrument er et flygel?». Ada ser på kortet igjen: «Hmm?» Hilde: «Jeg tror det er noen som har hatt sånn sti…» Cecilie bryter inn: «Gjette – gåte – tur?» Hilde: «Ja.» Kirsti: «Ja, sånn som vi hadd, Ada.» De smaker på ordet i forundring: «Flygel? Flygel?» De stopper opp og ser på meg med skespis og vantro. Cecilie flakser med armene: «Du tuller!» Hilde: «Nei, jeg tuller ikke. Et flygel er et slags piano.» Jentene smiler til meg og til hverandre. Flygel er et rart ord.

Ved en annen anledning sitter vi inne på barnehagen og spiser formiddagsmat. I nistepakken min har jeg brødskive med gulost og noen basilikumblader på osten. Barna snuser og lukter. Ole Martin: «Da vi bodd på Havsteinflata, da spist vi det.» Audun (5 år): «Æ like ikke det pålegget.» Ola Martin: «Hilde, ka het den salaten igjen?» Hilde: «Basilikum.» Ole Martin undres: «Basilikum.» Charlotte (5 år): «Æ vet det fra før - for bestemor har sådd dæm.» Hilde: «Jeg har kjøpt den på butikken på Rema». Charlotte: «Koforr syns du det e godt?» Hilde: «Det er god smak.»

En ettermiddag under uteleken har Karoline (4 år), Rebecca (4 år) og Linn (3 år) inntatt gapahuken. Linn sitter på huk og skraper sammen sand med en spade. Rebecca vimser rundt med en spade i ene hånda, mens Karoline har satt seg på benken. Karoline henvender seg til Rebecca: «Hva sie du til æple når du – når du snakke med russisk?» Rebecca løfter den ene armen i været og strekker frem motsatt ben mens hun roper ut med et lurt smil om munnen: «Jabakka!» Karoline: «Jabakka?» Rebecca: «Nei.» Linn reiser seg opp: «Æ si æppel – æppel – det bli te æple på ængelsk.» Hun snurrer seg rundt: « Æppel!»

Vår levde erfaring viser at forståelse og det å ta opp andres tankeverdener gjennom deres språk er like mulig som det er vanskelig. Arbeidet med forståelse og kommunikasjon med andre er i seg selv en manifestasjon av den ekspressive prosessen, i henhold til Merleau-Ponty.

Lys i mørke - blinkesko

Det er morgen. På den ene avdelingen sitter Lena (3 år) og Julie (3 år) og pusler ved det ene storbordet. Linn (3 år) ankommer barnehagen. Hun har med seg «diamanter»; noen fargede glassteiner som hun viser frem for de andre barna. Linn: «Sje kor mange diamanta.» Lena: «Åhh – så fine.» Julie: «Kan æ å få sje?» Linn legger glassteinene på bordet og teller dem: «En – to – tre – fire – fæm.» Linn peker: «Det e oransje og lysegrønn – og en lyseblå.» Lena peker på to andre steiner: «Det der e kanskje mørkerød og mørkeblå.» Plutselig går lyset. Julie ser seg forundret rundt: «Det e mørkt her – det e mørkt her.» Anne (voksen): «Ja, sjer du det? Har lyset gått?» Linn: «Det e jo litt lys der i hvert fall.» Hun peker mot storrommet. Julie: «Nei, det e mørkt der.» Linn: «Tenk om det bare e mørkt - og vi tenna talglys. Da bli det litt skummelt.» Barna grøsser ved tanken. Lena: «Tenk om det bli kjæmpemørkt - og da tenner vi på talglys. Og da slukker dem alle lysan.» De skutter seg. Julie vet imidlertid råd: «Men æ har no blinkesko.» Jentene tøyser og ler og roper ut: «BLINKESKO! BLINKESKO!»

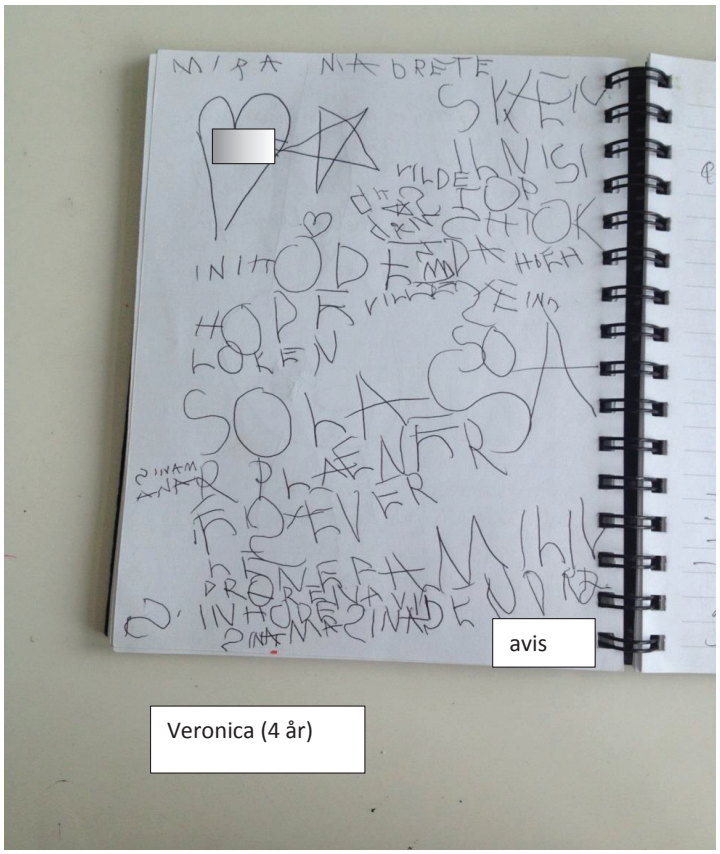
Jentene fascineres av de vakre glassteinene. I sampersepsjonen, gjennom en estetisk sansning eller forundret beundring, lar de seg henføre. Samperspesjonen av at lyset går, avstedkommer forestillinger om hvordan tilværelsen vil arte seg dersom alt er mørkt. Merleau-Ponty har vist oss at persepsjon består av mening, det vil si av det faktum at noe er sett, hørt, følt osv. Persepsjon finner sted *i* verden heller enn *i* sinnet, og er å betrakte som de barnlige kroppssubjektenes åpenhet for og relasjon til verden. I barndommen er det sanselige møtet med verden den første eksistensform, ifølge Merleau-Ponty, og alt det som følger etter, er fundert i og på dette. Vi kan si at det er en synergi mellom de barnlige kroppene, ting og verden. Som Merleau-Ponty hevder, er resultatet av denne synergien mellom kropp, ting, andre og verden et interaksjonelt felt som vi kaller erfaring. I persepsjonen skaper jentene intersubjektivitet, felles delt mening. Dette er også en form for hypotetisk tenkning, de later som om, forestiller seg.

Avis og feltdagbøker

Feltadagboka mi er populær, og mange barn ønsker å sette spor i den. En dag har vi benket oss rundt det ene langbordet ved sandkassa i finværet, Veronica (4 år), Melissa (4 år), Rebecca (4 år) Karoline (4 år), Marie (3 år) og jeg. Veronica spør om å få skrive i boka mi, med min kulepenn, så jeg overlater bok og penn til henne. Karoline: «Æ vil etter Veronica.» Melissa: «Æ vil etter Karoline.» Jentene henger over bordet og følger med på Veronica som skriver bokstav på bokstav. Hilde: «Oi – du skriver mange bokstaver, Veronica.» Veronica: «Avisa – ska æ skriv. Æ har ei stor avis hjemme.» Rebecca: «Æ like ikke avis som e uten – eh – men – æ like bare mamma sin avis. Pappa'n min bruke ikke noe avis.» Karoline: «Pappa'n din bor ikke hjæm te dæ.» Mira: «Nei.» Melissa blir utålmodig: «Veronica – du gjør det skikkelig læng! Veronica gjør te at vi ikke får. Veronica, e du ferdig snart?» Veronica: «Jaaa!» Melissa: «Rebecca gjør te at æ ikke ser.» Jentene kiver litt om plassen. Melissa: «Veit dokker ka mamma har lest i avisa? At en bil har kjørt på en elg.» Karoline: «Men at – pappa'n min har lest om toget som kjørt på reinsdyran.» Marie: «Da kan dæm jo ha på seg et bånd og fly. For når dæm har på seg et sånt et så flyr dæm.» Hilde: «Akkurat som reinsdyra til julenissen, mener du?» Marie: «Mm.» Melissa henvender seg til Rebecca: «Rebecca, æ ser ikke.» Karoline: «Veronica, kan æ få no?» Rebecca: «Veronica, du har hadd'n læng.» Veronica: «Nei, det har æ ikke.» Jeg skyter inn at Veronica må få gjøre ferdig avisa si. Etter enda noe tid overlater Veronica feltdagboka til Karoline.

Jentene henger over bordet og følger med på Karoline sin tegneaktivitet. Med ett forsvinner sola bak skyene. Rebecca: «No gikk sola vækk.» Melissa: «Det e bare fordi at

skyan dæm bevege seg – og sola greier ikke å bevege seg – og av og te så kjæm dæm utapå – og så stopper dæm litt.» Karoline: «Og så kommer skyan foran sola.» Rebecca: «No kjæm sola igjæn. Sola e diger og svær. No gikk sola vækk igjæn.» Karoline: «No kommer sola igjæn.» Melissa: «Æ vil ha boka snart.» Melissa peker på tegningen til Karoline: «Ka e egentlig det?» Karoline: «Det e skya.» Melissa: «Etter Karoline e det min tur.» Karoline: «No ska æ bare tegne et hjerte.» Jeg forteller om Charlotte som sa at hun var lei seg, for mamma hadde sett på værmeldingen at det skulle bli regn på 17. mai. Karoline: «Men koforr rægne det på 17. mai, da?» Hilde: «Nei, det vet jeg ikke. Det er ingen som kan bestemme været - det bestemmer seg selv.» Melissa: «Kanskje for at dæm vil at vi skal ha fin paraply på oss.» Hilde: «Kanskje det, du.» Melissa: «Karoline, er det ikke snart min tur?» Karoline: «Jada – jada – jada!» Boka overlates til Melissa som finner seg ei blank side og begynner å tegne et hjerte. Karoline: «Alle tegner jo hjerta.» Melissa peker i boka og spør: «Hvem kan tegne ei stjerne te meg her?» Hilde: «Liker dere hjerter og stjerner?» Jentene bekrefter. Hilde: «Ja – hvorfor det tro?» Veronica: «For at det e fint.»



Feltdagboka går på omgang mens noen barn kommer og noen barn går. Jeg har vært en snartur innomhus for å hente papir og stiftemaskin. Etter ønske fra flere av barna er vi i gang med å lage feltdagbøker. Jeg posisjonerer meg som hjelper og stifter sammen ark til bøker. Ellen (3 år), Silje (4 år) og Julie (3 år) kommer og slår seg ned i påvente av feltdagbøker. Praten går om løst og fast mens barna er ivrig opptatt med å tegne og skrive i bøkene sine. Ellen sier seg etterhvert fornøyd med aktiviteten: «Æ vil ikke mer no.» Hilde: «Du skal få med boka di hjem. Jeg skal bare skrive navnet ditt bakpå her.» Silje: «Æ klare å skriv Silje sjøl.» Melissa: «Æ klare ihvertfall å skriv Melissa sjøl – for det har æ lært meg før.» Hilde: «Ja, det er lurt at dere skriver navn på bøkene – så vet vi hvem de tilhører.» Karoline: «Mamma'n min har E i navnet sitt. Mamma'n min heter Eva.» Hilde: «Vet du Karoline, det heter mamma'n min også.» Melissa: «Hilde, kan du skriv *til Melissa, Siri, mamma og pappa*?» Jeg skriver på et ark og gir til henne. Melissa kopierer: «Sånn.» Hun holder opp boka si og leser stolt «Til Melissa, Siri, mamma og pappa.» Silje: «Æ ska lag et brev. Vi må ha litt teip. Æ treng teip.» Hannah: «Kan æ få et ark?» Melissa spør meg: «Kossen skriv'n Sara?» Jeg skriver Sara. Ellen peker på bokstaven S: «Det e mamma sin bokstav.» Hilde: «Hva heter mammaen din?» Ellen: «Mamma Nordvang - ho hete bare mamma Nordvang.» Christian (3 år) ankommer bordet: «Æ vil - æ vil ha en bok.»

Barna undres over og fortolker bokstaver som blir til ord, og som vi ser, gjelder ikke dette bare for skolestarterne, men også for de yngre barna. Veronica tegner en avis med mange bokstaver og ord. Hennes fortolkning av avis kan betraktes som en ekspressiv akt der hun etterlater et vitnesbyrd på papiret. Hva står det i avisa, hva kan man lese? I dialogen kommer det frem at man blant annet kan lese om påkjørsler; en bil har kjørt på en elg, og et tog har kjørt på flere reinsdyr. Marie foreslår at reinsdyra kan ha på seg et bånd og fly, akkurat som reinsdyra til julenissen. Barn søker «naturlige» forklaringer, i henhold til Merleau-Ponty. Marie søker etter en «spontan forklaring» og prøver å redusere det ukjente til en oppfatning eller et begrep som er kjent, og selv om dette gjøres på en naiv måte, er det på ingen måte absurd. Mening og enighet viser seg som forståelseshendelser, og har på en eiendommelig måte rom midt i den sosiale praksisen som barna bygger opp gjennom samtalen. Sagt med andre ord er det selve meningsforskjellene og avstandene som betinger samtalen. Avis blir gitt en ny betydning i konversasjonen.

Samtalens tema dreier over til å omhandle sola og skyene, da sola med ett forsvinner bak noen skyer på himmelen. Melissa presenterer en tolkningsteori: «Det e bare fordi at skyan dæm bevege seg – og sola greier ikke å bevege seg – og av og te så kjæm dæm utapå – og så stopper dæm litt.» Karoline følger opp: «Og så kommer skyan foran sola.» Merleau-Ponty har

vist oss at det finnes aspeketer ved barnets erfaringer som er tilstedeværende og levd, men ikke som objekter eller ideer som barnet ganske enkelt kan gripe, noe han gir betegnelsen «ultra-ting». Sola og skyene ligger utenfor barnas felt for manipulasjon. Skyene kan persiperes som å bevege seg. Imidlertid kan ikke solas bevegelse fanges med det blotte øye. Vi ser at barna forsøker å ta høyde for fenomenet på en «naturlig» måte. Barna gir en fornuftig betraktning fra sine erfaringer, og gjør sitt beste for å innarbeide overraskende fenomener inn i deres allerede eksisterende strukturer. Som Merleau-Ponty hevder kan barn betraktes som naturlige fenomenologer.

I løpet av samtalen utvikler tolkningen seg og horisontene smelter sammen. Barna blir drevet videre av det som blir sagt. Tenket med Gadamer kan ikke forståelseshendelsen reduseres til det enkelte barnets handlinger. Heller er det slik at sannheten viser seg som en konsekvens av barnas kommunikative engasjement, som en forståelseshendelse.

Oppsummerende ettertanker

I dette kapittelet har jeg beskrevet noen utvalgte dialoger fra datamaterialet, mer spesifikt samtaler barna imellom, og også noen samtaler der voksne er involvert. Hver samtale er unik og egenartet, og allikevel har dialogene noen fellestrekk. Jeg skal i noen oppsummerende ettertanker se nærmere på dialogenes egenart og fellestrekk, hva gjelder både innhold og form, og videre reflektere over sammenhengen mellom partikularitet og universalitet. Hva er det som kjennetegner den enkelte samtale? Hva er samtalene eksempler på? Hva er 'saken selv' i samtalene? Hva er det samtalene har felles? Hva kan samtalene fortelle om fenomenets essens?

En av samtalene, beskrevet i narrativet *Karsten og Petra, oldemor og Jesus*, har utgangspunkt i ei barnebok. Fortellingen og illustrasjonene i barneboka 'treffer' barna og ansporer til felles undring over og fortolkninger av døden. Sagt med andre ord fremkaller teksten og bildene i boka en spørrende undring som folder seg ut i en vennskapelig samtale der meningene brytes og prøves ut som tentative fortolkninger. Det som blant annet kjennetegner denne dialogen, er at noen av dialogdeltakerne skifter under samtalens gang. I begynnelsen er åtte barn med i samtalen under selve høytlesingen mens vi sitter i sofaen, men etter hvert er det barn som trekker seg ut av dialogen mens nye kommer til, noe som må sies å være et kjennetegn på samtalesituasjoner i barnehagen. Charlotte, som nyankommet deltaker idet vi har plassert oss rundt ett av storbordene, har ingen problemer med å hekte seg på samtalen, og fanger raskt opp hva som er 'saken selv', nemlig spørsmålet om døden. Hun underlegger seg sakens føring, den saken som samtalepartnerne er rettet mot. Det interessante

i denne forbindelse er hvordan dialogen ufortrødent drives fremover selv om samtaledeltakerne varierer. Barnas verdensåpne innstilling, i møtet med det som er forskjellig fra dem selv, det nye og fremmede, forfører til konversasjon. Det som også kjennetegner denne dialogen, er at den stadig skifter retning og beveger seg hit og dit i en leken bevegelse, samtidig som samtalens omdreiningspunkt, undring over døden, er konstant. Barna holder på det samme samtaletemaet og nærmer seg dette med ulike innfallsvinkler og perspektiver, med bakgrunn i ulike livsinnstrykk. De skaper et undersøkende fellesskap. Et annet interessant poeng er at samtalen om døden lokker tre av barna inn i en tegneaktivitet der deres undring gis et poetisk uttrykk i form av en tegning, noe jeg fortolker som en særegen barnlig ekspressivitet og kognitiv stil der samtale og tegning veves sammen. Som jeg har vist, undrer barna seg over døden i flere av samtalene. Døden er et tilbakevendende tema.

Samtalen som finner sted i samlingstunda om *17. mai*, ledes av en voksen og involverer alle barna i barnegruppa. Denne dialogen har en litt annen form enn samtalen om døden. Den mangler lekens dynamikk i sin formålsrettethet og endimensjonalitet. Allikevel ser vi at det oppstår en spontan samtale mellom to av barna underveis i samlingstunda der de presenterer sine fortolkninger av 17. maitoget på nasjonaldagen, Cecilie mener det heter barnetog, og Helen mener det heter 17. mai-tog. Jentene undrer seg med andre ord over begrepsbruk og kommer til en forståelse av at det er flere muligheter og ikke bare en, det kan hete både barnetog og 17. maitog. Dette eksemplet viser også at det kan oppstå nye dialoger, om enn korte, innenfor en eksisterende dialog. Sagt med andre ord kan dialogen mellom flere deltakere romme samtidige dialoger mellom enkelte av deltakerne. Vi kan snakke om dialoger innenfor dialogen, noe som viser at samtaler i barnehagen kan foregå på flere nivåer. Dette har opplagt å gjøre med at det er mange barn og voksne i barnehagen og dermed naturlig at det foregår flerpersonsdialoger, og at deltakerene i en samtale er vekslende. Livet i barnehagen er samliv i bevegelse.

I samtalen som finner sted ute mellom fem av jentene, dreier samtalen seg om tid, *når* 17. mai er, sett i forhold til nåtiden som er 15. mai, en ikke helt enkel sak å forstå for alle. Jentene gjør imidlertid et forsøk på å forstå, og prøver ut argumentene, også hva som er mulig 'på leke', når vi later som om, til forskjell fra i virkelighetens verden. Et vilkår for horisontsammensmelting ser her ut til å være at barna argumenterer ut ifra den samme verden, enten virkelighetens verden eller lekeverdenen. Sannheten er forskjellig og har ikke den samme gyldigheten når de argumenterer ut ifra lekeverdenen. Dette er åpenbart noe alle er innforstått med. I lekeverdenen er alt mulig til forskjell fra i virkeligheten, og i dette tilfellet gjør barna det til et poeng hvilken verden man argumenterer ut ifra. I denne episoden brukes

det til et argument for å vise at den andre tar feil, heller enn som et forsøk på å komme til felles forståelse. Selv om den vennskapelige samtalen har karakter av lek, slik Gadamer ser det, kan den lekende samtalen finne sted både med lekeverden som grunn og ut i fra virkelighetens verden. Et etisk anliggende, å bestemme over andre, bringes også på bane. Barna undrer seg over og fortolker rett og galt, hva som er moralsk riktig handling, men som vi ser, går ikke jentene inn i en undersøkende dialog om tematikken. Etiske anliggender dukker forøvrig stadig opp i samtalene barna imellom.

Den lyststemte konversasjonen mellom to jenter i dissa, i narrativet *Husker du?,* er et eksempel på hvordan barna gjennom en samtale omkring en felles opplevelse bistår hverandre i å minnes, og i en retrospektiv fortolkning gir hendelsen ny mening. Det som har skapt undring, gjøres til gjenstand for felles fortolkning der jentene i en åpenhet for hverandre utvikler en samskapt fortelling om den gangen julenissen kom på besøk i barnehagen. Etterhvert veves også fenomenet russ inn i dialogen. I den forbindelse er det interessant å merke seg måten den første delen av samtalen skrider frem på, nemlig som en utveksling av innspill der den enes innspill fører til den andres innspill som igjen fører til den enes innspill osv., og som ikke innbefatter uenighet som sådan eller alternative tolkninger, men som allikevel er avhengig av en dialektikk for at samtalen skal bringes videre. Det er ikke egentlig snakk om meningsforskjeller i betydningen å bryne argumenter, men om ulike meningsinnspill der jentene utfyller og bekrefter hverandre. Jeg mener denne samtalen best kan forstås ut ifra det Merleau-Ponty benevner som en intersubjektiv systemforming mellom kropps-subjektene der perspektivene blandes. Som flere av de vennskapelige samtalene er også denne samtalen preget av humor og glede, noe jeg tolker som et vesentlig ekspressivt trekk ved barns fellesskapelige undring og fortolkning.

Narrativet *Fascinasjon for mark* er et eksempel på barns undring og fortolkning som perseptulle erfaringer. Barnas fascinasjon for småkryp i naturen ser ut til å henge sammen med deres forundrede beundring der sansene er involvert. Mark både beskues og berøres. Barnehånda som berører marken og kjenner den i hånda, blir selv berørt av marken. Men persepsjonen begrenses ikke til et estetisk blikk eller berøringssansen. Barna både ser, føler og lytter, og de leker at de smaker. Å lage markemiddag og late som om de spiser den, er å prøve ut muligheter i lekens late-som-om-rike. Lek og virkelighet blandes, på den mest selvfølgelige måte. I samtalen om mark setter barna også ord på persepsjonen. I sampersepsjonen av mark, som ledages av verbal konversasjon, prøver guttene ut hva det er mulig å gjøre med fangsten. Denne samtalen er preget av det største alvor og en oppslukthet i det persiperte, en barnlig iver. Episoden er et eksempel på at samtalen er underordnet det som

skjer her og nå. Det er ikke samtalen selv som er fokuset, men handlingene. Episoden er et eksempel på hvordan den sansende barnekroppen alltid er situert i verden i konkret, engasjert handling, noe som innebærer at de barnlige kroppssubjektene undrer seg og fortolker, utforsker og utspør verden aktivt. Allikevel kan samtalen betraktes som det Gadamer benevner som utprøvingens kunst, der 'saken selv', hva som er mulig å gjøre med markefangsten, holdes svevende. Det nære og umiddelbare, det persiperte, veves sammen med tanke og språk og viten. Samtalen mellom tre andre barn i sandkassa har også utgangspunkt i en perseptuell undring, «sje marken – han leve ennå», og en meningsutveksling om markens velbefinnende. Barna deltar i en fellesskapsopplevlese, i sampersepsjonen og samtalen. Det som er spesielt interessant i dette eksempelet, er også at barna oppfordrer hverandre til å *se* det samme. Gjennom samtalen inviterer de hverandre til sampersepsjon, «sje – sje ka æ har gjort», noe jeg utdyper i kapittel 7. Torsteins tegning av en mark kan også fortolkes som et poetisk uttrykk og en ekspressiv fortolkning av det persiperte som har skapt undring.

Samtalene beskrevet i *Skolestart – ventetid, lærerstreik og lekser* har alle sin bakgrunn i den aktuelle skolestarten til ni av barna. I en av samtalene ser vi at begrepet ventetid blir presentert og gjort rede for gjennom eksemplifisering og forklaring av tre jenter. De fortolker tiden frem til høstens skolestart som ventetid. Den enes tanker gir den andre tanker som gir den tredje tanker, som fortolkninger som hektes på hverandre i en kjede. Vi kan snakke om en supplering av hverandres tolkningsteorier. Både jentene og jeg som voksen samtaledeltaker kommer frem til ny forståelse av hva det vil si å vente på skolestart. Samtalen er et eksempel på barns undring over og fortolkning av tid der skolestart blir gitt ny betydning. Det neste eksempelet viser hvordan tre av barna fortolker den pågående lærerstreiken, der de presenterer ulike tolkningsteorier og divergerende synspunkter som alle bidrar til en beriket forståelse av hvorfor lærerne streiker. I dialogen om lekser kommer det frem at lekser, som man blir pålagt å gjøre når man går på skolen, kan være både morsomt og slitsomt, og en forståelse for at det å begynne på skolen innebærer andre forpliktelser enn det å gå i barnehagen. På skolen er det andre krav.

Samtalen i narrativet *Fotballtriks* er et eksempel på hvordan ett barns undring over en bestemt hendelse fører ham og to andre gutter inn i en diskusjon om fotballregler der de prøver ut mulige tolkninger av fotballreglene i samtalens gang. Etiske anliggender som handler om å lyve, lure og jukse, gjøres til 'saken selv'. Slik jeg forstår samtalen, er guttene innforstått med at å lyve, lure og jukse ikke er akseptert innenfor barnehagens ethós. I samtalen stiller de seg åpne for erfaringer som de møter som gjenstand for fortolkning, og

erkjenner forskjellen i den andre, noe som i sin tur avføder ny forståelse for fotballspillet, nemlig det at fotballspillere trikser, og at det er forskjell på straffespark og frispark.

I narrativet *Den lille pjokken*, ser vi et eksempel på to jenters diksusjon om alder og kroppsstørrelse der de gjennom meningsforskjeller kommer frem til en felles forståelse. Samtalen er også sentrert rundt rett og gal handling, og er et eksempel på hvordan en strofe i en sang, «for du er bare fire år og skjønner ingenting», får ett barn til å undres, og til, gjennom en dvelende fortolkning, å gi uttrykk for at det ikke er pent å si noe som sårer andre. Hennes moralske meningsytring utfordres ikke av samtalepartneren, men bifalles. Samtalens struktur endrer karakter og karakteriseres ved en fortolkning som blir bifalt av et annet barn gjennom en ny *utvidelse* av den førstes tolkningsteori, heller enn av det Gadamer betegner som utprøvingens kunst. Vi kan si at jentene bekrefter hverandres tolkningsteorier, heller enn utfordrer dem. Det er derfor ikke meningsforskjeller som betinger horisontsammensmelting i denne delen av samtalen, men som vi ser bringer Helens spørsmål samtalen videre der hun inviterer Charlotte til å utdype meningen sin. Hennes spørsmål forløser Charlottes tanker.

Kampen om silasanda er et eksempel på at horisontsammensmelting uteblir der avstanden mellom horisontene er for stor. Episoden understøtter Gadamers antakelse om at språket er det universelle mediet der selve forståelsen fullbyrdes. Det må være en vilje til samtale, og videre en villighet til å åpne seg for den andres horisonter. I samspillet mellom tre jenter forholder den ene jenta seg stort sett taus, og bidrar ikke i dialogen. Samtalen mellom de to andre jentene bringer for dagen en fortolkende mistenkeliggjøring av den første jentas intensjonale handlinger, og en nedlatende avvisning, heller enn at de hensetter seg i hennes situasjon. Også i dette eksempelet ser vi at en fortolkning av et moralsk spørsmål dukker opp i samtalen, det er galt å ta silasand fra andre.

Narrativet *Trøblete slengtau* er et eksempel på en samtale om fortolkning av spillets regler, i betydningen hvordan de innforståtte reglene for slengtau utøves i praktisk handling, i likhet med samtalen i narrativet *Fotballtriks.* Barna undrer seg i samtalen over fortolkning av regler knyttet til bestemte praksiser. Vi ser at det er en bestemt handling, hvordan tauet slenges, som utløser perpleksitet, undring og diskusjon blant tre jenter og en voksen, og at det hele ender i ikke-forståelse. Avstanden mellom horisontene er for stor til at en horisontsammensmeltning skal skje. Episoden er også et eksempel på at *kairos*, forstått som å gjøre eller si det riktige til rett tid, kan vise seg i form av kroppslige ekspressive gester som går utover verbalspråket.

Samtalen i narrativet *Sykdom - forkjølelse, øyekatarr og vannkopper* er et eksempel på hvordan tre små jenters undring over sykdom og opplevelse av den syke kroppen fortolkes i

en vennskapelig konversasjon der de åpner for hverandres perspektiver. Jentene utfordrer ikke hverandres meninger i konversasjonen, men beriker heller hverandres tanker der den enes tanker gir den andre tanker osv. Barna gjenkjenner seg selv i den andre, og står slik sett i selvdannende fellesskap.

I narrativet *Så rart – vi er forskjellige* kommer barnas undring over utseende frem, i persepsjonen av hårfarge og øyenfarge. Denne samtalen er et eksempel på barns undring over omverdenens sanselige kvaliteter. Ellen sine tolkningsteorier blir hverken motsagt eller utvidet, men de andre jentene responderer ved å komme med verbale innspill som nettopp bekrefter at vi ser forskjellige ut. Det interessante i denne samtalen er at jentenes bekreftelser på Ellen sine fortolkninger ser ut til å være en betingelse for at hun får satt ord på sine tanker og ideer, altså for at meningen skal vise seg. De andre jentenes innspill fungerer nærmest som en sokratisk fødselshjelp, som en hjelp til Ellen til å avføde sine (selv)forståelser.

I samtalen beskrevet i narrativet *Matprat* undrer barna seg over logiske sammenhenger. Samtalen foregår på et nokså avansert abstraksjonsnivå der barna prøver ut hypoteser og logiske slutninger. Samtalen er imidlertid ikke bare verbal, men iblandes en håndsopprekkingslek, som etter mitt syn eksemplifiserer barns ekspressive kognitive stil. Kroppslige gester utover verbalspråket og lekende elementer veves inn i samtalen. Dialogen inneholder også en fortolkning av begrepet større.

Samtalene beskrevet i *Undring over ord* er eksempler på hvordan barna undrer seg over rare ord og språklige vendinger, der samtalene kan betraktes som en ekspressiv fortolkende prosess som avstedkommer nye forståelser. Vi ser at barna undrer seg over ulike språk og presenterer fortolkninger av hva eple heter både på russisk og engelsk. Slik lærer barn av hverandre.

Samtalen presentert i narrativet *Lys i mørke – blinkesko* har også form av en hypotetisk tenkning. I sampersepsjonen av glassteiner tematiseres farger, hvilke farger det er på de ulike glassteinene som Linn later som er diamanter. Barna overraskes av at lyset går, og dette fører til en felles undring over hva som skjer dersom alt er mørkt. Barna forestiller seg et totalt mørke og hvordan dette vil kunne oppleves, og en slags løsning på problemet som er Julie sine blinkesko. Barna gir hverandre tanker som fører til nye tanker og ideer.

I narrativet *Avis og feltdagbøker* ser vi et eksempel på en samtale med flere saksforhold. 'Saken selv' endres i løpet av samtalen. Barna beveger seg mellom flere tematikker, både abstrakte og konkrete forhold. Samtalen er for det første et eksempel på barnas undring over bokstaver som blir til meningsbærende ord. Avistegningen bringer barna i tanker over hva som kan leses i avisa. Igjen ser vi at barnetegningen er sentral i barnas

fortolkning av det som har skapt undring. Tegneaktivteten smitter, og alle barna vil ha feltdagbok som de kan skrive navn og brev i, og som de kan tegne i. Som en følge av at sola forsvinner bak en sky, presenteres tolkningsteorier om sammenhengen mellom skyer og sol, og om solas beskaffenhet. Værvarslet for 17. mai skaper undring i form av et spørsmål: «Hvorfor regner det på 17. mai?» og en ledsagende mulig forklaring at de vil at vi skal ha fin paraply.

Gjennom narrativene og en videre fortolkning av disse har jeg i dette kapittelet vist hvordan barns undring både uttrykkes, deles, skapes og dveles ved i det felles fortolkningsrommet som formes mellom samtaledeltakerne i de vennskapelige konversasjonene. Dialogene er noe som bare skjer der og da, som spontant oppdukkende, intersubjektive, hermeneutiske hendelser, der meningsforskjellene viser seg og åpenbarer sannheter, og bidrar til det Gadamer betegner som værensforøkelse. Ifølge Gadamer vil en samtale som legger vekt på konsensus, ikke føre frem til sannheten. Forståelsen viser seg gjennom barnas erfaringer med andre meninger enn deres egne. Dialogene jeg har beskrevet, viser at nye forståelser og selvforståelser finner sted gjennom meningsforskjeller. Samtalene inneholder imidlertid både meningsforskjeller i betydningen divergerende meninger, og meningsforskjeller i betydningen utvidelse av hverandres meninger, samt meningsforskjeller i betydningen bekreftelser eller spørsmål som virker forløsende på den andres tanker. Barna prøver altså ut mulige meninger på flere måter. Samtalene er også eksempler på ikke-forståelse og fravær av horisontsammensmelting. Det ser ut til at det må være en ideell avstand mellom forståelseshorisontene for at det skal skje en horisontsammensmelting; er avstanden for stor eller for liten, avfødes ikke nye forståelser. Forståelse fordrer først og fremst en vilje til å åpne seg for den andres undring og fortolkning, samt en tilslutning til 'saken selv', til samtalens tematiske innhold.

Hva er det som gjøres til gjenstand for fortolkning i barnefelleskapet i samtalene? Hva er det som åpenlegges? Det som er felles for samtalene, er at *noe* kommer barna i møte som overrasker og skaper undring, og som blir gjort til gjenstand for fortolkning i vennskapelige konversasjoner. 'Saken selv' er noe som taler til dem, og som de finner det er verdt å dvele ved. Hva dette noe er, varierer og innbefatter både konkrete og abstrakte tematikker, ting og ultra-ting, samt opplevelser i fortid og nåtid og en undring over fremtiden. Vi ser at flere av konversasjonene omhandler etiske anliggender, hva som er moralsk riktig handling, og hva som er forkastelig. Dette gjelder både tolkning av regler i en pågående lek og det å ta noe fra andre, lure og jukse eller å bestemme over andre. Samtalene omhandler også eksistensielle anliggender som liv og død. Ifølge Gadamer er det å føre en samtale ensbetydende med å

underlegge seg sakens føring, den saken som samtalepartnerne er rettet mot. Som det har fremgått av eksemplene, kan det som er 'saken selv', skifte ganske raskt, men eksemplene viser også at barna kan holde på et tema over tid. Noen samtaler er korte, andre er lange, og som jeg har vist, kan det oppstå dialoger innenfor eksisterende dialoger. Samtalene er eksempler på utprøvingens kunst. Barna står i det åpne og risikerer sine egne forforståelser. Å spørre betyr å legge noe åpent og plassere det i det åpne. Barna prøver ut meninger, og 'saken selv' og dens muligheter holdes svevende. Sagt med andre ord dannes barna gjennom språklig dialogisk samhandling, i vennskapelige samtaler.

Kapittel 6. Undring og fortolkning som lek, fest og poetikk

Leken, og - ved en utvidelse - festen, er å betrakte som selve sinnbildet på barns undring og fortolkning. I boka *Barns undring* (Amundsen, 2013a) legger jeg blant annet vekt på lek som sentral kraft i barns undring (jf. Steinsholt, 1999) og lek som et eksistensielt grunnfenomen (jf. Fink, 1960). I dette kapittelet ønsker jeg å vise hvordan barnas lek i barnehagen er et fremtredende barnlig undrings- og fortolkningsspråk der både verbalspråket og kroppslige gester forøvrig spiller en sentral rolle i fremstillingen av leken. Gadamer knytter, som vi har sett, den menneskelige forståelsen til lek, og tenker leken som selve subjektet i tolkningsprosessen. Lek er, som dialogen, paradigmatisk for forståelsen. For Gadamer er derfor ikke lek (først og fremst) en spesifikk barnlig aktivitet, men derimot et fremragende eksempel på hermeneutisk sannhet, fordi vi i leken åpner oss for nye tolkninger og setter vår eksistensforståelse i spill. Merleau-Ponty, på sin side, betrakter lek som en typisk væremåte for barn og som en særegen barnlig interaksjonsstil. Med bakgrunn i Merleau-Pontys filosofiske betraktninger om barnet som en naturlig fenomenolog, tolker jeg leken som et vesenstrekk ved barns ekspressive kognitive stil. Gadamers og Merleau-Pontys tanker utruster meg slik sett med en dobbel optikk i analysene av barnas lek som hermeneutiske og fenomenologiske sannhetshendelser.

Photo Story – Beyblade, tomaten og snømannen

Solveig, en student fra høgskolen, har praksis i barnehagen, og hun har gjennomført en praksisoppgave som går ut på å lage Photo Story[74] med noen av barna. Solveig har invitert med seg alle de seks 4-åringene i den ene storbarnsgruppa som prosjektdeltakere, henholdsvis Melissa, Geir, Silje, André, Veronica og Mads. Nå har tiden kommet for å vise frem resultatet for begge storbarnsgruppene som er samlet på fellesrommet, og både barn og voksne venter i spenning på powerpointpresentasjonen. Barna tolker og kommenterer høylytt underveis. Den første historien har tittelen *Tomaten og ketchupen* og Solveig leser teksten på bildene etterhvert som de vises på skjermen: *«Det var to tomata – som skulle gå over veien – den ene gikk først – så gikk den andre over – da kjørt bilen over* (Geir (4 år) kommenterer: «Tomaten hadd dødd.») *– og han vart ketchup – da sa den første tomaten – kom an ketchup!»* Fortellingen er iscenesatt med duplo og to tomater. Den andre fortellingen har tittelen

[74] Photo Story er et dataprogram som kobler sammen bilder, lyd og tekst til digitale fortellinger. I dette tilfellet ble digitale bilder lastet inn på PC fra digitalt kamera. Barna hadde tatt bildene og laget historiene: (i) «Tomaten og ketchupen», (ii) «Beybladekamp», (iii) «Prinsessa og snømannen».

Beybladekamp[75] og er iscenesatt med geomag: *«Det var to beyblades – dæm vart så sint på hverandre – at dæm bynt å konkurrer (*Ole Martin (5 år) kommenterer: «Dæm spinne ikke». André (4 år): «Æ heie på den grønne.» Melissa (4 år) peker på den andre, lilla snurren: «Nei – du må heie på den der.» Silje (4 år): «Æ heie på grønn, æ.» Une (3 år): «Æ heie på lilla'n.» Flere barn roper i munnen på hverandre «Æ heie på den grønne! Æ heie på lilla'n!») *– det va så glatt – at dæm vart knust.»* Film nummer tre har tittelen *Prinsessa og snømannen,* og er iscenesatt med modelleringsleire og en tegning av en skog som bakgrunn: *«Det var en gang ei prinsesse* (Veronica (4 år) peker på bildet: «Det der va skogen») *– som lå og sov i sænga si – hu snorka så høyt* (Mads (4 år) lager snorkelyder, snart etterfulgt av flere barn som snorker og ler) *– at ho vækka snømannen* (Mads: «Den va ikke modig!» Carl Erik (5 år): «Den va ikke modig!» Geir: «Den va ikke modig!») - *snømannen vart så sint – at han tok ho med til fengselet – men så kom skilpadda – skilpadda hoppa opp på snømannen – da smelta snømannen* (Geir: «Da smelta den – da smelta snømannen») *– og da vart dæm glad.»* (Mads: «Det va æ som laga den - den ælske æ – den gjør mæ glad.») Til slutt vises bilder av prosjektdeltakerne. Solveig: «Den her filmen va laga av»; Geir, André, Mads, Melissa, Silje og Veronica. Barna sier navnene i kor etter hvert som bildene av barna vises på skjermen. Solveig: «Da e filmen ferdig.» Barn og voksne applauderer før alle går hver til sitt.

Noen av barna har, to og to sammen med en voksen, skapt en fortolkning i form av et estetisk uttrykk; henholdsvis av en vits, en konkurranse mellom to Beyblades og en kamp mellom det onde og det gode. Vi kjenner igjen elementer både fra humor, fiksjonen og eventyret. Selv om disse historiene er resultatet av samarbeid med en voksen, er de allikevel barnas historier, barnas fortolkninger. Vi ser også at tilskuerne fortolker det de ser som overrasker og skaper undring, som for eksempel at Beybladene ikke beveger seg; de spinner ikke, og at snømannen mangler mot. Underforstått tillegges mot betydning. Under presentasjonen av fortellingen om Beyblade-kamp ser vi at barna setter i gang en lek der de velger seg Beyblade-favoritter som de heier på. Mads lydlegger deler av historien der prinsessa snorker, ved å lage nettopp snorkelyder, noe som oppfattes som morsomt, har

[75]Beyblade er opprinnelig en japansk tegneserie av Takao Aoiki som etter hvert ble utarbeidet som animasjonsfilmer, og utviklet en rekke spin-off produkter. Serien fokuserer på en gruppe ungdommer som danner lag og kjemper mot hverandre ved hjelp av svært kraftige snurrebasser kalt «Beyblades» som er fortryllet med magiske ånder.
(http://no.ask.com/wiki/Beyblade?lang=no&o=2802&ad=doubleDownan=apnap=ask.com_(lastet ned 31. juli.2014.) Beyblade er også en lekesnurre som er i salg som leketøy, og er produsert til bruk i en lek der to eller flere Beyblade-spillere bruker sine Beyblade-snurrer for å prøve å stoppe hverandre. Den snurren som sist slutter å snurre har vunnet. Beyblade-leken settes i gang ved å dra en taggete plastpinne gjennom et hull.

smitteeffekt og vekker latter. Undring og fortolkning viser seg som lekende og humørfylte hendelser blant barna som er tilskuere. Som vi skal se, dveler barna ytterligere ved de presenterte fortellingene i den videre leken sin.

Etter samlingsstunden på fellesrommet samler noen av barna seg rundt storbordet inne på den ene avdelingen. Melissa (4 år) og Une (3 år) sitter på knærne på benken med en kurv med konstruksjonsmaterialet geomag[76] foran seg, som de deler på. Melissa finner en påbegynt geomagsnurre i kurven. Ole Martin (5 år), som sitter på bordenden med en plastelinaklump og litt av geomagmaterialet foran seg, henvender seg til jentene: «Har noen tatt fra mæ?» Han reiser seg i tripptrappstolen og kikker på Melissa sin snurre: «Ja, for æ lagd en Blade som var hel.» Han er sår i stemmen. Jeg foreslår at han kan bygge en ny. Ole Martin husker ikke hvordan man skal bygge en snurre: «Æ veit ikke kordan dæm va.» Han hever armen og senker den mens han peker på Melissa sin snurre: «Æ hadd ihvertfall en sånn en.» Han setter seg igjen, tar opp plastelinaballen og gnir og ruller på den mellom hendene. Melissa snakker med Une: «Vi må finne en grønn te.» Une løfter opp en grønn geomagstav fra kurven: «Her Melissa, e det en grønn.» Melissa tar imot den: «Nei, det e ikke en sånn grønn.» Hun legger den tilbake i kurven. Melissa: «Men en sånn grønn - sånn firkanta», hun peker på den påbegynte snurren. Une betrakter den. Melissa søker hjelp hos Ole Martin og spør om han kan hjelpe henne med konstruksjonsprosjektet. Ole Martin legger fra seg plastelinet og bygger ferdig den grønne snurren, en pyramide med ei kule på toppen. «Her, Melissa.» Så tar han fatt på en ny snurre, lilla denne gangen, og enda en som er lysegrønn, og en rød. Une: «Ja – den va te mæ.» Ole Martin gir henne den røde snurren. Deretter vender han snurrene sine opp ned med kula i bordplata som snurrebasser og setter i gang å snurre, først den ene, så den andre. Melissa spør: «Kan du ta min?» Han tar imot hennes grønne snurre, justerer litt på den, vender den med toppen ned og vrir den mellom hendene så den setter i gang å snurre. Frode (5 år) har ankommet bordet med enda en snurre, rosa, som han gir til Ole Martin: «Den her og.» Ole Martin spinner den i gang. Frode: «Men, va min fin?» Ole Martin: «Mm.» Fire snurrer snurrer på bordplata, og barna følger spent med. En etter en stopper snurrene opp og blir liggende på bordet. Frode løfter opp snurren sin fra bordplata og peker på en grønn snurre på bordet: «Kæm e herre sin? Va den din?» spør han Ole Martin. Ole Martin smiler i triumf og holder opp den grønne snurren som snurret lengst og gikk av med seieren: «Ja - den vant den her!»

[76] Geomag er et magnetisk konstruksjonsmateriale bestående av staver og kuler. Magnetiske krefter holder stavene og kulene sammen og skaper muligheter for et mangfold av konstruksjoner.

Audun (5 år) kommer bort til bordet og sitiller seg på motsatt side av Frode: «Kan æ sje?» Ole Martin setter igang med å spinne en snurre på nytt. Audun plukker opp en geomagbit som han slipper oppå snurren for å oppdage at den slenges v snurrebassen. Audun sperrer opp øynene og roper ut i overraskelse: «Oi!» Han prøver en gang til og roper ut i begeistring: «Wow!» Ole Martin ler: «Wow!» Ole Martin prøver med en annen geomagbit, og det samme skjer. Han stopper snurren og fester en geomagbit oppå den: «Den sitter!» Han setter i gang snurren: «Wow!» Alle tre guttene betrakter smilende med store øyne og åpen munn. Ole Martin kommer med et forslag: «Nå ska vi ta en *hel* Beyblade på'n.» Han legger en snurre oppå den snurren som allerede er i gang, motsatt vei slik at de to største flatene ligger mot hverandre, med det resultat at snurren stopper. Ole Martin fester en geomagbit på tuppen av sin snurre og prøver å spinne den, uten hell. Han fjerner biten. Audun: «Ska æ prøv et skikkelig spinn?» Han spinner i gang en snurre og følger spent med: «Ingen må vær borti'n.» Ole Martin spinner sin, med det resultat at kula i enden løsner og kommer bort i Audun sin snurre slik at hans stopper opp. Audun: «Ka va det æ sa Ole Martin?» Ole Martin: «Æ må reparer den.» Han fester ei ny kule på toppen. Audun spinner sin snurre på nytt. Mads (4 år) ankommer og stiller seg ved siden av Une, lener seg over bordet og følger spent med. Carl Erik (5 år) og Robin (5 år) ankommer og stiller seg på andre siden av Une, også som tilskuere. Une henvender seg til Ole Martin: «Ole Martin, kan du snurr den her? Kan du snurr den her?» Ole Martin spinner snurren i gang, og alle følger med i åndeløs spenning til alle snurrene stopper. Carl Erik og Robin vil også ha snurrer, og guttene diskuterer og viser hverandre geomagmaterialet, hva som må til for å bygge en snurre, og hvordan det skal gjøres. Etter en stund i intens konstruksjonsvirksomhet og mye diskusjon starter spillet igjen, og guttene spinner i gang snurrene. Carl Erik er forhåpningsfull: «Men æ har den beste. Kanskje min vinn?» Guttene følger med til en av snurrene stopper. Frode: «Carl Erik tapt!» Fortsatt spinner fire snurrer; Frode, Robin, Ole Martin og Audun sine. Frode: «Æ har den beste.» Audun: «Ingen må stopp dæm.» Frode: «Æ vinn!» Snurrene stopper og Frode hever begge armene i været og jubler seiserssikkert: «Æ vann!» Guttene fortsetter å konkurrere med snurrene sine og diskutere på andre siden av bordet. Ole Martin setter i gang en snurre: «Ska æ vis dokker nokka?» Han berører snurren med fingeren, tre ganger etter hverandre, til snurren stopper. Frode: «Se her no!» Han spinner igang sin snurre. Etter hvert taper den fart. Ole Martin: «Den dør.» Robin: «Dør'n?» Snurren stopper. Frode: «Den heter for Peach.» Robin: «Peach?» Frode: «Ja.» Snurren er navngitt.

Beyblade er populær blant flere av barna i barnehagen, noe jeg har observert ved flere anledninger. Noen barn har fulgt med på animasjonsfilmene om Beyblade på tv og kjenner

også til en rekke spin-off produkter, som for eksempel lekesnurrer som er å få kjøpt, men som er leketøy som ikke finnes på barnehagen. Barna konstruerer imidlertid sine egne Beyblade-snurrer med konstruksjonsmaterialet geomag, og skaper slik sett tinglige fortolkninger av Beyblades. Å konstruere snurrene med geomagmaterialet krever at barna har en oppfatning av, eller forestilling om, hvordan snurrene skal se ut. Det kreves en bestemt type viten som best kan relateres til den aristoteliske episteme, men også techne: den skapende, tekniske eller håndtverksmessige vitenen som Aristoteles knytter til aktivitetsformen poiesis. Poiesis omhandler praksis som har å gjøre med tilvirking og det å skape noe. Som vi ser hevder Ole Martin å ha glemt hvordan snurrene skal konstrueres, men ved hjelp av å studere en påbegynt snurre som han får av Melissa, husker han det. Etter hvert deltar flere barn i tilvirkingen av snurrer, og de hjelper og veileder hverandre med konstruksjonene.

Barna blir fanget i en lek med de konstruerte snurrene. I leken er *noe* intendert *som noe*, uten nyttehensikt; geomag-snurrene er intendert som Beyblades. All lek er ifølge Gadamer, lek med noe eller noen. Selv om leken ikke krever en faktisk medspiller må det allikevel være en annen eller noe annet der som den lekende leker sammen med og som svarer på den lekendes trekk med et motttrekk, hevder han. I Beyblade-leken leker barna både med lekesnurrene og med hverandre som medspillere. I henhold til Gadamer er all lek også regelbundet i den forstand at den alltid er begrenset av strengt definert rammer som utgjør lekens spillerom. I barnas Beybladelek gjelder det å få snurrene til å snurre så lenge som mulig. Den snurren som sist stopper opp, har vunnet. På denne måten fortolkes Beyblade i leken. Vi kan si at det i Beyblade-leken er snakk om en lekoppgave i Gadamers betydning. Lekens egentlige formål er ikke å løse lekoppgaven, men derimot å ordne og forme selve spillbevegelsen. Snurrene som spinnes i gang, besvarer med et mottrekk, som innebærer at ingen vet hvor lenge snurrene spinner og heller ikke hvordan de beveger seg på bordplata. På Ole Martin sin snurre løsner plutselig toppkula og stopper Audun sin snurre, geomagbitene som guttene slipper på snurrene slenges av, og Ola Martin prøver å spinne to Beyblades mot hverandre, noe som resulterer i at alt stopper. Tenkt med Gadamer er det snakk om snurrenes frie, totale bevegelighet, som nærmest av seg selv foretar de mest overraskende manøvrer.

Essensen av lek er ifølge Gadamer bevegelse som sådan og har ikke noe sluttmål, men fornyer og repeterer seg selv kontinuerlig i lekens bevegelse hit-og-dit. Leken er bevegelsens fullbyrdelse, den er selvpresentasjon av sin egen bevegelse. Beyblade-leken fremstilles. Lekens karakter fritar de lekende barna fra eksistensens egentlige anstrengelse, noe som viser seg i barnas trang til gjentakelse og lekens stadige fornyelse. Som vi ser, gjentas leken om og om igjen og guttene prøver stadig ut nye muligheter underveis. De trollbindes og fanges av

spillet og trekkes inn i en hendelse der meningen viser seg; barna blir lekt av leken. Leken er medial, er midtpunktet.

Ved andre enden av bordet ved siden av Melissa sitter Gina (3 år), Marie (3 år) og Geir (4 år) med plastelina. Geir har en rød plastelinaklump, en «tomat», som han sitter og skjærer i med en liten plastkniv. Han skjærer gjennom klumpen, og den ene halve delen fester seg til kniven hans. Han fjerner den fra kniven, plukker opp en slikkepott og dunker på klumpen: « Den e død.» Gina protesterer: « Den e ikke død.» Geir: «Jo - den e død.» Gina: «Nei - siden den e død når den e kjørt over, tomaten.» Melissa henvender seg til Gina: «Han *late* som om den e død. Derfor si du feil.» Geir: «Den e død.» Geir hakker på plastelinaklumpen med slikkepotten til den fester seg på slikkepotten, og holder den opp i lufta: «Sje her da!» Geir fortsetter med å dele plastelinet i flere små biter med slikkepotten. Melissa holder opp en figur: «Se! Her e snømannen som e ødelagt.» Geir hakker i plastelinaklumpen til Melissa og roper ut: «Uæææ! Snømannen er død.» Marie: «Egentlig så e'n ikke død. Vi bare late som.» Geir roter rundt i plastelinakassa og finner seg en stor klump: «Oi, snømann - hæ hæ hæ!» Geir holder «snømannen» opp i lufta og legger den deretter ned på bordet. Han hakker på klumpen med slikkepotten. Geir: «Sje her da! Han skal ikke ha fota.» Han hakker av små biter og legger bitene oppi plastelinakassa. Geir: «Sje!» Han deler klumpen i to. Geir: «Sånn.» Han legger den minste plastelinaklumpen i kassa. Han holder opp den store klumpen, legger den ned på bordplata igjen og skjærer av en stor bit: «Og ikke no hode.» Han skjærer videre med slikkepotten og bedyrer: «Han e ikke død.» Han deler opp halvdelen en gang til: «Den e ikke død, da.» Han skjærer av en liten bit, holder den trimuferende opp i lufta: «Sje!» Den havner i kassa. Han holder det som er igjen av klumpen i hånda mens han graver ut innmaten med slikkepotten. En bit fester seg på slikkepotten: «Sje - blodet hannes.» Han skjærer: «Sje! Blodet hans e sånn.» Har deler den store klumpen i to: «Han e ikke dø!» Geir holder opp slikkepotten med en liten klump på tuppen: «Her e blodet.» Han skjærer videre og deler den klumpen som er igjen, i to: «Den her e død.» Han legger den enen halvparten i kassa. Han holder frem den andre halvparten: «Den her e ikke død. Ikke den her.» Marie: «Kan du gjør til at han bli død?» Geir deler: «Ja.» Han slenger resten av leira i plastelinakassa og forlater bordet. Snømannen er død.

Geir har vært med på å lage photostoryen *tomaten og ketchupen*. Som det fremgår av selve fortellingen, later barna som om en tomat blir overkjørt og forvandles til ketchup. Å late som om - 'so tun als ob'- er ifølge Gadamer et av lekens kjennetegn, og innebærer at noe spesielt muliggjøres og får mening. Interessant nok viderefortolker Geir fortellingen i en lek der han later som om en rød plastelinaklump er den ene tomaten som barna i photostoryen

later som om blir overkjørt og dør. Som vi ser, beveger leken seg dermed på flere fiktive plan eller late-som-om-nivåer. Geir skjærer og deler og dunker plastelinaklumpen, «tomaten», og bedyrer gang på gang at tomaten er død. Gina legger inn en protest og hevder at tomaten først er død når den blir overkjørt, noe Melissa på sin side hevder er feil slutning fordi Geir *later som om* tomaten er død.

Photostoryen om *prinsessa og snømannen,* som Melissa har vært med på å lage, er også en fortelling som åpenbart taler til barna. Melissa later som om en plastelinafigur er snømannen. Geir blir med på leken og hevder snømannen er død, men ifølge Marie er den ikke død: «Egentlig så e'n ikke død. Vi bare late som.» Geir finner seg sin egen «snømann» i form av en plastelinafigur; han later som om snømannen ikke er død, derimot lever den. «Snømannen» blir mindre og mindre, den «smelter», etter hvert som han fjerner vitale deler som «ben» og «hode», deler opp «torsoen» og deretter fjerner «blodet» hans, men han later som om snømannen fortsatt lever: «Hen e ikke død!», inntil Marie spør: «Kan du gjør te at han bli død?» Kan en tomat eller en snømann dø? Tankene er svimlende for meg som voksen, men byr tilsynelatende ikke på noen problemer for de lekende barna. Som Gadamer hevder, må de lekende innordne seg lekens regler. I leken kan vi snakke om en lekeverden som utgjør sitt eget virkelighetsrom, men som allikevel ikke fortrenger virkeligheten. Barna som leker, erfarer leken som en virkelighet som overgår dem, som et eget separat spillerom som blir holdt åpent, ifølge Gadamer. Spørsmålet er hva som er virkeligheten i dette tilfellet, er det photostoryene - for kan en tomat eller en snømann i virkeligheten dø? I leken med plastelina skapes et eget spillerom med bakgrunn i det fiktive rommet som barna har skapt i photostoryene sine. Det kan med andre ord være snakk om flere nivåer eller lag av «virkeligheter» som utgjør lekens spillerom, noe Gadamer i sin lekteori ikke tar høyde for. Hva som gjelder som «virkeligheten» i barnas lek, kan forstås i lys av Merleau-Pontys betraktninger av det naive som kjennetegner barns tenkemåte. Det naive er blant annet karakterisert av at fantasien styrer heller enn logikken.

Felles for både Beyblade-leken og leken med plastelina er at noe blir fremstilt som noe ved hjelp av ting eller objekter som barna lager selv. Geomagkonstruksjonene presenteres som Beyblades, og plastelinafigurene presenteres som tomater og snømenn. På denne måten har barna skapt leketøy å leke med i fremstillingen av leken, noe som også viser betydningen av både episteme og techne i barnas lek. Leketøyet bidrar til å tydeliggjøre fremstillingen av leken. Som Gadamer hevder, handler fremstillingen av leken om å vise.

Nussegal

Eksistensielle temaer som å være til som ulike kjønn, som gutter og jenter, er gjenstand for barns undring og fortolkning i ulike sammenhenger. I dette eksempelet skal vi se hvordan barna i en spontan, nærmest ekstatisk hyllest og feiring, tematiserer fenomenet kyssing, jenter kysser gutter. Gjennom improvisert og utpreget kroppslig handling blir kyssing (og kanskje også den fremtidige ungdomstiden), gitt ny betydning.

På utelekeplassen har noen av de største barna samlet seg omkring gapahuken. Inne i gapahuken på benken med ryggen mot veggen sitter på rekke og rad Robin (5 år), Frode (5 år), Audun (5 år) og Ole Martin (5 år). Kirsti (5 år) sitter overskrevs på halvveggen som skiller ute og inne. Cecilie (5 år) og Ada (5 år) står utenfor vendt mot guttene. Cecilie lener ene kneet på halvveggen og vipper litt frem og tilbake. Cecilie og Ada setter i gang med ei elleregle; de peker på guttene etter tur mens de eller litt i utakt: «En gul knapp - virri virri vapp - du slapp!» Ada: «Du slapp, Audun.» Frode kommer med innvendinger mot denne tolkningen og mener derimot at det er den som slapp, som skal nusses. Audun er i sin tur uenig med Frode: «Nei, Frode!» Frode: «Jo!» Det hersker uenighet om ellereglene. Cecilie avbryter dem. Hun peker på Frode: «Æ ska nusse deg.» Frode legger inn protest: «Nei.» Cecilie: «Jo.» Frode: «Nei!». Cecilie gir seg: «Da ble det – Ole Martin.» Ole Martin vil heller ikke kysses: «Nei!» Cecilie: «Jo! Æ (hun peker på seg selv) ska nusse deg (hun peker på Ole Martin).» Ole Martin vrir seg på benken og protesterer: «Nei!» Cecilie insisterer: «Jo!» Kirsti, som sitter på knær ved leveggen og kikker ut, reiser seg og går inn i gapahuken der hun beveger seg litt rundt omkring, i taushet. Ole Martin reiser seg i protest, og setter seg igjen. Cecilie: «Da ble det …» Ada bryter inn: «Og æ (hun peker på seg selv) ska ta å nusse Audun (hun peker på Audun). Og etterpå ska æ nusse Robin. Og du (hun peker på Cecilie) nusser Frode (hun peker på Frode).» Dermed har jentene satt standarden og bestemt rekkefølgen. Det oppstår et øyeblikks taushet. Så skjer det noe, et taktskifte.

Robin løfter armene ut til siden mens han roper høyt i fistel: «Ææææææææ!» Ole Martin reiser seg og spretter ut av gapahuken. Utenfor snur han seg mot Cecilie som er på vei etter ham, setter en tommel mot hvert kinn, vifter med de andre fingerene og roper ertende: «Næ-næ-næ-næ-næ!» Så smetter han av gårde. Robin spretter ut fra gapahuken, men besinner seg og spretter inn igjen da Frode proklamerer: «Æ og Robin skal bare vent her.» Cecilie setter seg skrevs over halvveggen: «Ok.» Robin reiser seg igjen og lener seg mot veggen ved inngangen: «Æ ska bare vent her, æ.» Ada lokker: «Kom ut da, Audun.» Audun reiser seg og går sakte mot utgangen, men stopper opp. Kirsti: «Nå kommer han.» Ada reiser seg og

vender seg til Audun mens hun peker: «Det er ikke lov til å nusse utafor.» Audun: «Hæ?» Ada gjentar: «Det er ikke lov til å nusse utafor her.» Hun markerer et skille på bakken med pekefingeren. Kirsti går bort til Robin og stiller seg foran ham. Robin henvender seg til Audun: «Ikke vær – ikke vær redd.» Audun smiler lurt, smetter plutselig forbi Ada og løper av gårde. Ada tar opp jakten. De løper oppover mot bakketoppen ved toppen av sklia, Audun først med Ada hakk i hel. Imens kommer Melissa (4 år) ruslende. Ole Martin kommer løpende mot gapahuken etter en runde og forsvinner atter oppover bakketoppen etter Audun og Ada. Bak ham kommer Cecilie og Melissa, de stopper og snur seg imidlertid mot gapahuken, og dermed stopper Ole Martin på toppen av haugen. Cecilie går pesende og andpusten mot gapahuken, med Melissa som følger bak henne. Cecilie roper ut: «Åååh! På hærre runden klarte æ ikke å nusse noen!». Ada kommer springende tilbake. Anne (voksen): «Spring du etter for å nuss'n, ja, Cecilie?» Cecilie: «Ja, vi leke nussegal.» Så spurter hun av sted rundt hjørnet på gapahuken mens Ole Martin kommer springende inn i huken. Der sitter fortsatt Frode. Ole Martin: «I gapahuken e det pause.» Robin dukker opp fra bak gapahuken på motsatt side der Cecilie fór av gårde, springer forbi mens han roper: «Åååااااh!» I gapahuken sitter Frode og Ole Martin. Kirsti, Robin, Melissa og Veronica (4 år) dukker opp fra hver sine kanter. Robin springer av gårde nedover bakken mot nedsiden av sklia med Kirsti etter seg. Ole Martin: «E det ingen som vil prøve å ta mæ da?» Frode reiser seg og er på vei ut, men stopper. Auduin kommer springende på vei inn. Bak Audun kommer Ada. Frode ser på henne med ertende blikk som sier 'prøv å fange meg', så hopper han ut av huken og legger ivei. Ada puster og peser og er tydelig sliten. Hun ser etter Frode med åpen pesende munn mens hun ler. Robin kommer springende inn i gapahuken. Ole Martin er på vei ut. Imens dukker flere jenter opp fra her og der: Veronica (4 år), Melissa (4 år), Cecilie (5 år), og fra baksiden av huken Ada og Kirsti. Cecilie kauker: «Her kommer flere jenter!» Ada: «Ok.» De fem jentene samler seg utenfor gapahuken. Ada roper ut: «Fæm mot fire! Ok. Nei, fæm mot fæm!» Hun hiver etter pusten: «Fæm mot fæm!» Foran huken står det fem trestubber på rekke og rad. Ada hopper opp på den nærmeste stubben, og hopper videre til den neste. Kirsti hopper samtidig opp på den første stubben. Robin: «Fæm mot fæm!» Han holder opp ei hånd og spriker med fingerene, smiler, sperrer opp øynene og løper av gårde når Cecilie roper: «Her kommer jeg!» Hun løper etter ham. De løper forbi Tor (5 år), Ole Martin og Frode som kommer ruslende mot gapahuken. Kirsti og Ada står på hver sin stubbe. Ada teller etter hvert som barna kommer løpende og gående: «En - to – tre – fire!» Robin vender om, med Melissa og Cecilie på slep. Frode har veltet en stubbe, og ruller den med ene foten. Ada teller jenter og gutter: «En – to – tre - fire. En – to – tre – fire – fæm. Fæm mot fæm!» Hun hopper ned fra

stubben: «Vi ska prøv å nuss guttan asså.» Frode legger på sprang og Cecilie roper til ham: «Pass dæ!» Frode hyler og roper ut: «Fang mæ!» Ada, Kirsti, Veronica og Melissa løper av gårde etter ham bak gapahuken. Robin roper der han står forventningsfull: «Er det ingen som vil ta mæ, da?» Cecilie repsonderer tvert, og de fyker av gårde, Robin først og Cecilie etter. Kirsti kommer løpende tilbake. Nå springer det barn på kryss og tvers, hit og dit, med hvin og rop, latter og hyl.

Audun, Tor og også Olav (4 år) søker tilflukt i gapahuken og setter seg ved utgangen. Jentene har forsvunnet bak gapahuken. Så kommer Frode løpende forbi med Ada bak seg. Det hyles og ropes over en lav sko. Robin, Frode og Ole Martin kommer springende med Melissa hakk i hel. Robin roper: «Hjælp!» Så dukker de andre også opp, og det hele roer seg. Ada roper pesende: «Pause!» Audun roper fra gapahuken: «Fæm mot sæks!» Ole Martin, Frode og Robin søker på nytt tilflukt på benken i gapahuken, mens Anders (4 år), som nettopp har ankommet, setter seg ved utgangen. Olav og Tor reiser seg og spør en voksen som kommer forbi, om å få ta av seg ytterjakka. Audun roper ut fra gapahuken: «Det e fæm mot sæks! Hallo, hallo! Det e fæm jenta mot sæks gutta!» Alle guttene, så nær som Audun og Frode, spretter ut av huken og legger på sprang. Robin roper til Ada: «Kom og ta mæ!» Ada, som har fått igjen pusten, tar oppfordringen. Audun løper ut av huken etter Ada: «Æ ska si dæ nokka, Ada! Ada! Ada!» Frode står litt avventende tilbake med foldede hender, men stikker så av gårde etter de andre. Audun har nådd bort til Ada som stopper. Audun: «Æ ska si dæ nokka. Det e fæm jenta mot sæks gutta.» Han smiler lurt og springer av sted. Veronica står og holder omkring Melissa. På stien langs gjerdet mot toppen av sklia er nå Frode, Melissa, Veronica og Ada samlet i en klynge, Robin og Audun står litt lenger bort. Ole Martin er på vei nedover mot bunnen av sklia, og på toppen av sklia stopper Cecilie og Kirsti for å verve flere jenter. Cecilie: «Vil dokker vær med på nussegal?» Ada: «Æ spør Frode no.» Veronica som står med armen rundt Melissa, kommer henne i forkjøpet og spør Frode: «Kan guttan nusse jentan?» Her ønskes åpenbart en vri og nye regler. Frode står taus med hendene på ryggen. Så går han mot gapahuken.

Kirsti og Cecilie prøver å fange Robin. Audun står lent mot gjerdet. Cecilie: «Fillern, æ tok ikke Robin.» Kirsti: «No e det sju mot sæks, asså.» Det løper barn hit og dit, og det er ikke godt å si hvem som jakter på hvem. Frode vender seg til Cecilie: «Dokker e sju.» Cecilie «Sju?» Frode: «Ja, dokker e sju. Vi e sæks.» Ada: «Ok.» Cecilie foreslår at de skal få med enda flere jenter. Robin, Frode og Audun løper inn i gapahuken. Cecilie roper til Steinar (5 år): «Steinar, e du med?» Kirsti, Cecilie og Ole Martin har stoppet opp og skuer utover og skaffer seg overblikk. Steinar kommer springende med Ada i hælene, han skrenser ved huken,

snur og løper i motsatt retning. Ole Martin roper til ham: «Du Steinar! Prøv å redd dæ! Dæm ska ta og nuss dæ!» Ada springer etter Steinar rundt på baksiden av huken. Etter dem springer Frode, Melissa, Veronica, og bakerst Kirsti. Cecilie slår armene om Ole Martin, slenger seg rundt halsen hans og kysser ham på kinnet. Ole Martin vakler og holder seg på kinnet med ene hånda: «Åååååååh!» Kirsti spurter etter Steinar som kommer løpende forbi. Steinar kommer løpende tilbake, men blir fanget av Ada og lagt i bakken på ryggen. Ada setter seg overskrevs oppå ham og presser armene hans ut til siden og opp. Robin kommer til og griper Adas armer bakfra og drar henne vekk fra Steinar. Frode bøyer seg over Steinar: «Steinar? Steinar? Men koforr svare du ikke, da?» Steinar reiser seg og setter seg i gapahuken sammen med Robin og Audun. Frode stiller seg utenfor med hendene på ryggen og vender seg til Steinar: «Steinar, du har ikke spurt om å få værr med - har du ikke, Steinar.» Ada kommer inn i huken: «Jo, det har'n.» Kirsti går bort til Ada: «Æ har nussa mange ganga nå.» «Men du nussa ikke nå», roper Frode ertende og springer ut, etterfulgt av flere av de andre guttene. Steinar beveger seg ut av huken, men blir stanset av Kirsti som tar omkring ham og gir ham et kyss på kinnet, vender seg om og går. Steinar vifter med hånda over kinnet flere ganger. Han og Frode setter seg ved utgangen. Olav kommer og setter seg ved siden av dem. Her oppløses leken. Festen er over. Roen senker seg, og barna rusler hver til sitt.

Denne hendelsen starter med at barna, helt spontant, bestemmer seg for å leke en lek de benevner som «nussegal» og som ser ut til å være en variant eller omtolkning av springe-og-fange-leken «politi og røver» eller «politi og tyv». Barnas vilje til å leke er med andre ord utgangspunktet. Leken går ut på at jentene skal fange guttene og kysse dem på kinnet; jentene later som om de er «nussegale». Etter noe forhandling om lekereglene kommer leken i gang, og vi ser at det er leken selv som ganske snart tar føringen over barna og lokker dem inn i en feststemt feiring. Som Gadamer hevder er lekens oppgave å leke leken; de lekende barna fremstiller leken. Barna overskrider virkelighetens verden og trer inn i en lekeverden der leken selv blir subjekt. I nussegal-leken settes eksistensen på spill, eller i spill.

Selv om leken preges av ellevill og løssluppen begeistring, av feiringen, aner vi allikevel alvoret. Lekens alvor er ifølge Gadamer ett av lekens vesenstrekk. Han påpeker at leken rommer et eget alvor som ikke er ensbetydende med livsalvoret. Leken karakteriserers ved et eget hellig alvor som lar leken være lek. I nussegal-leken leker barna med alvorlige muligheter. De blir så fordypet i leken at leken utspiller dem; den trollbinder og holder barna i spill. Alvoret kan vi blant annet se i noen av barnas meddelelser underveis: «Ikke vær – ikke vær redd!», «Pass dæ!», «Fang mæ!», «Hjælp!», «Kom og ta mæ!», «Du Steinar! Prøv å redd dæ! Dæm ska ta og nuss dæ!». Leken er risikofylt. Barna blir så fascinert av nussegal-leken at

de overskrider seg selv og sine egne grenser; de lekes så å si ut av fatning. Nussegal-lekens hit-og-dit-bevegelse faller ikke til ro, men gjentar seg stadig. Barna har ikke herredømme over lekens retning. Lekens retning er derimot «løs», usikker, risikofylt, skifter stadig orientering og viser seg som en uforutsigbar dynamikk (Steinsholt, 2011, s. 43).

Ifølge Gadamer bestemmes lekens vesen av de reglene og den ordenen som er påkrevd for å utfylle spillerommet. Nussegal-lekens regler blir bestemt fra begynnelsen, men som vi ser, utvikles også reglene underveis, som for eksempel at det trekkes en fiktiv grense for hvor det er lov å kysse og ikke, og at gapahuken er fristed. De lekende barna må innordne seg lekens regler, ellers tar de ikke leken på alvor og blir det Gadamer benevner som «lekfordervere». Dette er en uskreven regel som det later til at barna er innforstått med. Noen av jentene fremmer også forslag underveis om å omdefinere lekereglene til at det er guttene som skal kysse jentene, en ny vri. Frode, som de henvender seg til, repsonderer ikke på forslaget. Vi ser imidlertid at forslaget er fremmet innenfor det definerte spillerommet. Barna er også opptatt av hvor mange lekdeltakere det er på hvert lag til enhver tid, antall jenter og antall gutter. Det gjelder å ha overtaket, og det utvikler seg en konkurranse mellom jentene og guttene. På et tidspunkt i leken går jentene i gang med å verve flere deltakere til sitt lag. Det ser ikke ut til at barna er opptatt av utfallet av konkurransen, men heller av å holde den i gang.

Nussegal-lekens vesenskjennetegn er festen og feiringen, og kan knyttes til Gadamers tanker om theoría. Festen, eller feiringen, kan betraktes som en måte barna undrer seg og dveler ved tingene på, en form for barnlig dvelen. Barna dveler ved fenomenet «nussegal» og fortolker det i leken. Kyssing mellom jenter og gutter ligger på utsiden av det kjente og alminnelige i barnas hverdag, og er kanskje rettet mot fremtidens kjæresteri som tenåringer og voksne. Uansett ser vi at det er forbundet med en viss blygsel; Ole Martin vakler og holder seg på det kyssede kinnet og stønner, Steinar vifter med hånda over kinnet flere ganger etter å ha blitt kysset, som for å fjerne kysset. Spørsmålet om kyssing holdes svevende i barnas nussegal-lek og blir gitt ny betydning. Nussegal-leken er som en sannhetshendelse, en hermeneutisk sannhetserfaring.

Det levnes liten tvil om at barna i nussegal-leken er revet med i hendelsen, i en tilstedeværelse karakterisert ved å være ekstatisk ute-av-seg i betydningen å være fullt ut til stede. Som Gadamer viser oss, er festen kjennetegnet ved deltakelse. Tidserfaringen i festen er selve feiringen, en nåtid *sui generis*. I festen som omgangsform «lokkes» barna inn i en helt spesiell tidshorisont, en feststemt tid der de inntar en bestemt rytme. Theoría er ikke så mye den enkelte øyeblikkelige akt, men heller en holdning og en tilstand som barna holder fast på.

Nussegal-leken er en fellesskapelig feiring der noe bare skjer. I undringsrommet i nussegal-leken skapes sammenheng og mening i tilværelsen.

I henhold til Gadamer er lek dannende erfaring. I nussegal-leken åpner de lekende barna seg for nye tolkninger, noe som Gadamer mener er avgjørende for å nå sannhet, utvikle ny viten og gjøre seg tilgjengelig for nye perspektiver. Barna rykkes, eller bedre lokkes, ut av livssammenhengen der deres normale virkelighetsoppfatning settes på prøve, samtidig med at leken fører dem tilbake til tilværelsen som helhet. Gadamer forstår essensen i danning i den dialektiske bevegelsen mellom transcendens og selvbestemmelse, mellom utfart og hjemkomst. I nussegal-lekens bevegelse hit-og-dit overskrider barna seg selv for deretter å vende tilbake til seg selv som til en annen. Resultatet av denne selvoverskridelsen er selvtransformasjon, det Gadamer betegner som 'Sichbilden'. Barna åpner for nye horisonter, forandrer sin tolkning og utvider sin egen synskrets.

Det som fremfor alt peker seg ut i denne forståelseshendelsen er lekdeltakernes utpregede fartsfylte kroppslighet, noe som etter min oppfatning må anses som et kjennetegn på barnas fest og feiring i barnehagen. Barna springer, peker, vifter med armer, hender, fingre og ben, kysser, roper, taler, hoier, skriker og skråler, gjør grimaser, smiler og ler. Ifølge Merleau-Ponty har kroppen en naturlig symbolikk. I sin umiddelbare fremtreden er den barnlige kroppen å forstå som et undrings- og fortolkningsrom. I nussegal-leken ser vi hvordan de barnlige kroppssubjektene er i uttrykksfulle dialoger med hverandre. Det er de uttrykksfulle barnekroppene som undrer seg og fortolker. Barnas undring og fortolkning, det de gjør for å komme frem til forståelse, leken, er kroppslige uttrykk, er gestus.

Gadamers tanker om theoría kan på en fruktbar måtte sees i sammenheng med Merelau-Pontys tanker om kroppen som uttrykk og gestus. Barnas dvelen, theoría, er preget av fellesskapelig kroppslig fart og spenning og kan betraktes som en måte å «synge verden» på. Barnas undring og fortolkning i en feststemt feiring er slik sett å betrakte som inkarnerte kreative uttrykksakter. Barnas lek har form av en kroppslig interaksjonsstil, en intersubjektiv måte å forstå verden på. Som Merleau-Ponty hevder, er den tidlige barndomserfaringen engasjert, organisert og sosialt interaktiv. Sagt med andre ord har barnas feststemte lek en egenartet ekspressiv kognitiv stil som hører til de uttrykksfulle gestenes sfære.

Tvillingfart og månefart på dissa

MÅNEFART

Ansikt til ansikt på dissa

Gi oss fart!!!

Jeg dytter i fart

GI OSS MERE FART!!!!

Jeg dytter i mere fart

STOOOR FART!!!!

Jeg dytter stor fart

VI VIL HA MÅNEFART –

VELDIG HØY FART TIL MÅNEN OG

STJERNAN!!!

Jeg dytter i månefart

Så er vi er i himmelen…

(fra feltdagboka)

I den ene huska er Karoline (4 år), som disser stående, og Mads (4 år), som sitter. I huska ved siden av disser Simon (3 år), med god dyttehjelp fra Anne (voksen). Karoline og Mads er i opprømt og frydefull stemning. De har fått seg stor fart og ler og hoier om hverandre. Karoline roper ut: «Vi vil ha månefart! Men det e litt langt, da!» Mads er opprømt: «Se kor stor fart vi tørs!» Anne: «Ja, se kor stor fart dokker tørs, da. Så stor som…. » Mads avbryter henne og roper ut i begeistring: «Månefart!» Karoline henger seg på: «Månefart, ja! Men det e litt langt her!» Mads ler en trillende latter: «Vi kjæm opp helt til månen!» Karoline fniser: «Det kile i magen!» De ler hjertelig begge to. Mads: «Vi må ihvertfall ikke slipp dissa no.» Han fortsetter: «Kanskje æ fikk gå - oppå taket.» Karoline: «Vi har større fart enn Simon.» Karoline setter seg i dissa, og hun og Mads roper i kor: «Tvillingfart! Tvillingsfart! Rompa til baby'n er gul og svart! Tvillingfart! Tvillingfart! Rompa til baby'n er gul og svart!» Begge hyler av latter. De forsetter koringen: «Tvillingfart! Tvillingsfart! Rompa til baby'n er gul og svart! Tvillingfart! Tvillingsfart! Rompa til baby'n e gul og svart!» De fniser og ler, hoier og roper, i ellevill begeistring.

Denne hermeneutiske hendelsen preges av en frydefull og opprømt feststemning. Etter hvert som farten i dissa tiltar, glir Karoline og Mads ut av sin vanlige eksistens og blir fanget av en lek. De blir grepet av en fellesskapelig, sansemessig opplevelse. Farten får det til å kile og krible i magen; det kjennes på kroppen. Barna deler et perseptuelt felt og skaper intersubjektivitet der perspektivene blandes i en sammenflettende sampersepsjon. De er ekstatisk-ute-av-seg og disses så å si ut av fatning. Allikevel fordekkes ikke virkeligheten. Barna er klar over at de ikke må slippe taket i dissa for å passe på at de ikke detter ut. Mads og Karoline later-som-om de disser helt opp til månen, de har månefart. De er to på dissa som deler den samme farten, de har tvillingfart. Sampersepsjonen av den store farten ansporer med andre ord barna til å skape nye ord. Den felles kroppslige, sanselige opplevelsen når farten blir virkelig stor, overrasker og skaper undring, noe som i sin tur gir seg et ekspressivt uttrykk: «Tvillingfart! Tvillingfart! Rompa til baby'n er gul og svart!» Det Gadamer betegner som théoria, å være ekstatisk ute-av-seg, ser vi kan knyttes både til barnas humoruttrykk og til poetikk. Farten i dissa ansporer barna til en poetisk humoristisk fortolkning i form av ei regle på rim som de lager selv. Som Merleau-Ponty hevder, er ekspresjon rotfestet i legemliggjort, perseptuelt liv. Ekspressive akter er alle måter å ta opp verden på og transformere den (sublimere den) kreativt inn i nye kunnskapsbærende formasjoner. De er alle vitensmodaliteter, ulike måter å «synge verden» på. Poetikk er slik sett ensbetydende med barnas ekspressive kognisjon.

Inntoget i Jerusalem

INNTOGET I JERUSALEM
På utelekeplassen
bak gapahuken
i barnehagens borterste hjørne
kommer Jesus ridende på eselet
Hosianna! Hosianna!
Så knekker eselet sammen
under byrden
(fra feltdagboka)

I barnehagen har påskebudskapet, bibelhistorien om Jesu død og oppstandelse, vært et tema på storbarnsavdelingene før påske. I denne forbindelse har de største barna deltatt i dramatiseringen av palmesøndag, feiringen av Jesu inntog i Jerusalem, da Jesus red inn i byen på et esel og ble hyllet som en konge av folket som strødde palmegrener og bredde ut kappene sine på veien foran ham. Forestillingen er vist for de andre barna på en felles påskesamling. En voksen har vært fortelleren, mens barna har dramatisert selve handlingen. På samme vis har barna deltatt i dramatisering av skjærtorsdag, da Jesus spiste et siste måltid med disiplene sine før korsfestelsen og vasket føttene deres som kjærlighetshandling og tegn på at han ville rense verden for synd. Skjærtorsdagsforestillingen vises også på en fellessamling. Anne (voksen) som er forteller, avslutter forestillingen: «Og sånn gikk det den dagen på skjærtorsdagen når Jesus hadd et måltid sammen med vænnan sine.» Robin (5 år) skyter inn: «Skulla'n ikke dø?» «Jo», svarer Anne, «og han visste at han skull dø.» Påskebudskapet har skapt undring og grubling blant barna, noe som senere fortolkes i en improvisert utendørsforestilling iscenesatt av noen av barna.

Ada (5 år) og Cecilie (5 år) befinner seg i hjørnet av utelekeplassen bak gapahuken. De har annonsert at det er teaterforestilling i vente og har vært litt rundt på utelekplassen og vervet tilskuere som er plassert langs veggen på baksiden av gapahuken. Ada står foran publikum, halvveis vendt mot gjerdet, med en pinne i hånda, som nærmest fungerer som en taktstokk. Litt bak og ved siden av henne står Cecilie, som er vendt mot publikum og vrir seg litt i forlegenhet. Ada snur seg først til Cecilie og deretter til publikum: «Vi kan bare byn. Jesus kommer etterpå. Cecilie, du må bli med og syng. Æ syng det med blomster'n, og du syng hajelula – nei, haleluja.» Cecilie skyter inn en protest: «Æ å kan syng.» Ada har vendt seg på skrå mot gjerdet igjen. Hun står med samlede ben og vipper frem og tilbake på tå og hæl mens hun vifter rytmisk med pinnen foran seg og synger: «Dine hender er fulle av blomster. Hvem var det du tenkte å gi dem til? Mine blomster var plukket til Jesus. Graven fant jeg tom. Han var ikke der.» Cecilie henger seg på refrenget og de korer: «Hale-luja, haleluja-a-a-a, haleluja, halelujaaa.»

Ada proklamerer: «No ska vi byn. Det var en gang en liten gutt, og nå skal vi fortelle om dæm.» Hun vender seg til Cecilie og smiler: «Da må du si – da må du si – Josef, jeg er gravid – må du si». Cecilie tar et par skritt frem, hun strekker begge armene ut til siden, løfter og senker dem i takt med at hun sier med litt opprørt stemme, med regnfrakkermene trukket langt ned over hendene: «Æ må – få si – det æ - vil!» Ida: «Ok. Men si det du vil, da.» Hun står vendt mot gjerdet og pirker med pinnen gjennom nettingen i gjerdet. Cecilie går et par-tre skritt mot Ada, tråkker på en plankebit som ligger på bakken slik at den vipper opp. Ada

oppfordrer: «Fortell da?» Cecilie snur seg og går tilbake mens hun mumler noe. Ada bøyer seg og plukker opp nok en pinne, og holder nå en pinne i hver hånd. Hun vender seg igjen mot gjerdet og spør: «Ka sa du?» Hun snur seg og ser på Cecilie. Cecilie: «Æ sa at» - hun vifter igjen med armene og nikker med hodet i takt med at hun roper ut - «Æ - e – gra – va - vid! Det va det æ sa.» Ada snur seg mot gjerdet igjen og fester den ene pinnen i gjerdenettingen. Cecilie vimser litt rundt. Ada snur seg mot Cecilie, bøyer seg ned og plukker opp en trebit fra bakken: «Æ treng hærre ostebiten. Det her va liksom maten, en ost.» Hun gir den til Cecilie som kaster den fra seg: «Den vil ikke æ ha.» Ada ler: «En gammel, råtten ost.» Hun snur seg og fikler med pinnen på gjerdet igjen mens hun fortsetter historien. Hun trekker pinnen ut av gjerdenettingen og vifter med den som en taktstokk som for å understreke det hun sier: «Så gikk de til Jerusalem.» Hun går bort til Cecilie: «Du ridd liksom på et æsel, no». Cecilie tar noen raske museskritt fremover. Ada har på nytt vendt seg mot gjerdet: «Så var de fremme. Og da va det masse folk og de ropte.» Hun holder en pinne eller grein med begge hender og løfter den opp i luften foran seg og vifter taktfast: «Hosianna! Hosianna! Så va det en slem konge som sa at han villa vær konge – hele livet. Han sa til ridderne at de skulle drepe den nye kongen. Hun vender seg til Cecilie: « Også da sa du - så sa du - så banke vi på.» Cecilie vender seg om og banker på den ene gjerdestolpen tre ganger. Ada: «Kom inn!» Cecilie: «Hva skal jeg gjøre her, da?» Ada: «Det va den slemme kongen og det va ikke bra for Maria og Jesus og Josef.» Hun vender seg til Cecilie: «Men vi må jo hent Jesus, må vi. Eller dokker (hun vender seg mot publikum) - at vi tar en liten pause fra teateret – for vi må hent Jesus.» De farer av gårde, mens publikum venter i tålmodighet.

Etter en liten stund kommer de tilbake, fulgt av Sigurd (5 år) og Geir (4 år). Guttene blir resolutt plassert sittende på bakken med ryggen mot gjerdet og fronten mot publikum. Det oppstår noen forhandlinger. Ada sier hun må finne et sverd: «Jesus hadde… Æ kan finne et sverd.» Sigurd strekker seg og plukker opp en pinne fra bakken som han gir til Ada. Ada: «Og så gikk dæm – eh – på æselet.» Hun lager en klikkelyd med tunga, for å illudere lyden av hestehover, samtidig som hun gallopperer sidelengs. Cecilie galopperer på samme måten rundt og rundt. Det oppstår latter i publikum og Christian (3 år) kommenterer smilende at det er morsomt teater. Ada har tatt tak i Cecilie sin regnfrakkhette og går bak henne litt og klikker med tunga: «Æ lage hæstelyd.» De fortsetter å galoppere sidelengs rundt og rundt. Ida: «Ikke så fort, da – dumme æsel.» Hun slipper taket i Cecilie. Det bryter ut stor latter blant pulikum.

Ada stopper opp og puster ut: «Æ trur at teateret e ferdig no. «Cecilie protesterer: «Nei – det e ikke slutt ennå - for babyen blir født.» Hun stiller seg opp med skrevende ben: «Så ble

babyen født.» Hun tar et par skritt fremover og snurrer rundt en gang. Imens har Ada gått bort til Geir som har sittet taus ved gjerdet og ventet. Hun pirker på ham med pinnen, og han begynner å krabbe fremover til Cecilie. Cecilie setter seg på knær ved siden av ham og klemmer ham, reiser ham opp og fører ham noen skritt fremover, stopper og markerer med foten: «Senga di e her.» Geir legger seg ned på ryggen. Cecilie stryker ham forsiktig. Ada vender seg til Sigurd: «Ok. Du e æsel. Da må Cecilie ri på dæ.» Cecilie synger for Geir. Så reiser hun seg og sier: «Og så ridd dæm.» Sigurd har inntatt krabbestilling og Cecilie setter seg skrevs over ryggen hans. Sigurd krabber med Cecilie på ryggen: «Æ e sterk i ryggen æ.» Ada sveiver med kjeppen opp i lufta i sirkel: «Da va det ikke mer – ikke fler – det betyr at det e slutt.» Sigrud stopper, Cecilie jumper opp og ned på ryggen hans tre ganger: «Nå får æ stol.» Hun stiger av. Ada lager klikkelyder og roper ut: «Iiih ha!» mens hun galoperer sidelengs. Cecilie har gått bort til Geir igjen og klapper ham på kinnet: «Han e søt.» Så plukker hun opp en rød plastsil som hun legger på hodet til Sigurd: «Så måtte eselet ha på seg en hatt. Det va bestemt.» Hun går bort til Geir, løfter ham opp i stående, går bak ham med armene rundt ham, hun holder ham under armen og leder ham: «Nå mått æ hjælp deg å gå. Hvem vil vær Jesus som stor?» Sigrud rekker opp hånda. Ada: «Ok. Da e du Jesus som e stor. Cecilie: «Da må du tål at du dør. No e Jesus stor – og nå e herre her lille eselet». Hun klapper på Geir som har inntatt krabestilling. Cecilie: «Æ holdt deg i båndet stramt og du mått spring.» Cecilie setter seg skrevs over Geir-eselet som beveger seg framover med stor møye, før han knekker sammen under byrden. Leken oppløses.

Som intro til teaterforestillingen synges første verset av *Dine hender er fulle av blomster*, en sang barna har lært i forbindelse med påskeforberedelsene i barnehagen. Som vi ser, tar Ada rollen som forteller og legger føring på regien i begynnelsen, noe Cecilie ikke er helt enig med henne i. Selve handlingsforløpet er en sammenblanding av julebudskapet og påskebudskapet. Barna agerer i noen av rollene, henholdsvis som Maria, eselet, Jesusbarnet og Jesus som voksen. Barna skifter dessuten på å agere i de ulike rollene, uten at dette forkludrer fremstillingen av leken. På et tidspunkt erklærer Ada forestillingen for slutt, men Cecilie insisterer på at de må leke at Jesus blir født først, noe som bringer leken videre.

Teaterforestillingen er ikke noe barna har planlagt i detalj på forhånd, slik et skuespill har et ferdiglagd manus med på forhånd definerte roller og handlingsforløp. Heller er det slik at forestillingen improviseres frem i en spontan lek. Sagt med andre ord leker barna teater om Jesus. Teater-leken er utforutsigbar. Den er i kontinuerlig forvandling ettersom det stadig dukker opp nye sider i den som forandrer det som skjer i leken. Gadamer mener det er lekens

«styrke» at den i ulike situasjoner gir de som leker rom til å følge «sin egen vei», selv om denne veien ikke er lagt på forhånd (Steinsholt, 2001, s. 40).

Gadamer gjør en distinksjon mellom leken og skuespillet. I enhver teaterforestilling, i ethvert skuespill, som i barnas lek, er det ekspressive vesentlig. Det er snakk om fremstilling av noe. Gadamer hevder at enhver fremstilling riktignok er en mulig fremstilling for noen, men at skuespillet ikke fremstiller i samme forstand som det lekende barnet, fordi skuespillet ikke går opp i selve fremstillingen, men viser ut over seg selv til de deltakende tilskuerne. Poenget hans er at skuespillet, i motsetning til barns lek, er fremstilling for noen. Leken blir vanligvis ikke fremstilt for andre, det vil si at den ikke tar sikte på tilskuerne, til tross for at leken vesentlig er fremstilling, og at de lekende fremstiller seg selv i leken. Imidlertid mener jeg Gadamer kanskje tar litt feil her, fordi barn i mange sammenhenger leker teater. Det vil si at barnas lek kan være fortolkningslek og teaterlek på en og samme tid, som i dette eksempelet. Merleau-Ponty betrakter som kjent kroppen som uttrykk. De barnlige kroppssubjektene uttrykker mening og tanker i sin ekspressive fortolkning av verden. Barnekroppen er et meningsskapende og betydningsskapende uttrykk i sin umiddelbare fremtreden, kroppen har en betydningsskapende makt, eller det Merleau-Ponty kaller «naturlig symbolikk» (Rasmussen, 1997b). Gjennom å agere, gesitkulere, peke, danse, galoppere, tale, er barnekroppen meningsfullt tilstede i situasjonen og ligner mest av alt nettopp på et drama.

I møter med tradisjonen er det ekspressive det sentrale for Gadamer, ikke materialet som overføres. Barnas møter med tradisjonen, som i dette tilfellet er Jesu fødsel, død og oppstandelse, mottas ikke som noe gitt, men fortolkes, og har slik sett en dannende funksjon (Steinsholt, 2013, s. 104). «Den ekspressive dimensjonen uttrykker hvordan en distinkt praksis som barn er engasjert i, «tvinger» dem til å stille spørsmål og problematisere det de holder på med, og hvordan dette åpner opp for nye dialogiske tilnærminger til slike spørsmål (og gjøremål)» (Steinsholt, 2013, s. 105). I teaterleken om Jesus tolker barna erfaringer med møter med tradisjonen som har gitt dem vanskelige spørsmål. Tradisjonen, her i form av bibelhistorien om Jesus, engasjerer barna og får dem til å undre seg. Teater- leken åpner for en utspørring av tradisjonen. I leken legges spørsmålet om Jesus åpent og blir holdt svevende. Barna i barnehagen mottar ikke tradisjoner som noe gitt og overført, men derimot som gjenstand for undring og fortolkning. Teater-leken om Jesus kan betraktes som en hermeneutisk sannhetserfaring der historien om Jesus blir gitt ny betydning.

Døden på Utøya – begravelsen

Den 22. juli 2011 eksploderte som kjent en bombe i regjeringskvartalet i Oslo sentrum. Kort tid etter fant et massedrap sted på en politisk sommerleir i regi av AUF på Utøya i Buskerud. På Utøya skjøt og drepte attentatmannen 69 mennesker, de fleste ungdommer. I alt 77 mennesker mistet livet under terrorangrepet. Denne våren i 2012, da jeg gjennomfører feltarbeidet i barnehagen, foregår rettssaken mot tiltalte fra 16. april frem til 22. juni. Mediedekningen er omfattende. Rettssaken kan blant annet følges på NRK TV, med unntak av tiltaltes egen forklaring.

Det er slutten av mai måned. Under frokosten snakker noen av barna sammen om den nær forestående sommerferien og hvor de skal feriere. Charlotte (5 år) skal til utlandet med hele familien, til Frankrike. Robin (5 år) skal først ha ferie i Trondheim, og deretter reiser han til Åre. André (4 år) skal også til utlandet, nærmere bestemt til Portugal til farmor og farfar sitt nye sommerhus. Silje (4 år) dveler et øyeblikk ved utlandet og kommer i tanker om Utøya. Silje: «Men Norge e det beste landet - for det va en mann som va en gærning – og - og som skjøt alle folkan på en gang. Det va trist. Det va på Utøya.» Silje omtaler attentatmannen som *gjerningsmannen*. Hun lurer på om gjerningsmannen er laget av jern: «For han e den slemmeste gærningen i hele verden.» Undringen hennes, i form av et spørsmål og en tolkningsteori, blir ikke videre kommentert, etter det jeg kan observere. På utelekeplassen litt senere samme dag roper Charlotte (5 år) på meg: «Hilde! Du må kom! Du må ta med videokamera!» Jeg skynder meg inn etter kameraet og springer til enden av utelekplassen, bak gapahuken, der det tydeligvis er noe viktig på gang. Her har det samlet seg et lite publikum som sitter med ryggen vendt mot gapahuken.

På et teppe på gresset ligger fem barn jamsides, Ole Martin (5 år) på magen, Kirsti (5 år) på ryggen, Robin (5 år) på magen, Cecilie (5 år) på ryggen, Frode (5 år) på magen. De ligger tett sammen, helt urørlige og tause. En kosedyskatt er også med og er plassert ytterst på teppet ved siden av Ole Martin. Ei stor kryssfinérplate er plassert oppå barna, den dekker de nederste delene av barnas kropper. Rundt barna på pleddet svinser Charlotte (6 år) og Helen (5 år) omkring.

Charlotte: «At no e hærran her dø.» Hun vandrer rundt pleddet. «Også e det litt sånn - vi må gi dæm noe når dæm e død.» Helen river opp gress langs gjerdekanten. Hun kommer bort til teppet, kaster gress ned på barna og strekker ut armene mens hun jubler i fistel: «Jaaaaa!» Charlotte ler, river opp gress og springer frem mot pleddet: «Hvis vi må gi dæm noe når dæm dør - også har dæm…» Hun plukker bort litt gress fra ansiktet til Kirsti som

ligger på ryggen. Helen har nappet opp mer gress, kommer bort til pleddet, kaster og jubler i fistel: «Yeeeh!» Hun strekker ut armene og danser rundt pleddet «Yeeeh!» Charlotte: «Også har dæm - dagen før så hadd dæm vært – eh - blitt statue - også hadd dæm glidd ned til vannet - også plutselig etterpå - så vart dæm litt sånn - så hadd dæm blitt levende - og så vart dæm litt sånn levende og strekt ut sånn.» Hun demonstrerer, går mot publikum med stakkato gange, uten fotavvikling og uten knebøy, med armene litt ut til siden, som en robot eller zombi. Charlotte: «Og så gikk dæm litt sånn sakte og.» Hun går med stive ben og utstrakte armer: «Så plutselig så gikk dæm hit.» Hun peker på teppet. Charlotte: «Da – også - plutselig når dæm sola seg så - også plutselig så vimsa dæm sånn - også vimsa dæm med hodet.» Hun lager propellbevegelser med armene, bakover, og løfter hodet frem og tilbake, nikker med hodet og slenger med armene. Charlotte: «Også plutselig ned - også dødd dæm.» Helen fortsetter å rive opp gress. Charlotte: «Så dæm skull egentlig bare sol sæ.» Helen går bort til barna på teppet og strør litt gress over hodene deres. Charlotte strør også gress oppå barna mens hun forteller: «Det e så dæm slæpp å bli så sulten - for jorda - for jorda må liksom få litt sånn - drikke og sånn. For at dæm ska -dæm ska få bli til jord. Det e egentlig så dæm slæpp å bli så sulten - for egentlig…» Geir (4 år) kommer til og spør om han kan få låne kryssfinérplata for de trenger den i «boksen går». Helen svarer strengt: «Nei! Det e steinen dæmmers.» Charlotte følger opp: «Nei! Det e steinen dæmmers. Der det står når dæm vart død og sånn.» Hun fortsetter: «Vi held jo på å pynte litt te dæm så dæm får det litt sånn fint - så dæm får litt gress.» Hun henvender seg til Helen: «Se - men på føttern og.» Hun strør gress på føttene til barna. Charlotte: « Også e det også litt sånn - også e det litt sånn på - i forhold til når dæm bruke herre tingen - det e sånn at dæm ska få lev bedre. Så når vi tar på dæm hærre her vannet (gress) - så drikk dæm det inni jorda - også - også kanskje kan det vær at dæm blir levende igjen.» Begge jentene river opp gress og strør over barna.

Helen snakker til barna som ligger tause i ro på teppet: «Men - dokker ble ikke levende.» Charlotte: «Men vi vet ikke - æ trur ikke det altså. For vi har ikke noen sånn lur - sånn lur følelse på at vi ska få det te.» Hun tar av seg ene skoen og rister ut noe gress for deretter å putte skoen på foten igjen. Charlotte: «Men vi prøve jo alt vi klare da for å få dæm våken igjen - men dæm får sæ - litt bedre - men - vi har en katt og pass på da.» Hun bøyer seg ned og klapper kosedyrkatten som ligger ved siden av Ole Martin. Hun setter seg ned på rumpa på enden av pleddet ved siden av Ole Martin, tar katten på fanget og smiler: «Den e ikke død, så den treng vi ikke å bli lei oss for.» Helen river opp mer gress langs gjerdet mens hun roper: «Den dør ikke! Den dør ikke!» Charlotte: «For den dør ikke - for hvis den dør - så er den jo i himmelen.» Hun hever den ene armen opp i lufta. Cecilie, som ligger på teppet og

illuderer død, hever hodet og sier: «Vi e bare liksomdød.» Hun legger seg ned igjen og lukker øynene. Charlotte: «Det e dyr egentlig som kjæm opp til himmelen da. Det e litt ofte at…» Hun har reist seg med katten under armen og går rundt teppet: «… at menneska blir begravd på kirkegården - enn i himmeln. Det e ofte dyran som bli begravd oppi himmeln.» Helen kommer og strør mer gress på barna som ligger på teppet. Jentene ler og drysser litt gress i ansiktet til Robin og Kirsti, noe som tydeligivs kiler. Charlotte: «Men det går jo fint med dæm da - vi veit jo at dæm har det fint og - dæm ligg jo fint da - og dæm e jo - dæm e jo nesten ikke begravd, da.» Charlotte har stoppet opp og ser på barna på teppet: «Men vi tenke jo at dæm ska få sæ mange venna og - og dæm ligg jo sammen, da.» Helen henvender seg til Charlotte: «Ja, vi besøke dæm jo nesten hver dag og.» Hun strør over mer gress. Charlotte: «Ja, og vi besøke dæm for å gi sånn gress mang ganga.» Hun viser med armen: «Også kjæm vi å pynte litt frammom her» Hun viser med hånda og går rundt pleddet med Helen i hælene. Charlotte: «Det e mange som kjæm her da - så det e ikke bare oss som - har laga alt det her.» Hun viser med hånda. Helen, som nå står ved gjerdet, fullfører Charlottes utsagn: «Som tar - som tar ting!» Hun roper det ut mens hun river opp mere gress ved gjerdet. Ida: «Det er vældig fint da, men - dæm stråan har jo *vi* laga da - for vi tenkt at - men dæm visst jo ikke - dæm visst jo ikke at det va vårres barn - da dæm bare kom og lagt på litt - te alle som held på å bli begravd.» Simon (3 år) ankommer og peker på kryssfinérplata: «Koforr har dokker tadd – tadd den?» Helen svarer bryskt mens hun napper grsss og strå: «Ikke bry dæ!»

Charlotte: «Men det går jo fint da. Men vi har jo bare ei katt da, men.» Hun legger katten på pleddet ved siden av Teo og legger teppekanten over katten: «Det e jo liksom for lite da - for at - men vi har det jo fint med katta og da. Katta like jo - vet du - og liksom - men du – sjå her.» Charlotte går bort til barna og peker med foten på hodene til Ole Martin og Kirsti: «Han her og ho her, dæm e kjæresta.» Helen setter seg på huk ved siden av henne og klapper litt på Robin: «Og dæm - va liksom på stranda med oss.» Charlotte strekker ut begge hendene foran seg og peker på de andre barna etter tur: «Dæm va på stranda med oss.» Simon våger seg frempå med en kommentar fra publikum: «Æ sa at det va ikke klart til boksen går.» Marte (3 år) reiser seg blant publikum og spør Charlotte og Helen: «Kan æ få vær med på leiken?» Hun får imidlertid ikke noe svar. Helen fremmer et forslag for Charlotte: «Vi tar det litt under hodet te nån.» Hun bøyer seg ned, løfter opp hodet til Kirsti og putter litt gress under hodet hennes. Helen: «Så dæm får det litt…» Hun blir avbrutt av Kirsti som tar tak i håret sitt: «Ikke!» Kirsti børster bort gresset fra håret sitt og snur seg deretter rundt på magen. Marte kommer bort til pleddet: «Ka - ka gjør dæm?» Cecilie løfter seg opp på albuene: «Vi e død.» Marte: «Hæ?» Cecilie gjentar: «Vi e død.» Maja tar et par skritt

fremover. Kirsti vender seg på ryggen igjen. Charlotte og Helen fortsetter med å sanke gress ved gjerdet. Ole Martin snur seg rundt, løfter opp beina og vifter litt på dem. Maja: «Koforr det da?»

Helen foreslår at de strør litt gress på håret og ansiktet til Cecilie: «Vi må ta litt på der. Og ta litt der.» Hun strør gress på Frode, Cecilie og Robin. Marte står fortsatt ved andre enden av teppet: «Kan æ få vær med på leiken?» Hun får ikke svar, og vender seg om. Kirsti løfter opp hodet og rister på håret sitt. Charlotte fortsetter: «Men dæm har det jo fint, da. Dæm ligg jo rolig neri der og - dæm kose sæ.» Hun går bort til Ole Martin og tar tak i føttene hans og legger dem ned. Charlotte: «Men vi bruke jo å rør litt på dæm – når dæm ligg så skeivt og.» Alle barna på teppet legger seg nå på magen. Charlotte tar tak i ene foten til Ole Martin: «Så bruke vi - når han gjør sånn her (hun bøyer foten hans opp) - da dræg vi og vrir ned føttern for at dæm ska ligg helt sånn rolig nedpå.» Charlotte legger den ene foten til Ole Martin over den andre: «For dæm kan ikke ligg sånn her eller sånn her. Dæm må ligg sånn finest.» Hun slipper taket i føttene hans. Cahrlotte: «Men dæm har det jo fint. Det e ikke nokka som e farlig med dæm da.» Helen fortsetter å strø gress: «Vi håpe jo at dæm våkne igjæn, da.» Imens har Frode snudd seg over på ryggen og fikler med et par gresstrå. Kirsti legger hodet sitt på ryggen til Ole Martin. Marte prøver igjen: «Kan æ få vær med?» Charlotte bøyer seg over Kirsti og børster noe gress bort fra håret hennes: «Det e jo så mange - sånn.» Helen børster også det lange håret til Kirsti. Marte: «Kan æ få vær med?» Charlotte reiser seg opp: «Men dæm e jo så fin og flink og.» Helen tar tak i håret til Kirsti. Charlotte: «Dæm ligg jo - dæm ligg jo - men dæm ligg jo liksom litt skeivt da. Men dæm får jo ligg litt sånn skeivt med hodet.» Helen ordner med håret til Kirsti, tar tak i en lokk og vrir rundt: «Æ lage flette.» Kirsti hever hodet og børster håret sitt bakover. Helen sitter på huk foran henne. Ole Martin hever føttene i været. Marte peker på et par sokker som ligger på bakken, og spør Charlotte: «Koforr e det sokka der?» Charlotte plukker opp sokkene: «Sokka? Det e æ som har blødd sjø. Defor så vil æ itj ha på mæ.» Hun snur seg bort fra Marte. Robin vrir litt på hodet. Charlotte kaster fra seg sokkene ved gjerdet: «Æ gikk jo bare i sokkelesten. Men æ gikk jo i sko.» Hun henvender seg deretter til alle barna som ligger på teppet: «Men ska æ ta av skon dokkers, da?» Helen strør fortsatt gress. Cecilie: «Ja.» Charlotte: «Ok». Hun begynner med å ta av Ole Martin skoene: «Vi får lov å ta av skon oppå her. Men ikke utafor.» Helen følger opp og begynner å ta av Cecilie skoene. Charlotte: «Men du? Ole Martin, ned med føttern.» Helen: «Cecilie - æ tar av dæ skoa.» Cecilie: «Ja.» Helen: «Vi tar dæm i en skohaug.» Barna ligger fortsatt urørlige og tause mens Helen og Charlotte tar av alles sko. Charlotte: «Så dæm får litt luft.» Helen: «Ja. Æ tar av sokkan her og.» Hun drar i sokken til Frode som protesterer:

«Nei!» Charlotte og Helen samler alle skoene i en haug på gresset. Helen: «Så no går dæm nesten barfot. Vi tar litt gress på dæm og.» Hun går bort til gjerdet og napper gresstrå. Charlotte: «Ikke på skoan.» Marte peker på de bare føttene: «Men - dæm må ikke gå på gresset uten sokka.» Helen svarer Charlotte: «Nei, men på hodan.» Charlotte: «Nei, ikke på hodan.» Helen: «Men under hodan.» De strør gress over barnas føtter og ler. Cecilie: «Du kan bare ta oppå hodet mitt.» Helen gjør så. Charlotte tar av Kirsti sokkene. Marte går litt nærmere teppet. Charlotte: «Æ lægg sokkan din i skoan dine æ, Kirsti.» Cecilie setter seg opp: «Og etterpå skal vi…» Charlotte spør Frode: «Ska æ ta av dine og?» Frode: «Nei.» Helen går rundt og børster alles hår fritt for gress. Charlotte: « Men det går jo tydeligvis veldig fint.» Marte spør Charlotte nok en gang om å få være med på leken. Charlotte: «Du kan legg deg her du.» Hun viser til teppet ved siden av Ole Martin. Marte legger seg ned på ryggen. Charlotte: «Ska du ha av deg skoan og sokkan?» Marte nikker. Charlotte spør Ole Martin: «Du Ole Martin - e det greit at katta ligg litt mellom fotan dine?» Ole Martin samtykker, og hun plasserer katten mellom anklene hans. Charlotte bøyer seg over Marte, tar tak i armene hennes og løfter henne: «Du må ligg litt lenger inn. Ska æ ta av deg sokkan og?» Marte: «Ja.» Charlotte dytter henne litt lenger inn på teppet: « Sånn.» Frode kikker opp og følger med. Charlotte putter sokker i sko. Helen: «Vi tar av alle sokkan.» Hun drar av Frode den ene sokken, men må streve litt for å få av den andre: «Frode! Frode! Æ vil ha sokken din!» Charlotte ler, og Frode vifter med ene foten under kryssfinérplata. Helen ler: «Tåfis!» Charlotte: «Dokker kan sitt litt opp også, da.» Alle barna ligger urørlige, så nær som Frode som har løftet hodet og nå følger litt med. Charlotte: «Ok. Vi tar ikke på den begravelsesgreia.» Hun løfter bort den store plata. Frode snur seg rundt og setter seg på rompa med knærne inn mot kroppen. Charlotte drar plata litt bortover gresset og foreslår at alle skoene skal stilles på den. «Etter hverandre», sier Helen. Frode: «Mine ska vær helt bakerst.» Charlotte: «Ok.» Skoene plasseres på rekke og rad på kryssfinérplata, mens det blir litt liv i barnekroppene på teppet. Barna begynner så smått å røre på seg, etter elleve minutters fiktiv død. Frode: «Ta nedi sokkan mine, da.» Helen: «Ja, vi gjør det etterpå. Vi tar i alle sine sokka etterpå.» Marte ligger på ryggen med hendene under hodet: «Ka – ka – ka leker vi?» Charlotte: «Vi leker nå begravelse, da.» Helen og Charlotte omplasserer skopar i to rekker. Cecilie reiser seg og proklamerer: «No ska æ vær levende. No ska æ vær levende. Og no ska Charlotte vær død.» Helen knyter skolisser: «Nei, æ va død.» Charlotte: «Nei. Æ va død.» Cecilie: «Ok. Da kan du lægg dæ.» Helen: «Nei, det bestæmme ikke du.» De andre barna ligger nå på magen og agerer døde. Helen: «Og så må æ bli dø, Charlotte.» Charlotte sender sko til Helen som plasserer dem på plata. Helen: «Og så ble æ død, Charlotte. Charlotte, så

ble æ død.» Helen roper: «Æ ble død etter Charlotte.» Charlotte legger seg på magen mellom Frode og Robin. Cecilie fremmer et forslag: «Vi tar på en og en sko som passe te dokker.» Frode: «Kan æ få Robin sin sko?» Helen gir Frode en rosa sko: «Gutta boys får rosa sko.» Robin: «Æ e ikke me. Æ e ikke med.» Helen har funnet på noe lurt: «Guttan skal ha på jentesko, og jentan ska ha guttesko.» Kirsti reiser seg: «Æ e ikke med.» Det er oppbruddstemning. Cecilie: «Nei! Vi leker kasteting med gress! Gjør det! Gjør det!» Marte spør om begravelsen er ferdig. Begravelses-leken er over.

Som jeg tidligere har vist, er døden et tilbakevendende tema blant barna i barnehagen, en tematikk de dveler ved i ulike sammenhenger, og som Merleau-Ponty betegner som en ultra-ting. Også i dette eksempelet dveler barna ved døden, denne gangen i en begravelses-lek der det i leken stilles spørsmål ved en konkret hendelse i den historiske virkeligheten, nemlig begravelsen etter terrorangrepet på Utøya der mange ungdommer mistet livet. Terrorangrepet som fant sted, anfekter barna og har avstedkommet mange og vanskelige spørsmål som barna fortolker i begravelses-leken sin, noe som er et eksempel på Gadamers fenomenologiske betraktninger av erfaring som noe gjennomlevd og noe som bare skjer med oss. Det som umiddelbart kommer oss i møte som en overraskelse, får oss til å undre oss og stille meningen i bero. Vi kan ikke skåne barna våre for erfaringer, hevder Gadamer, selv om de kan være aldri så smertefulle og ubehagelige. Gadamer viser til Aiskylos' tanke om at visdom og klokskap kommer til oss gjennom en lidelsesprosess. Omtalene i media av terrorangrepet og den pågående rettssaken går ikke barna hus forbi. De fanger opp det som skjer i samfunnet, og tolker det ut ifra sine egne forforståelser.

Leken har mange deltakere, men blir for en stor del fremstilt av Charlotte og Cecilie. Charlotte introduserer leken med en kunngjøring av hva som fremstilles: «At no e hærran her dø.» Barna på teppet later-som-om de er døde, og agerer i rollen som døde barn/ungdommer ved å ligge helt i ro på teppet, noe som i sin passive form er en kraftfull ekspressiv fortolkning, dersom vi tenker med Merleau-Ponty. Barna ligger slik i over elleve minutter. I begravelses-leken settes fordommene i spill, og barna, Charlotte og Cecilie, leker med muligheter og tolkninger. Charlotte presenterer en tolkning av hva som skjedde dagen før begravelsen, da ungdommene døde; ungdommene ble forvandlet til statuer som gled ned til vannet, for så å bli levende igjen, beveget seg som zombier bort til teppet for å sole seg, gjorde propellbevegelser med armene og nikket med hodet, og døde. Charlotte: «Så dæm skull egentlig bare sol sæ.» Hennes beskrivelse av hva som skjedde, som til fulle uttrykkes i hennes gester, ligner påfallende på filmsekvenser som fremstiller at mennesker blir skutt.

Det første som slår en i begravelses-leken, er den omsorgen som vises de døde ungdommene. Charlottes uttalelse: «Vi må gi dæm noe når dæm e død», følges opp med en form for seremoniell gest der jentene strør gress over barna på teppet og jubler som i en hyllest. Gresset er videre ment å skulle gi næring til jorda, for de døde ungdommene skal bli til jord og skal slippe å bli sultne. Gresset fungerer også som pynt på graven. På ett tidspunkt illuderer gresset vann som de døde drikker nede i jorda. Charlotte: «Også kanskje kan det vær at dæm blir levende igjen.» Vi aner et håp komme til uttrykk i leken. Helen konkluderer imidlertid: «Men – dokker ble ikke levende.» Charlotte sier seg enig, men legger til at de gjør alt de kan for å vekke de døde ungdommene til liv igjen. Håpet uttrykkes også noe senere av Helen: «Vi håpe jo at dæm våkne igjæn, da.» Kryssfinérplata som er plassert oppå barna illuderer gravsteinen: «Der det står når dæm vart død og sånn.» Kosedyrkatten har også en rolle i begravelses-leken. Charlotte: «Den e ikke død, så den treng vi ikke å bli lei oss for.» Helen bedyrer at katten ikke dør. Charlotte mener at dersom den dør, så er den i himmelen. Hennes tolkningsteori er at menneskene blir begravet på kirkegården, mens dyrene blir begravet i himmelen.

Akkurat som det er håp, finnes det også trøst. De døde har det bra, de er ikke alene, men ligger sammen og er venner. Dessuten får de besøk på graven hver dag, og når de ligger skjevt, blir de rettet på slik at de igjen ligger fint i graven. Jentene leker at graven pyntes både av ungdommenes foreldre og andre besøkende. Det er snakk om omsorgsfulle handlinger som at jentene legger gress under hodene på barna på teppet, slik at de døde skal ha det behagelig. De tar av dem sko og sokker slik at føttene får litt luft. De døde ungdommene blir pyntet og stelt med. Gresset har en sentral funksjon i leken og fungerer som en slags hjelpende hånd i fremstillingen av leken. Barna griper til noe konkret for å fremstille leken, akkurat som barna konstruerer geomagsnurrer og plastelinafigurer for å vise noe. Det samme gjelder kryssfinérplata som i leken er ment som en gravstein.

Leken kan betraktes som et fortolknings- og undringsrom. Det som eksisterer, er ikke de lekende, men det de leker, nemlig begravelse. I leken lates det som om barna på teppet er de døde ungdommene på Utøya. Gjennom å late som om - 'so tun als ob' - fortolkes tidligere hendelser som har overrasket og skapt undring, og som barna dveler ved og utprøver i leken. Begravelses-leken gir mening til hendelsen og er i seg selv en forståelseshendelse, som noe som bare skjer, der sannheten viser seg. Begravelses-leken må kunne betraktes som dannende erfaring. For Gadamer innebærer danning nettopp å stå i det åpne i den forstand at man lar noe annet ha gyldighet, at man betrakter tingene ut ifra andre, fremmede og uvante synsvinkler, og at man forundres i møte med det som er forskjellig fra en selv (Amundsen,

2013b, s. 170). Barna forlater seg selv for å finne seg selv igjen med nye selvforståelser. Det er imidlertid ikke godt å si om dette gjelder for alle barna, tatt i betraktning den passive deltakelsen til barna som ligger på teppet. Så selv om det er en samlek med flere barn involvert, er det grunn til å stille spørsmål ved om Gadamers antakelse om lekens selvforglemmende aspekt gjelder alle lekdeltakere.

Kongen befaler

Både i barnehagen og hjemme møter barna fra tid til annen på konger, dronninger, prinser og prinsesser gjennom eventyrenes og billedbøkenes verden, og ikke minst gjennom tv, spill og film, noe som fascinerer, overrasker og skaper undring. Mange av barna i barnehagen vet også at vi har en konge i Norge, og at han heter Harald. Barna har sett kong Harald på tv og i andre medier. Det å være konge opptar dem og kommer ofte til uttrykk i barnas lek.

Inne på den ene avdelingen spilles det musikk på cd-spilleren, noe som inspirerer Torstein (3 år) og Lena (3 år) til dans. De har kledd seg ut for anledningen, Lena i rosa tyllballkjole og Torstein i et rosa og lilla skjørteantrekk med glitrende tall på. De svinger seg rundt på gulvet foran cd-spilleren, hit og dit, frem og tilbake, rundt omkring. Jørgen (3 år) dukker opp og følger med på det som skjer. Torstein snurrer rundt og rundt, blir tydeligvis svimmel og ramler sammen på knærne på gulvet. Jørgen hermer; han snurrer rundt og rundt og kaster seg med ett ned på knær: «Æ datt ikke engang». Seansen gjentar seg flere ganger, guttene snurrer rundt, hopper og lander på knærne, mens Lena fortsetter dansen sin. Jørgen prøver seg deretter på håndstående, med litt ulike vendinger. Så foreslår han at de skal gå på lillerommet, men barna havner i stedet på teppet på gulvet foran sofaen. De drar frem en eske med diverse remedier. Torstein har funnet seg ei lekesprøyte, og later som om han setter ei sprøyte i armen til Lena. Deretter spretter han opp og ned av sofaen, og kommer uforvarende til å dulte borti Lena i farta. Lena bebreider ham: «Du gjor det på prinsessa! Det gjør vondt te prinsessa!» Jørgen forsvinner inn på lillerommet der han finner seg ei kappe i utkledningstøyet som han ifører seg og vender så tilbake til de andre barna. Jørgen: «Kongen kom. Æ e konge!» Lena bedyrer: «Æ va snill med kongen.» Jørgen henvender seg til Lena med myndig stemme: «Prinsesse, ka gjør du no da?» Lena setter liksom- sprøyte på Torstein. Jørgen fortsetter med streng stemme: «Hei! Ka gjør dokker her? Æ va sterkest i hele verden!» Ingen av de andre sier noe. Jørgen kommanderer Lena: «Prinsæsse, kom no da!» Torstein: «Æ å. Og æ e snill med kongen.» Jørgen begynner å gå: «No går kongen.» Jørgen marsjerer med bestemte skritt rundt om i rommet. Torstein og Lena følger ham hakk i hel. Etter en runde er de tilbake i sofaen. Lena finner lekesprøyta og putter den ene enden i munnen. Torstein

prøver å ta fra henne sprøyta, og det blir et lite basketak. Jørgenkongen blir streng mot Torstein: «Da får du ikke vær med på bursdagen min en gang!» Lena: «Torstein, du får ikke vær med» Etter noe diskusjoin barna imellom besinner Jørgen seg: «Men du får ligg i sænga mi, ja - og æ ligg på matta». Torstein jubler: «Ja!» Jørgen: «Det kan du». Lena: «Hvor ska vi ligg hjæm te dæ?» Torstein: «Oppi sænga te Jørgen». Jørgen: «Dokker kan ligg på høyloftet, men æ …» Torstein vender seg til Lena: «Ja, vi kan ligg på høyloftet.» Jørgen: «Da kan dokker ligg på høyloftet og i sænga mi - og æ kan ligg på gølvet og - og frys ihjæl.» Torstein: «Bægge?» Jørgen ler: «Ja - vi ligg på loftet og frys ihjæl.» Lena: «Ja.» Torstein: «Æ vil ikke frys ihjæl.» Jørgen: «Da må vi ta med tæppet oppå loftet.» Lena: «Ja. Og da må vi ha med sprøyta.» Torstein: «Og mi pute og sænga mi. Ja, og de…» Jørgen avbryter: «Men da kan vi ta dyna på loftet.»

I leken oppgir barna seg selv og går inn i roller, først som dansere og deretter som konge, prinsesse og en undersått. Lena er prinsesse i leken, noe som viser seg når hun bebreider Torstein: «Du gjor det på prinsessa! Det gjør vondt te prinsessa!» Jørgen gir til kjenne sin rolle på en mer direkte måte: «Kongen kom. Æ e konge!» Torstein bekjentgjør at han er snill med kongen, underforstått er han en lojal undersått. Hva vil det si å være konge? Vi ser at kongen befaler i leken, han er myndig, han bestemmer og han er sterkest i hele verden. Han har uinnskrenket makt, men viser også oppofrelse for sine undersåtter. Når kongen har bursdag, blir gjestene tilbudt kongens seng på høyloftet, mens han selv kan ligge på gulvet «og frys i hjæl». Torstein vil ikke fryse i hjel, og barna blir enige om å ta med dyner og tepper for å holde varmen.

Barna agerer i rollene gjennom kroppslige gester, de forholder seg på bestemte måter i leken; de fremstiller leken. Tenkt med Gadamer oppfyller de sine roller. Barna har kledd seg ut for anledningen, noe som tydeliggjør at de forvandles til et annet selv i leken, uten at de dermed mister seg selv. Som Gadamer hevder representerer ikke barnas glede ved å kle seg ut noe ønske om å skjule seg eller gi seg ut for noe annet, men handler derimot om å fremstille seg slik at bare det fremstilte eksisterer. Denne forvandlingen til et annet selv, måten å fremstille seg selv slik at bare det fremstilte eksisterer, kan også forstås ut ifra Merelau-Pontys tanker om barns ekspressive kognitive stil. I tillegg til å kle seg, ser vi at barna overdriver bevegelsene; kongen er rett i ryggen og stikker brystet frem, de marsjerer på rekke og rad med kongen i spissen. Talen, som for Merelau-Ponty også er en kroppslig gest, bærer også preg av overdrivelse; kongen snakker med myndig røst og streng stemme, undersåtten er underdanig i røsten. Barna overskrider seg selv, åpner seg for det ukjente og fremmede, og

vender tilbake til seg selv med en ny erfaring, noe som ifølge Gadamer kjennetegner danningsprosessen. I lekens undringsrom åpner barna seg for nye tolkninger.

ROSA PARAPLY

En rosa paraply

dukker opp

fra garderoben

Han har den til låns

forteller han

mens han snurrer den over hodet

og tar farvel

(fra feltdagboka)

Norske talenter - skal vi danse?

Ada (5 år) og Charlotte (5 år) har annonsert teaterforestilling på lillerommet. Robin (5 år) er også med i teatertruppen. Han står ved den ene veggen med ei pute under den ene armen. I publikum sitter Marie (3 år), Une (3 år), Christian (3 år), Geir (4 år) og Kirsti (voksen). Jeg har banket på døra og spurt om å få komme inn og filme, og blir ønsket velkommen inn av Charlotte og henvist ståplass bakerst. Hun har for anledningen iført seg et langt vidt skjørt fra utkledningstøyet.

Charlotte signaliserer at forestillingen starter: «Ada, du må - du må byn å danse.» Hun stiller seg ved døra foran publikum med armene i kors foran brystet. Ada står litt håndfallen: «Du må ta og si ka æ ska gjør.» Charlotte: «Du må dans først.» Ada er usikker: «Jammen – gjør det du sa i stad – det du gjor i stad.» Charlotte vender seg til Ada slik at de står ansikt til ansikt, og begynner deretter å instruere henne. Charlotte tar tak i skjørtet sitt og trekker det ut til sidene. Ada: «Æ har ikke no skjørt.» Hun drar i shortsen sin, deretter nederst på jakka, og holder den med en hånd på hver side. Charlotte demonstrerer: «Sånn – også fram – og bak.» Hun tar ett skritt frem, Ada hermer, og ett tilbake, etterfulgt av Ada. Charlotte: «Og slipp.» Hun slipper skjørtet ned langs sidene. Ada slipper taket i jakka si. Jentene fniser. Ada: «Du må ta og si ka æ ska gjør.» Charlotte fortsetter instruksjonen: «Hold ti skjørtet ditt - fram og bak – og slipp skjørtet.» Hun beveger seg ett skritt frem og ett skritt tilbake, og slipper skjørtet. Ada følger henne. Det hele gjentas. Charlotte: «Og fram - og bak – og slipp skjørtet.»

Robin står lent mot veggen med puta klemt mot brystet. Charlotte fortsetter å instruere Ada: «Og fram – og bak - og slipp skjørtet.» Ada har kommet inn i rytmen og følger henne i dansen. De smiler og ler. Charlotte bøyer seg ned, tar tak i skjørtet nederst og drar det oppover: «Og opp med skjørtet – og fram - og bak»» De går tre skritt fremover mot publikum, og rygger. Jentene ser på publikum og på hverandre og smiler og ler. Gina (3 år) banker på døra, åpner den og spør i dørsprekken: «Kan æ få et teppe?» Charlotte: «Ja.» Ada finner et teppe: «Du kan få et blått.» Charlotte svinger på overkroppen, snur seg og roper på Ada som står i døra. Ada lukker døra, går tilbake til Charlotte og stiller seg på nytt ved siden av henne. Charlotte tar tak i skjørtet med begge hender: «Ut mot venstre – og høyre.» De tar et skritt til venstre og et skritt til høyre, samstemte i rytmen nå. Charlotte: «Sånn – sånn, ja - og snurr.» De snurrer rundt sin egen akse en gang og stopper opp. Ada ser seg rundt i rommet. Charlotte går og stiller seg i hjørnet med korslagte armer: «Og du ska få vær – og så ska du lær mæ.» Det er tid for rollebytte. Ada: «Ska ikke æ få - Charlotte, skal ikke æ å ha på meg nokka?» Hun beveger seg bort til kurven med utkledningstøy og begynner å lete rundt i klærne. Robin står fortsatt ved veggen og venter på tur med puta klemt mot brystet. Charlotte: «Da kan Robin surfe imens.» Robin hever puta foran seg og legger den deretter på hodet: «Da e dokker dommeran.» Han slipper tak i puta og balanserer den på hodet mens han beveger seg med små skritt fremover. Han stopper opp: «Kor – kor – kor mange poæng fikk æ?» Han bretter puta over ørene. Charlotte: «Du må vent for….» Robin setter seg ned på gulvet med ryggen mot veggen og puta i fanget. Ada har imens funnet seg to rosa silkekapper som hun strever litt med å knyte på seg slik at de utgjør et skjørt. Etter noe tid er kappene på plass, og hun hvisker, litt forlegen: «Sånn, Charlotte» Hun går mot døra og slår på lysbrtyeren: «Vi må ha på et lys.» Charlotte protesterer, slår av lyset, men ombestemmer seg og slår det på igjen: «Jo, ett.» Hun går bort til Ada og dytter henne foran seg: «Ada - lær mæ.» Ada er fortsatt litt forlegen: «Ja - men æ ska stå her.» Hun stiller seg opp foran publikum. Charlotte: «Ka ska æ gjør da?» Ada viser og snurrer: «Snurr.» Charlotte hermer og snurrer en gang rundt. De stopper opp, ser på hverandre og ler. Ada tenker seg om og ser opp i taket: «Ehh – ehhm.» Det blir stille og taust, hun tenker og tenker. Det bryter ut litt latter og fnising blant publikum. Charlotte dytter henne i sida og fremmer et forslag: «Snurr igjæn.» Ada snurrer: «Snurr.» Charlotte: «Snurr igjæn.» Ada: «Du kan ikke si det æ si.» De inntar igjen utgangsposisjon ved siden av hverandre med front mot publikum. Imidlertid har Ada en formening om at de skal bytte plass, hun dytter Charlotte: «Også ska du gå dit.» Charlotte: «Ok.» Charlotte stiller seg på andre siden av Ada og venter på fortsettelsen. Ada snurrer rundt en gang: «Snurr igjæn.» Charlotte hermer og snurrer. Ada blir på nytt stående og tenke seg om, og dansen stopper opp,

inntil Charlotte tar initiativet til å lede: «Ada, ska æ lær deg, eller?» Hun ser på Ada som forblir taus. Charlotte: «E det så vanskelig?» De bytter plass igjen. Charlotte inntar grunnposisjon, holder i skjørtet med begge hender og strekker det ut til sidene i en vifte: «Hold ti skjørtet igjæn.» Charlotte instruerer og Ada følger: «Fram - og bak – fram - og bak.» Hun stopper og vender seg mot Ada og tar tak i hendene hennes: «Hold i hender'n – og snurr.» De snurrer rundt mens de holder hverandre i hendene. Charlotte fortsetter: «Fram – og bak – fram – og bak - og sånn – og sånn - og ut.» De løfter armene i været mens de holder hverandres hender, og beveger armene ned igjen, slipper taket og snurrer. Robin reiser seg og stiller seg foran dem med puta på hodet. Noen kikker inn døra, men blir stoppet av Robin: «Ikke du.» Ada smiler vendt mot publikum. Publikum klapper. Charlotte hever hendene i været: « Nei, ikke enda.» Jentene tar oppstilling foran publikum, leier hverandre og bukker samtidig, mens publikum klapper. Charlotte: «Da er det Robin sin tur.» Jentene går og setter seg ved veggen. Ada reiser seg igjen: «Oi, æ må ha arket mitt.» Hun har et ark og en fargeblyant liggende på strykebrettet som hun henter.

Robin balanserer puta på hodet mens han går noen skritt fremover mot publikum. Ada er dommer og deler ut poeng: «Æ fikk – ett poæng. Ett poæng.» Robin smiler, kaster puta opp i lufta og tar imot den. Publikum klapper. Ada legger seg ned på magen på gulvet: «Fæm, nei fire poæng.» Hun noterer på arket sitt. Robin tar puta under den ene armen, bøyer seg litt, og snurrer fort rundt en gang. Charlotte farer forbi sidelengs mens hun deler ut poeng: «Fæm poæng.» Robin kaster på nytt puta opp i lufta, den detter ned på gulvet. Charlotte springer forbi andre veien. Ada: «Også da va det – sæks.» Charlotte: «Tjue poæng.» Ada: «Nei, sæks.» Hun noterer. Charlotte setter seg på huk ved siden av Ada. Ada: «Men Charlotte - etterpå ska æ dans alein - og ikke du.» Charlotte: «Javel.» Robin kaster på nytt puta opp i lufta og tar imot med begge hender. Ada gir fem poeng, Charlotte åtte poeng. Robin balanserer puta på hodet mens han går noen skritt fremover, gjør et hopp så puta spretter opp i lufta og tar imot den. Publikum klapper. Ada: «Ti poæng.» Hun vender seg til Kirsti: «E det null først, eller e det en først?» Kirsti: «En først.» Ada noterer på arket sitt, ettall og null. Charlotte vimser dansende rundt Robin. Charlotte: «Robin? Du kan ikke gjør bare det der.» Robin balanserer puta på hodet, går noen skritt fremover og noen skritt bakover. Ada: «Da va det tjue-en.» Hun henvender seg til Kirsti: «E det to og en?» Kirsti bekrefter. Ada: «Tjue?» Kirsti: «To og null.» Ada: «To og null.» Det småprates i publikum. Ada sitter på knærne og beveger overkroppen rytmisk opp og ned: «og tjue en og null – og tjue en og null.» Hun vrir seg til siden og løfter opp ene benet fra gulvet: «og tjue en og null.» Hun vrir seg til en andre siden og løfter opp det andre benet fra gulvet: «Og tjue en og null.» Charlotte venter på tur:

«Robin! Robin! Robin!» Hun dytter ham inn til veggen: «Da ska æ danse.» Robin setter seg ned: «Ok.» Ada: «Da ska æ se kor mange poæng du får.» Hun reiser seg og henter en annen fargeblyant som ligger på strykebrettet: «Æ må ha en anna farge så vi veit hvem som er din.» Hun henvender seg til Robin: «Du kan gjør det på din.» Robin finner seg ark og fargeblyant fra strykebrettet og legger seg på magen på puta ved siden av Ada. Charlotte danser: «Fram og snurr.» Ada: «Det va sæks.» Robin: «Det va to.» De skriver tall på arket sitt. Ada ler: «Sæks og to.» Charlotte tar noen flere dansetrinn. Ada vurderer: «Mm - det va tjue.» Robin: «Det vart - det vart - det vart ti.» Charlotte danser, og Ada og Robin fortsetter å dele ut poeng. Ada: «Det va tre.» Robin: «Det va sju.» Charlotte danser og snurrer. Ada: «Det va - ett poæng.» Robin: «Det va ett poæng.» Charlotte danser: «Frem - og tilbake.» Ada: «Det va tretti poæng. Kossen e tretti?» Kirsti: «Tre og null.» Charlotte svinger seg og nynner. Ada: «Tretten poæng.» Charlotte kaster seg ned på gulvet og vender seg på ryggen med albuene i gulvet. Robin: «Det va fæmti poæng.» Han noterer på arket sitt. Charlotte, som fortsatt ligger på ryggen, beveger føttene i gulvet slik at hun sklir bakover. Robin: «Førti poæng! Førti poæng! Det va *førti* poæng!» Charlotte reiser seg, traller og danser. Ada: «Det va sju poæng. Det va – det va – mm - det va fæm poeng, det.» Charlotte: «No ska Kirsti dans.» Kirsti: «Mæ?» Ada: «Nei, no ska æ dans.» Charlotte tar tak i Kirsti sine hender og drar henne ut på gulvet: «Kom og dans!» Ada reiser seg fra gulvet: «Nei, no ska æ dans!» Charlotte gir seg: «Ok.» Hun går og setter seg. Ada snurrer rundt. Charlotte roper ut: «Fjorten poæng!» Ada snurrer rundt en gang til og Charlotte roper ut: «Tre poæng! Fire poæng! Sæks poæng!» Robin som sitter på knærne på gulvet og følger med, reiser seg: «No kan dokker gi poæng.» Charlotte kommer farende og roper i fistel: «Tjue tretti poæng!» Det bryter ut latter blant både publikum og aktører. Ada og Charlotte danser rundt og rundt og ler, jubler og roper: «Ja, ja, ja ja, ja!» Latter i publikum. Charlotte: «No ska Hilde og Kirsti dans – vær så god.» Vi inntar scenen og danser i vei. Robin annonserer: «No e vi ferdig. No e teateret ferdig.»

Denne gangen ser det ut til at teaterforestillingen er en variant og fortolkning av tv-programserie«Skal vi danse?[77]» og «Norske talenter[78]» som flere av barna har sett. I leken undrer barna seg over og fortolker sider ved populærkulturen som de finner betydningsfullt og ønsker å dvele ved.

---

[77] *Skal vi danse?* er den norske utgaven av et britisk TV-konsept der kjendiser konkurrerer i dans. I programserien danser kjendiser med profesjonelle selskapsdansere og blir vurdert av et dommerpanel og av TV-seerne. Hvert par består av en kjendis og en profesjonell danser. Paret med færrest stemmer får ikke delta i neste runde. Programserien ble første gang vist på TV2 i 2006.

[78] *Norske talenter* er et norsk fjernsynsprogram vist på TV2. Hovedinnholdet i programserien er en talentkonkurranse innenfor alle grener, og er åpen for alle deltakere, uavhengig av alder. Programserien startet i 2008.

Charlotte tar på seg rollen som danseinstruktør, og instruerer Ada i dansetrinnene. Ifølge Gadamer er spillet eller leken karakterisert ved en bevegelse som går hit og dit uten noe bestemt sluttmål, noe som også tilsvarer den opprinnelige betydningen av spill som dans, og som fremdeles lever videre i en rekke ordformer, som f.eks. spillemann. Vi kan si at lekoppgaven i dette tilfellet er å fremstille dansen, noe som innebærer å ordne og forme selve lekbevegelsen og er basert i danseatferd. Vi ser at leken beveger seg hit-og-dit med stadig nye dansetrinn og dansemønstre, på en gjentagende måte, inntil Charlotte ønsker rollebytte. Ada insisterer på at også hun trenger å kle seg ut med skjørt, slik Charlotte har gjort, noe som gir troverdighet i rollen som danseinstruktør og bidrar til å fremheve det som lekes. Hun tar over som danseinstruktør inntil jentene igjen bytter roller, og dansen videreutvikles med nye variasjoner. Robin tar over og viser frem sine talenter og triks med puta. Han balanserer puta på hodet, kaster den opp i lufta og tar imot, hopper med puta på hodet, og finner på nye måter å utføre triksene på. Barna leker med muligheter.

Både dansen og triksene med puta handler om å vise noe frem for publikum, er en fremstilling som har denne dobbeltkarakteren av å være både lek og skuespill, som jeg tidligere var inne på. Gadamer mener at skuespillet har lekens struktur som en lukket verden, men at det åpner seg for tilskueren til tross for at det fremstiller en fullstendig lukket verden. Skuespillet, hevder han, blir stengt tatt fremstilt for den som ikke spiller med, nemlig tilskuerene som i størst grad erfarer skuespillet slik det er «ment». Dette er en sannhet med modifikasjoner, for barna både oppfyller sine roller, noe som ifølge Gadamer skjer i enhver lek, og de spiller sine roller i den forstand at de fremstiller rollene for tilskuerne. Fremstillingen av leken er ingen ren etterligning, hevder Gadamer, men dreier seg med nødvendighet om å vise. Et vesentlig poeng i denne forbindelse er at mens den som etterligner må utelate og fremheve, må den som viser, overdrive, enten han vil eller ikke. Tenkt med Merleau-Ponty viser barnas lek til fulle at de barnlige kroppssubjektene overdriver gjennom gester og utkledning for å vise frem eller bedre fremstille leken.

Ada og Charlotte sitter i dommerpanelet og deler ut poeng. Midt i lekens spillerom kommer Ada til å undre seg over tall. Antall poeng som deles ut, noteres fortløpende og Ada lurer i denne forbindelse på hvordan de tosifrede tallene skrives. Hun spør Kirsti om hvordan ti skrives: «E det null først, eller e det en først?» «Da va det tjueen. E det to og en?» «Og tjue?» «Det er to og null», sier Kirsti. Adas undring over tall kaster ikke vrak på eller dekker over lekens spillerom, men er en form for rasjonalitet som utspiller seg midt i lekeverdenen. Vi ser også at Ada gir tall et poetisk kroppslig uttrykk da hun i knestående beveger overkroppen rytmisk samtidig som hun nærmest synger ut gjentatte ganger: «og tjue en og

null». Barns poetiske kroppslige uttrykk kan betraktes som et vesenskjennetegn på barns ekpressive kognitive stil.

I det store og hele kjennetegnes barnas lek av et kreativt engasjement der barnas forforståelser endres i møte med tradisjonen, og leken dermed åpner for det som Gadamer betegner som vesenserkjennelse eller værensforøkelse.

På sykehuset

Barna dveler ofte ved sykdom og skader i leken sin, som de også gjør i samtaler seg imellom. Alle har opplevd egen eller andres sykdom, og flere har vært på sykehus i forbindelse med skader eller sykdom. Dette året har for eksempel Robin (5 år) brukket et bein, og Christian (3 år) ei hånd, og gips og krykker og dertil nedsatt funksjonsevne har skapt undring blant barna i barnehagen. Et annet eksempel er Marie (3 år) sin katt som har gjennomgått en operasjon på grunn av en skade, og Marie har gjort erfaringer med dyreklinikken. Sagt med andre ord finnes det både menneskesykehus og dyresykehus. I dette eksempelet skal vi se hvordan barna leker med tentative fortolkninger av hvordan det kan være på sykehuset.

På lillerommet på den ene avdelingen er det folksomt og trangt. Une (3 år), Geir (4 år), Ellen (3 år), Marte (3 år) og Gina (3 år) ligger side om side på gulvet på tepper og puter som er dandert utover. Jeg har banket på og spurt om å få komme inn og filme. Charlotte (5 år) åpner døra og slipper meg inn: «Velkommen!» Geir lager «kikkert» med hendene og sier henvendt til meg: «Æ filme dæ – æ filme dæ.» Charlotte, Ada (5 år) og Silje (4 år) pusler litt rundt omkring. Charlotte har regien og gjør rede for situasjonen: «Dæm e på sykehuset herran – og dæm ligg litt rolig i sænga si og dæm e syk. Det e nån som har feber. Det e nån som har vannkoppa.» Ada stiller seg ansikt til ansikt med Charlotte, hun har iført seg ei kappe: «Charlotte, æ va frosk.» Charlotte har til hensikt å flytte på Ada, og tar tak i kappa hennes. Ada: «Au!» Charlotte bretter kappekantene over hverandre og dytter Ada litt bortover: «Og her e det en frosk - velkommen. Og herren e så syk at.» Hun finner frem noe tøy og ordner og rigger til den ene dukkesenga i hjørnet. Charlotte: «Den har vældig lang tunge da, men.» Silje finner frem et strikkesjal som hun brer over Marte. Charlotte vimser rundt blant syke dyr og mennesker. Hun tar et blondegardinstoff og brer over Ada.: «Her e det litt forskjellig. Her har vi litt gutta - og jenta - og dyr.» Charlotte ordner og steller i stand dukkesenga til Ada som etter hvert får plassert seg på siden med overkroppen i senga. Charlotte forklarer: «Dokker skjønner at - herre her e innpå et anna kontor.» Hun viser med hånda til den andre siden av benken. «Her e det litt andre folk som har dyr. Dokker ser det e et dyremuseum og et dyresykehus - og herre ska på - men dyresykehuset va jo låst - så da måtta'n inn te mæ da -

for det va åpent her - så. Æ har mange å gi medisin te, ja. Og om morran da ringe æ bare sånn (hun lager lyd ved å føre en visp rundt i en kopp) og da våkne æ dæm - og så ska dæm få medisin.» Ada protesterer: «Nei, æ måtta sov. Vet du? For at æ va - æ va - æ e nattdyr - og om natta - om natta så e den frosken våken - så om morran…» Audun (5 år) kommer inn: «Kan æ få værr med?» Charlotte snakker til Geir: «Geir, da kan du gå ut av sænga.» Hun drar av ham teppet. Charlotte: «No e'n Geir frisk.» Hun tar ham i skuldra og snakker fortrolig til ham: «Og da kan du vær sykemann.» Hun snur seg til Audun: «Og da kan du legg deg her.» Audun legger seg på Geir sin plass. Une ligger og smiler til ham. Geir: «Æ va sykedame.» Charlotte: «Og no har vi fått en ny pasient - og han e så syk at han ikke klare å .. .» Hun brer et teppe over Audun. Adafrosken har satt seg opp i dukkesenga og lager kvekkelyder. Charlotte: «Men dæm e vældig syk. Men vi kan itj bare la dæm vær og legg dæm og - bare gi medisin.» Silje bøyer seg og løfter opp teppet som ligger over Marte, hun snur det på tvers og brer det over både Marte og Audun. Geir, Silje og Charlotte vimser rundt omkring og ordner med tepper. Charlotte: «Vi må sje litt - og dæm får bedøvelse nån daga – og vi skjær litt inni – og sjer ka som har skjedd og da. Men det e jo vældig fint at dæm e her for da får vi en jobb og gjør – og da e det fint at vi får jobbe – for herre e bare jobben min. Tenk hvis det kom ingen her og e syk, så da hadd æ bare sotte her og ikke hadd nån å jobba med – så...»

Geir stiller seg foran kameraet. Charlotte stiller seg opp foran speilet med den ene hånda på hofta, studerer seg selv mens hun snakker: «Og da hadd itj æ hadd nån å leika med - og ingen bæstevænna– og da hadd æ bare sotte på kontoret mitt og skreve - og det e ingen som vil kom - og så tar æ det i brev og si til rektor'n at dæm ikke vil kom - og da kan dæm dra hjæm hvis dæm – da får rektor'n bestæm om æ ska sett mæ ned på pulten min og skriv - eller så ska æ dra hjæm og kos mæ der. Så hvis dæm - hvis alle dæm fær no (hun viser med hånda over alle som ligger på gulvet) da e det ingen andre som vil – som vil – som vil vær (hun brer over Ada) – da e det ingen andre som ska vær her sjø. Hun stiller seg på nytt foran speilet og betrakter sitt eget speilbilde: «Men når det e lyst her, da e dyremuseumet og dyresykehuset åpent. Så no e *det* stængt - og *herre* e åpent – det e litt forskjellig.» Hun plukker opp ting og tang fra gulvet, blant annet et par damesko: «Æ må ha sko – i tilfelle dæm byne å blø og sånn.» Audun setter seg opp, men legger seg ned igjen. Charlotte går bort til ham og brer over ham teppet: «Så træng æ ikke å tråkke oppi blodet og sånn.»

Så skjer det noe blant pasientene. Marte setter seg med ett opp: «Æ har blod!» Adafrosken ordner i senga si. Geir tar på seg et par damesko og henter ei skje og et fat fra kjøkkenutstyret i hjørnet. Silje tar på seg et par skoletter og danser rundt seg selv. Adafrosk: «No va æ våken - for at det va natta og herre va sænga mi.» Geir gir Ellen et fat og holder det

mot munnen hennes. Charlotte går bort til kjøkkenkroken der Silje danser. Charlotte finner en liten kjele og ei skje og går bort til Une som har satt seg opp. Charlotte stikker skeia i kjelen og deretter i munnen på Une som smatter. Ada er våken og hopper rundt som en frosk mens hun lager høylytte kvekkelyder. Charlotte plukker opp et lite tørkle og legger under den ene armen til Audun. Plutselig blir det liv igjen i Marte som roper ut der hun ligger: «Æ har blod! Æ har blod! Æ har blod! Æ har blod!» Charlotte surrer tørkleet rundt armen til Audun og prikker nedover armen hans med ei plastskje. Ada: «Marte har blod, Charlotte!» Charlotte: «Ja, jeg kommer. Han har brækt hånda.» Audun: «Æ datt på sagen min.» Charlotte: «Det e mang som har lyst til å vær her.» Geir kommer med ei skje og fører den til munnen til Hanna: «Her.» Silje holder opp et fat og ei skje foran Charlotte: «Her e det medisin. Her e det medisin.» Une og Audun ligger og «drikker» av hver sin lille kopp. Ada: «Æ hadd brækt ene finger'n min.» Hun brer over seg et silketeppe som kappe. Marte hever hodet og roper: «Æ har blod!» Charlotte: «Æ kjæm! Æ kjæm og tar på salve.» Ellen setter seg opp. Geir har funnet seg ei gullkrone i utkledningstøyet: «Æ e kongen. Hallo!» Charlotte går bort til Marte og løfter opp den ene hånda hennes, bikker på ei lita kanne over hånda, gnir og sier det er salve. Une gjepser. Charlotte: «Une va litt trøtt.» Silje later som om hun deler ut medisin. Hun stikker en gaffel bort til munnen til Marte, og deretter Audun. Geir kommer med ei lita kanne og holder den frem: «Her e - her e drikke.» Charlotte går bort til Ada og stryker en gaffel over fingeren hennes: «No va finger'n din bra, ja.» Døra åpnes, og det varsles om ryddetid.

I denne sykehus-leken tar barna på seg roller som pasienter, sykepleiere og (dyr)leger, som i et skuespill. Noen roller er mer passive enn andre. Leken bærer preg av et tydelig handlingsforløp, selv om det som skjer i leken, er uforutsigbart og ikke er bestemt på forhånd. Det er travelt på sykehuset på grunn av den store pågangen av pasienter, men dersom det ikke hadde vært noen pasienter, hadde de ansatte heller ikke hatt noen jobb å gå til. Noen av pasientene har feber og andre har vannkopper. Pasientene får stell og omsorg, og som vi ser er det de kroppsliggjorte handlingene til barna som fremstiller leken. Leken fremstilles med lite tale, med unntak av Charlotte. Pasientene blir medisinert, får mat og drikke. Silje: «Her e det medisin.» Geir: «Her e – her e det drikke.» Noen ganger må pasientene opereres, med bedøvelse. Audun får gipset hånda si. Pasientene blir utskrevet når de er friske, og nye pasienter får sykehusplass. Frosken, som har brukket en finger, blir plassert på avdeling for dyr; på dyresykehuset som også er et dyremuseum, og som ligger vis á vis. Frosken er et nattdyr. Rollen er litt på siden av konteksten, men frosken blir allikevel på en kreativ måte innlemmet i sykehuslekens spillerom. På et tidspunkt i sykehusleken blir en av pasientene

akutt dårlig, krisesituasjon. Marte blør: «Æ har blod!» Charlotte kommer og gnir inn salve, og det skjer en tilfriskning.

Sykehusleken fremstilles gjennom utpreget kroppslig handling, noe som også kjennetegner barns lek generelt. I leken blir noe vist. Sagt med Merleau-Ponty er urvissheten en erfaring av å bebo verden med kroppen, bokstavelig talt å bo i sannheten. I en fenomenologisk innstilling til verden, i en sårbar åpenhet og villet dvelen ved tingene presenterer barna leken. Slik Gadamer ser det har leken en dannende funksjon. Imidlertid kommer ikke alle barn som er deltakere i leken, frem til nye forståelser, slik jeg tolker sykehusleken. Ikke alle lekdeltakerne er engasjert. Enkelte roller spilles ikke ut, men forblir passive. Leken er medial, hevder Gadamer, der de lekende oppgir seg selv i leken, og leken selv blir subjekt. I selvoverskridelsen gir barnet seg hen til leken, prøver ut mulige tolkninger, for så å vende tilbake til seg selv med ny forståelse og selvforståelse. Barnet står i selvdanningsprosesser. Kan vi si at dette gjelder for all samlek i barnehagen? Det er grunn til å anta at ikke alle lekdeltakerne gir seg hen til leken i tilstrekkelig grad til at leken blir subjekt. Barna går dessuten inn i leken med høyst ulike forforståelser, noe som nødvendigvis har betydning for hvilke muligheter som utspilles. Steinsholt (2001, s. 45) tolker Gadamer dithen at det er virkningene lekerfaringene har på barnet, som er viktige.

Rock'n roll!

Det er avslutning på frokosten på den ene avdelingen, og de fleste har gått fra bordet. Ved et rundt bord med fire småstoler rundt står Karoline (4 år) og Helen (5 år) på hver sin stol vendt mot hverandre med hver sin matboks i hendene. De rister på matboksene, rocker overkroppen og synger: «Yeh! Yeh! Yeh! Yeh! Yeh! Yeh! Yeh! Yeh!»» Helen flytter matboksen fra den venstre til den høyre hånda, hever venstre armen opp i lufta, knytter neven, lager trutmunn og en sint grimase, rocker taktfast og brøler: «Yeeeehh!!! Yeeeehh!!! Ja! Ja!» Karoline vrir taktfast på kroppen, rister matboksen og nikker med hodet; «headbanger». De knekker sammen i brølende latter, bøyer knærne og kryper sammen i overkroppen, ansikt til ansikt på hver sin stol. Karoline: «Vi e på tv! Vi rocker på tv!» Helen reiser seg igjen og slår hendene rytmisk mot lårene mens hun synger: «Rock'n roll, fiskeboll! Rock'n roll, fiskeboll! Yeeh! Yeeh!» Karoline sitter på knær på stolen sin vendt mot Helen og brøler av latter. Stemningen er ekstatisk. Helen knekker på nytt sammen, ler og roper ut: «Karoline! Gjør det – stå igjæn da! Vi tulle mer!» Ny lattersalve. Cecilie (5 år), som sitter ved storbordet og gjør seg ferdig med frokosten, roper til de andre jentene: «Tull da! Tull mer da!» Helen reiser seg på stolen, anlegger på ny trutmunn og grov stemme, beveger kroppen rytmisk mens hun slenger med

den ene armen: «Tu! Tu! Jeg er rock'n roll! Jeg er rock'n roll! Jeg har boller og kål!» Jentene bryter igjen ut i rå latter. Helen ler så hun må sette seg på stolen. Cecilie springer bort til Helen, tar tak i ene armen hennes og prøver å dra henne opp fra stolen: «Stå opp! Stå opp! Stå opp! Hipp og hopp!» Helen reiser seg på stolen: «Hallo – hipp og hopp!» Cecilie prøver å gripe tak i Karoline: «Også du!» Karoline hviner og smetter bak bordet, kaster seg ned på gulvet, reiser seg igjen og springer fra side til side, med Cecilie etter seg. Jentene hyler og hviner. Helen hopper ned fra stolen i frydefull spenningslatter, og opp på stolen igjen. Cecilie stopper opp og stiller seg med hendene i sidene: «Stå opp! Stå opp! Hipp og hopp!» Hun snur seg og springer bort fra bordet. Helen sklir ned fra stolen og videre under bordet, sammen med Karoline. Helen roper ertende: «Vi e under bordet! Vi e under bordet!» Cecilie kommer sprettende og prøver å fange en av dem. Karoline skyver den ene stolen fremover, og kommer uforvarende borti foten til Cecilie, som i sin tur bryter ut i gråt og får trøst av en voksen.

Denne fortolkende hendelsen har åpenbart bakgrunn i et møte med fenomenet rock'n roll som har overrrasket og skapt undring. Karoline og Helen hevder selv at de er rockere på tv. Vi gjenkjenner det kroppslige uttrykket som særpreger rock'n roll i jentenes lek, i form av gester som å heve armen, knytte neven og «hytte», rytmiske bevegelser med overkroppen, lage trutmunn, gjøre sinte grimaser, bruke rå stemme, brøle, «headbange», synge – dette er rett ut sagt tøft. Taktfaste rop ledsager kroppsbevegelsene og hører også med til rock'n roll-uttrykket: «Rock'n roll, fiskeboll! Rock'n roll, fiskeboll! Yeeh! Yeeh!», «Tu! Tu! Jeg er rock'n roll! Jeg er rock'n roll! Jeg har boller og kål!». Allikvel må vi ikke forledes til å tro at dette er en ren imitasjon av voksen atferd. Det er ikke snakk om at leken er noen representasjon, men derimot en presentasjon av fortolkninger, en egen interaksjonsstil og måte å forstå verden på, der barna skjenker verden mening. Jentene selv karakteriserer det hele som at de tuller, i betydningen late-som-om, og det hele bærer preg av at det er ustyrtelig morsomt. Denne humørfylte atmosfæren kan etter mitt skjønn knyttes til theoría forstått som en form for barnlig dvelen som er utpreget kroppslig og lyststemt.

Hvem heier du på?

Barna fra den ene avdelingen sitter rundt matbordet på fellesrommet/kjøkkenet. Elin (voksen), som er stor fan av Rosenborg ballklubb, kommer inn og henger opp Rosenborg-flagget på veggen på kjøkkenet. Det er nemlig Rosenborg-kamp på Lerkendal fotballstadion denne kvelden, og hun vil vise at hun er ihuga supporter og heier på Rosenborg. Flagget gir Geir (4 år) assosiasjoner til matvareallergien sin og han meddeler at han ikke tåler nøtter: «Æ tåle

bare Rosenborg-brød[79] – det e det ikke nøtter i.» Robin (5 år): «Æ å tåle Rosenborg-brød – og æ har Rosenborg-drakt.» Flere av guttene er i besittelse av fotballdrakter til ulike fotballag, som de ofte har på seg når de kommer i barnehagen. Det hører med til historien at det dagen før ble spilt en viktig kamp i UEFA Champions League mellom Barcelona og Chelsea, med resultatet 2-2, noe som ganske overraskende for mange sendte Chelsea til finalen. Flere barn har fått med seg dette.

Mads (4 år): «Chelsea e verdens beste fotballag.» Han gurgler melka: «Plopp – plopp – plopp! Og Chelsea vann to to – og - og Messi brant straffe.» Ole Martin (5 år): «Messi e verdens beste fotballspiller.» Audun (6 år) protesterer: «Næhei - det e Rooney!» Robin blir ivrig, reiser seg i stolen og roper ut i fistel: «Ronaldo! Ronaldo e bæst!» André (4 år): «Men Barcelona e bedre enn alle. Og Manchester United.» Geir (4 år): «Æ heie på Norge!» Torjus (3 år): «Æ å heie på Norge!» Noen av jentene kaster seg på: «Æ heie på Norge! Æ heie på Norge!» Ole Martin setter i gang en lek: «Rekk opp hånda den som heie på Manchester City.» Noen hender spretter i været. André: «Hvem heie på Real Madrid?» Det spretter barnehender i været. André fortsetter: «Hvem heie på Norge?» Mange hender spretter i været. Barna snakker i munnen på hverandre, stemningen fortettes og utarter til skrik og skrål, latter og brøl blant barna. De blir gjentatte ganger hysjet på av en voksen. Mads: «Rækk opp hånda den som heie på fis - fis.» Flere barn rekker opp hånda ledsaget av ei ny lattersalve. Mads: «Rekk opp hånda den som heie på bærsj-bærsj.» Det bryter ut ny latter i barnefellesskapet, og en voksen prøver igjen å roe ned barna. Ole Martin: «Æ heie på mæ sjøl.» Veronica (4 år): «Æ heie på hjertet.» Mads: «Æ heie på mæ sjøl for æ e bæst i hele verden.» Det er mye lyd rundt bordet. André: «Rækk opp hånd den som heie på …» Veronica bryter inn: «Rækk opp hånda den som heie på Mads.» André: «Hvem heie på mæ? Hvem heie på mæ? Hvem heie på mæ?» Barna blir igjen hysjet på. Robin: «Hvem heie på brannmann? Hei – hei – hei – hei –hei!» Veronica: «Hvem heie på Toril (voksen)? Hvem heie på Toril?» Une (3 år): «Hvem heie på blomst? Hvem heie på blomst?» Mads: «Hvem heie på verdens beste barnehage?» André: «På bleia!» Latterbrøl. Mads: «Hvem heie på Veronica?» Robin: «Æ heie på mæ sjølv.» André: «Hvem heie på brødskive?» Det hele kulminerer da en voksen erklærer måltidet for avsluttet, og barna går fra bordet.

Som det fremgår av dette eksempelet er ulike fotball-lag og kjente fotballspillere av stor interesse for flere barn. Det så vi også i fortellingen *fotballtriks* i forrige kapittel. Fotball har betydning. Hvem er verdens beste fotballspiller? Hvilket lag er verdens beste fotball-lag?

[79] Rosenborgbrødet, eller RBK-brødet, ble lansert i 2005. Overskuddet av produksjonen går til Rosenborg Ballklubb Støttefond som fordeler pengene til humanitære tiltak og eksterne idrettstiltak.

Samtalen barna imellom utvikles til en lek, eller et spill, som går ut på å vise hvilket lag man heier på, gjennom en kroppslig handling: «Rekk opp hånda den som heie på…». Lekoppgaven er å leke leken, rett og slett. Hendelsen utarter til å omhandle tøyseord og tabuord og humoristiske innspill. Festen tar overhånd og river med seg barna, til fortvilelse for voksne som opplever å miste kontrollen.

Oppsummerende ettertanker

I dette kapittelet har jeg dvelt ved barns lek, fest og poetikk gjennom beskrivelser og videre fortolkninger av noen utvalgte lekepisoder som jeg observerte i barnehagen, og som jeg med Gadamer betrakter som hermeneutiske sannhetshendelser, som er noe som bare skjer, der barns undring og fortolkning kommer til uttrykk og åpenbarer ny mening. Det som først og fremst kjennetegner lekepisodene, er, som jeg har forsøkt å vise, at de er forskjellige og mangeartede. Akkurat som samtalene beskrevet i forrige kapittel er hver lekepisode unik, hva gjelder både innhold og form. I enhver lek er det noe spesifikt som barna leker og også en spesifikk måte de fremstiller leken på. På samme tid har eksemplene noen strukturelle likheter som forener dem, noe som først og fremst viser seg som barnas lek med tolkninger. Som i forrige kapittel skal jeg i noen oppsummerende ettertanker se på lekepisodenes egenart og fellestrekk, og videre dvele ved sammenhengen mellom partikularitet og universalitet. Hva er det som kjennetegner den enkelte lekepisode? Hva er lekepisodene eksempler på? Hva leker barna? Hva er det lekepisodene har felles? Hva kan lekepisodene fortelle om barns undring og fortolkning, om fenomenets essens?

I narrativet *Photo Story – Beyblade, tomaten og snømannen* ser vi at fireårngene har laget tre ulike fortellinger som alle har islett av å late som om og er fortolkninger av noe; en vits, et eventyr, et spill. I presentasjonen av fortellingene viser barns undring og fortolkning seg som lekende og humørfylte hendelser i fellesskapet. Det interessante i denne forbindelse er at barna dveler ytterligere ved de presenterte fortellingene i den videre leken sin. Fortellingene fenger og ansporer til lek. Beyblade-leken er et eksempel på hvordan en animasjonsserie med dertil hørende spin-off-produkter skaper undring og fortolkes av barna i barnefellesskapet, både gjennom at de lager sine egne Beyblade-snurrer med et konstruksjonsmateriale, og ved at de leker sammen med snurrene med inspirasjon fra serien. Deler av den kommersielle kulturen for barn blir her fortolket i en barnekulturell kontekst, i barnas samlek. Vi ser også at leken fremstilles gjennom en sammenfletning av lekematerialet, barnekroppene og verbalspråket, mellom det synlige og det usynlige. De barnlige kroppssubjektene diskuterer, korrigerer og viser hverandre. Leketøyet, som barna skaper selv,

bidrar ikke bare til å tydeliggjøre fremstillingen av leken, men er selve hovedfokuset i leken, er 'saken selv'. Lek er dannende erfaring, ifølge Gadamer. Han knytter som nevnt danning til vitensformen phronesis. Barnas dannende erfaringer i Beyblade-leken ser imidlertid ut til å innbefatte alle de tre aristoteliske vitensformene, både episteme, techne og phronesis. Barna har både en forestilling om hvordan snurrene skal se ut, og en håndtverksmessig viten som de tar i bruk i konstruksjonen av dem, samt at de underordner seg lekens spilleregler, lekens ethós, i fremstillingen av leken.

I narrativet *Photo Story* beskriver jeg videre hvordan noen barn i en lek tar utgangspunkt i to av photo-storyenes *plot* og ved hjelp av plastelina gjenskaper og gjenfortolker fortellingen om tomaten som ble overkjørt og ble til ketchup, og om snømannen som smeltet og døde. Barna konkretiserer og visualiserer det forestilte og oppdiktede gjennom manipulering av et formingsmateriale. Denne lekepisoden viser dessuten at leken kan foregå på flere plan der barna interessant nok leker selve fiksjonen, de leker leken selv. Narrativet er videre et eksempel på barns naive innstilling til verden, kjennetegnet ved et karakteristisk trekk ved den barnlige livsverden som Merleau-Ponty betegner som det antropomorfe trekket, nemlig å tillegge det som ikke er menneskelig, menneskelige egenskaper. Antropomorfisme gjelder særlig det guddommelige og naturen, men kan også gjelde beskrivelser av døde gjenstander.

I narrativet *Nussegal* beskriver jeg hvordan mange barn fanges i en ekstatisk lek der jentene later som om de er 'nussegale' og springer etter guttene for å prøve å kysse dem på kinnet. Denne varianten av springe-og-fange lek er karakterisert av fart, fascinasjon, begeistring og spenning. Barna trer inn i en feststemt tid der den kronologiske tiden, cronos, opphører eller parentessettes og kairostiden overtar, kjennetegnet ved selvoverskridelse og selvforglemmelse. Leken kjennetegnes av lekdeltakernes utpregede fartsfylte kroppslighet, og understøtter betraktningen av lek som gestus. Jeg har viderefortolket Gadamers tanker om theoría til en leken tilstand som barna fanges av, der leken er en form for barnlig overskridelse hvor barna dveler ved det fremmede, noe jeg fortolker som et kjennetegn ved barns ekspressive kognitive stil. Barns undring og fortolkning i en slik feststemt feiring er å betrakte som inkarnerte kreative uttrykksakter.

En liknende hendelse ser vi i narrativet *Tvillingfart og månefart i dissa*. Det som først og fremst kjennetegner denne lekepisoden, er at sampersepsjonen av den store farten forfører barna inn i lekens spillerom. Her er det snakk om to barn som later som om de disser helt opp til månen, de har månefart. Den kroppslige, sanselige opplevelsen ansporer barna til en felles

poetisk fortolkning i form av ei regle. Det å være ekstatisk ute av seg, theoriá som tilstand, kan knyttes til barnas humoruttrykk og poetikk.

I lekepisoden beskrevet i *Inntoget i Jerusalem* fremstiller barna Jesu fødsel, død og oppstandelse. Det som er spesielt interessant i dette eksempelet, er den tette forbindelsen mellom leken og skuespillet, noe som viser seg i flere av lekepisodene i datamaterialet. Gadamer gjør en distinksjon mellom leken og skuespillet, og hevder at enhver fremstilling riktignok er en mulig fremstilling for noen, men at skuespillet ikke fremstiller i samme forstand som det lekende barnet, fordi skuespillet ikke går opp i selve fremstillingen, men viser ut over seg selv til de deltakende tilskuerne. Poenget til Gadamer er at skuespillet, i motsetning til barns lek, er fremstilling for noen. Jeg er imidlertid av den oppfatning at Gadamers distinksjon mellom leken og skuespillet ikke alltid har gyldighet når det gjelder barns lek, fordi den kan være fortolkningslek og teaterlek på en og samme tid. I mine observasjoner av leken i barnehagen viser det seg at barna leker teater i flere sammenhenger. I barnas fremstilling av leken viser meningen seg gjennom de barnlige kroppssubjektenes agering. Barna skaper og uttrykker mening i sine ekspressive fortolkninger av verden. Gjennom å agere, gestikulere, peke, danse, galoppere, tale, er barnekroppen meningsfullt tilstede i situajsonen som mest av alt ligner på et drama (jf. Rasmussen). Eksempelet viser også at tradisjonen, her i form av bibelhistorien om Jesus, engasjerer barna og får dem til å undre seg og fortolke den i en lek. I leken åpenelegges spørsmålet om Jesu liv og død og blir holdt svevende.

Narrativet *Døden på Utøya – begravelsen* er et eksempel på hvordan barna i en begravelseslek stiller spørsmål ved en konkret hendelse i den historiske virkeligheten, som i dette tilfelle er terrorangrepet på Utøya. Eksempelet viser videre at barn fanger opp det som skjer i samfunnet som berører dem, og at de tolker dette ut ifra sine egne forforståelser. Lekepisoden viser også at ikke alle lekdeltakere trenger å være aktive i ord og handling, men også kan være betraktere og passive deltakere. Mange barn har en passiv rolle i begravelsesleken der de stort sett ligger i ro på teppet. Leken er en samlek med flere barn involvert, men det er vanskelig å si om lekens selvforglemmende aspekt gjelder alle lekdeltakerne. Dette trenger imidlertid ikke å bety at det kun er de to jentene som er aktive i ord og handling, som gjør seg erfaringer og står i danningsprosesser. I barnas lek i barnehagen, der noe fremstilles og der det er flere barn involvert i leken, er det ofte både mer aktive og mer passive roller. Graden av deltakelse er selvsagt avhengig av barnas roller i leken, men også av det enkelte barnets forforståelser for det som blir gjort til 'saken selv' i leken, det som utspørres. Slik jeg ser det, blir både de barna som har passive roller i leken og

tilskuerne gitt tanker og fortolkninger av de barna som har aktive roller i leken, og vil slik sett kunne endre sin egen forståelseshorisont. Mine observasjoner av barnas lek i barnehagen er samlek og involverer ofte flere lekdeltakere. Lekepisoden er også et eksempel på at barna griper til noe konkret som en hjelp til å fremstille leken, og i dette tilfellet er det teppet som barna ligger på, en kosedyrkattepus, ei sponplate og ikke minst gress. Gresset fungerer som en slags hjelpende hånd i fremstillingen av leken og illuderer både blomster, jord og vann.

I narrativet *Kongen befaler* beskriver jeg en lekepisode der barna tar på seg roller som konge, prinsesse og en undersått. Narrativet er et eksempel på hvordan barna oppgir seg selv og går inn i roller, fenomenologisk sett, i leken. Barna agerer i rollene gjennom kroppslige gester, de forholder seg på bestemte måter i leken, de fremstiller leken. Barnas utkledning tydeliggjør at de forvandles til et annet selv i leken, uten at de mister seg selv. Som Gadamer hevder, uttrykker ikke barnets glede ved å kle seg ut noe ønske om å skjule seg eller gi seg ut for noe annet, men handler derimot om å fremstille seg slik at bare det fremstilte eksisterer. Et annet interessant poeng er at når barna agerer i disse rollene, så overdriver de både bevegelser og tale for å tydeliggjøre det fremstilte. Både utkledning, overdrevne bevegelser og overdreven tale bidrar til at det fremstilte viser seg.

Lekepisoden i narrativet *Norske talenter – skal vi danse?* er et eksempel på nok en teaterlek. I leken undrer barna seg over og fortolker sider ved populærkulturen som de finner betydningsfullt og verdt å dvele ved. Her dreier det seg om to norske tv-serier som flere av barna har fulgt med på eller har kjennskap til. Også i Skal-vi-danse-leken tar barna på seg roller, de både fyller sine roller og spiller sine roller. Leken er en fremstilling som har denne dobbeltkarakteren av å være både lek og skuespill på en og samme tid. Som i lekepisoden beskrevet i *Kongen befaler*, overdriver barna også i denne leken gjennom tydelige kroppslige gester og utkledning for å fremstille leken. Det er selve handlingen, dansen, som er det meningsbærende elementet. Robin viser sine talenter i triksing med ei pute. I stadig nye variasjoner lekes mulighetene frem.

I narrativet *På sykehuset* ser vi hvordan barna leker med tentative fortolkninger av hvordan det kan være på sykehuset. De leker noe som har aktualitet for flere av barna, nemlig sykdom og skader, på både mennesker og dyr. Det som kjennetegner denne lekepisoden, er at de fleste av lekdeltakerne forholder seg passive og tause i store deler av leken, akkurat som i eksempelet *Døden på Utøya*. Det er for en stor del ett barn, Charlotte, som driver leken fremover gjennom tale og handling. Et kjennetegn på barns lek i barnehagen er at flere barn leker sammen, og at det kan være mange lekdeltakere. Imdilertid betyr ikke dette at ikke alle

gir seg hen til leken; også passive roller i leken kan medføre at nye forståelser åpenbarer seg, og at nye sammenhenger oppstår.

Lekepisoden beskrevet i narrativet *Rock'n roll!* er et eksempel på en feststemt hendelse der to barn blir revet med i en lek der de inntar roller som rockere på tv, og spiller ut rollene. Det vesentlige er autentiske bevegelser som «headbanging», «fistbanging», brøling, grimaser, sinte ansiktsuttrykk, taktfaste rop og rocka bevegelser. I leken dveler jentene ved rock'n roll og presenterer fortolkninger av fenomenet. Lekepisoden i sin helhet er særdeles kraftfull og humørfylt med skrik og skrål og latter, og kroppslig handling i form av store bevegelser. Leken kan betraktes som en spesifikk barnlig interaksjonsstil, der barna blir fanget av leken og leken selv blir subjekt.

Hvem heier du på? er et eksempel på hvordan en konkurransepreget meningsutveksling om hvilket lag som er verdens beste fotballag, fører til at barna trekkes inn i en håndsopprekkingslek, ikke ulikt beskrivelsen i narrativet *Matprat* i forrige kapittel. Det lekende dukker stadig opp i barnas samspill i barnehagen og vitner om en ekspressiv og kreativ kognitiv interaksjonsstil der humoren ser ut til å ligge på lur.

I lekepisodene jeg har beskrevet, leker barna på ulike vis med tolkninger av selve eksistensen. Eksistensen fremstilles. Leken er intensjonal i den forstand at de lekende barna presenterer sin undring og fortolkning innenfor en lekeverden. Lekepisodene er alle forståelseshendelser der meningen viser seg. Alle episodene er kjennetegnet ved det Gadamer betegner som 'so tun als ob', å late som hvordan noe *kan* være. I lekens spillerom der leken fremstilles, er noe intendert som noe, «på liksom», som muligheter. Det er i denne forbindelsen vi kan trekke veksel på Aristoteles' poetikkbegrep. Slik Aristoteles ser det, er poetens funksjon å beskrive, ikke det som har hendt, men det som *kan* skje, det mulige eller det nødvendige. Det som kommer tilsyne i leken, det som viser seg, er det mulige. Betraktet på denne måten er lek poetikk.

Hva er dette noe som intenderes som noe? Hva lekes? Lekepisodene jeg har beskrevet, viser at barnas lek dreier seg om eksistensielle fenomener. Barna leker spill, maktkamp og konkurranser. De leker begravelse, sykdom og død – og fødsel. Barna leker vennskap og kjærlighet. De leker fortellinger, skuespill, fiksjoner, og de leker også leken og festen selv. Barnas lek er i det alt vesentlige en eksemplifisering på menneskets væren-til-verden og på hvordan de tolker den menneskelige eksistensen.

Alle lekepisodene jeg har beskrevet, er kjennetegnet ved handling utover verbalspråket. Barna fremstiller leken gjennom kroppslige handlinger. Leken manifesterer seg i og gjennom den fenomenale verden som legemliggjorte handlinger, der disse handlingene er

vesentlige for at forestillingen skal vise seg. Lek er slik sett også gestushandlinger og en sublimering av det gitte inn i nye kraftfulle former, dersom vi tenker med Merleau-Ponty. Leken er kjennetegnet ved en særegen ekspressiv kognitiv stil, en barnlig interaksjonsstil. Alle lekepisodene jeg har beskrevet, er eksempler på barns ekspressive akter, måter å ta opp verden på og transfomere og sublimere den genuint og kreativt inn i nye kunnskapsbærende formasjoner. De er ulike måter å «synge verden» på der verden skjenkes mening. Lekepisodene er fellesskapelige presentasjoner av barns undring og fortolkning der selv, andre og ting er flettet sammen med språk, tanke og viten, i en kiasme. Barnas lek er livsytringer. Lekerfaringen er dannende erfaring der barna gjennom å overskride seg selv og møte det fremmede blir transformert og vender tilbake til seg selv med nye forståelser og selvforståelser.

Kapittel 7. Undring og fortolkning som perseptuell erfaring og ekspressiv kognisjon

Mens barnas undring og fortolkning som verbal utspørring av verden er hovedfokus i kapittel fem, og en lekende utspørring av verden i kapittel seks, skal jeg i dette kapittelet rette fokus mot barns kroppslige utspørring av verden og utdype barns ekspressive kreative kognitive stil. Som det har fremgått av tidligere kapitler, kan den barnlige kroppen betraktes som et ekspressivt undrings- og fortolkningsrom, ikke minst gjelder dette kroppens rolle i barns lek, men det gjelder også kroppens rolle i deres konversasjoner. Barn har generelt sett en utpreget kroppslig væremåte og lever i høy grad ut sin kroppslighet gjennom en uttalt åpenhet mot verden. I boka *Barns undring* (Amundsen, 2013a) omtaler jeg kroppslig undring som ett av barns undringsspråk med støtte i Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi, men uten å utdype sammenhengen mellom kroppslig undring og verbal, estetisk og lekende undring som var de andre «språkene» som åpenbarte seg for meg. Merleau-Ponty viser imidlertid i sin fenomenologi at verden av persepsjon, det synlige (selv-andre-ting), er vevd sammen med det usynlige (tanke, språk og viten), som et system av utvekslinger, det han betegner som sammenfletningen eller kiasmen.

Skal jeg vise deg noe?

Det er tid for utelek. Julie (3 år) og Lena (3 år) sitter i den ene huska og dyttes i fart av Carl Erik (5 år). I huska ved siden av står Torstein (3 år). Henning (4 år) sitter ved siden av på en trehjulssykkel. Han henvender seg til meg: «Du? Vi har samme bokstav. Begynner du på den her?» Han tegner bokstaven H på sykkelhjulet med pekefingeren. Hilde: «Ja, det stemmer det, Henning. Vi har samme forbokstav i navnet vårt, bokstaven H.» Henning smiler lurt, snur sykkelen og begir seg av gårde.

Henning er fire år, og det er ennå en tid til han skal begynne på skolen. Ikke desto mindre undrer han seg over og fortolker bokstaver. Henning viser meg bokstaven H gjennom å tegne den på sykkeldekket, han fører pekefingeren i en bevegelse som danner bokstaven. I en henvisende gest tar han det for gitt at jeg ser det samme som han, at sampersepsjon av bokstaven er en selvfølge. Som Merleau-Ponty hevder, er persepsjonen av andre mennesker og den intersubjektive verden problematisk kun for voksne. Henning lever i en verden som han uten å nøle opplever som tilgjengelig for alle rundt ham. Han har ingen oppfatning av subjektive synspunkter, men tar det for gitt at vi lever i en fellesverden. Henning

kommuniserer også at vi har noe felles, han og jeg, noe som binder oss sammen, nemlig en likedan forbokstav.

I *Barns undring* omtaler jeg *pekegesten*, som spesielt kjennetegner småbarnet (Amundsen, 2013a). Løkken skriver i boka *Toddlerkultur* at de kroppslige gestenes meningsfulle verden er en verden som ett- og toåringen allerede kjenner og behersker godtmm. (Løkken, 2004, s. 39). En av de aller første gestene barnet anvender for å referere til noe som peker ut over seg selv, er nettopp å peke, skriver Løkken. «Når barnet peker på noe og samtidig ser fram og tilbake mellom en annen person og det han peker på, er dette kommunikasjon om noe» (ibid.).

Jeg fortolker i pekegesten som et uttrykk for barns undring. I den foreliggende studien har jeg i tillegg latt meg overraske og forundre over at barna stadig viser frem noe, og jeg fortolker det å vise frem noe som en kroppslig gest på linje med pekegesten. Jeg velger å betegne den som *visegesten*. I Merleau-Ponty sitt vokabular er det snakk om en (hen)visende gest i form av en kroppslig handling. De barnlige kroppssubjektene ikke bare peker ut noe eller peker på noe, men viser også frem det persiperte som har betydning, som overrasker, skaper undring og fortolkes i fellesskapet. Dette understreker Merleau-Pontys poeng om intersubjektivitetens forrang og om at tanken er uttrykk. Visegesten, å vise frem noe, er slik sett å betrakte som en ekspressiv akt og hører til de uttrykksfulle gestenes sfære. Gesten er kommunikasjon om verden. Visegsten er en måte barns undring og fortolkning uttrykkes på, en måte de barnlige kroppssubjektene «synger verden» på, og er et vesentrekk ved barns ekspressive kreative kognitive stil. Å vise som en kroppslig gest, som ekspressiv kognisjon, skal jeg i det følgende beskrive nærmere.

Barna undrer seg ofte over og fortolker kroppslige forhold, hva gjelder både egen kropp og andres kropp. Ikke minst gjelder dette synlige forhold som for eksempel skader, sår, føflekker, utslett, arr, fregner, kuler, blåmerker, vorter, øyekatarr, tannfelling og nye tenner. Slike kroppslige forhold og forandringer, både permanente og midlertidige, deles gjerne i fellesskapet gjennom å vises frem. Barna dveler også ved kroppsvæsker som snørr, svette, tårer, blod, urin og avføring, kort sagt forhold ved kroppen som kan persiperes. Det er viktig å påpeke at dette ikke handler om objektivering av egenkroppen. Barna kan objektivere deler av kroppen sin og utforske disse delene fra ulike perspektiver, f.eks. foten sin eller hånda si, men de kan ikke objektivere seg selv som en som persiperer.

TANNFELLING

Hun og han

ansikt til ansikt

vrenger de ned underleppa si

med to fingre

slik at den andre kan se

hva som er mistet

(fra feltdagboka)

Ada (5 år) og Ole Martin (5 år) har begge løse tenner og noen nye tenner som er i ferd med å vokse ut. Dette viser de frem for hverandre, rugger på løstanna for å vise akkurat hvor løs den er, kjenner på den andres løstann, studerer hverandres tomrom der tenner har falt ut, og teller hvor mange tenner som er mistet. Barnas perseptuelle åpenhet forbinder dem til en fellesverden, et intersubjektivt rom der deres erfaringer veves sammen. De barnlige kroppssubjektene argumenterer og debatterer om hva de ser, og viser og lærer hverandre å se de samme tingene på samme måte. De går inn i hverandres perseptuelle felt.

FREGNER

Hun viser begeistret frem fregnene

hun har fått på nesa i marssola

(fra feltdagboka)

Charlotte har vært ute i vårsola, og oppdager foran speilet at hun har fått fregner på nesa, og disse viser hun frem og deler i barnehagefellesskapet. Hun får respons fra flere barn og voksne. I sampersepsjonen bekreftes fregnene.

Følgende hendelse handler om å vise muskler. Robin (5 år), Charlotte (5 år) og Ole Martin (5 år) sitter ved frokostbordet og studerer teksten på en melkekartong. Alle tre er skolestartere til høsten, og de er opptatt av å knekke lesekoden. Charlotte leser: «Åtte potte - sukker åtte.» Ole Martin spør meg: «Kan æ få sje med brillan dine?» Hilde: «Blir du svimmel? Da må du ta dem av igjen.» Ole Martin leser uten briller: «Å – te – te - åtte.» Robin fortsetter: «Norge – nord-Norge. Tine melk fra Norge.» Charlotte staver: «h - m - e - l - k.

Tine melk fra økologiske gårder.» Ole Martin: «Tine melk fra…» Han stopper opp litt og ser på Charlotte før han leser videre: «H-melk gir krefter.» Han retter seg opp: «Æ har bært skikkelig tung mursten. Se på mine krefter.» Han strekker ut den ene armen, trekker opp ermet på genseren, knytter neven og strammer bicepsen. Robin følger opp og viser frem sin biceps: «Sje her da!» Han legger til: «Vi træne oss hele tida på mitt rom.» Ole Martin: «Og til Anna.» Anna er Ole Martin sin storesøster.

Det er stas å kunne stave seg gjennom ord, ord som blir til setninger, og det er stas å trene og bli sterk. På melkekartongen står det å lese at H-melk gir krefter. Krefter fortolkes som muskler som kan sees og tas på, som kan persiperes. Guttene viser frem og måler muskler, og bicepser beundres i fellesskapet. Det å vise frem noe ledsages som vi ser av verbalspråket, noe som betyr at visegesten er kroppslig handling og verbalspråk på en og samme tid.

En annen dag sitter jeg ved et bord med noen barn og legger puslespill. Ole Martin (5 år) bøyer seg med ett tett inn til ansiktet mitt og stirrer meg i hvitøyet: «Du har rødt på øyet – du har øyekatarr.» Hilde: «Nei, jeg tror ikke det.» Ole Martin peker: «Jo, der.» Han retter seg opp igjen: «Sje her da.» Han strekker ut tunga og viser meg at han har blødd. Charlotte (5 år) kommenterer: «Han bare gjør det te. Han tar tunga på sykkelhjulet mens det gikk rundt så han begynte å blø.» Hilde: «Gjør ikke det fryktelig vondt, Ole Martin?» Ole Martin: «Nei.» Litt senere på dagen da jeg er i ferd med å forlate barnehagen, møter jeg Ole Martin på utelekeplassen. Han har snudd trehjulssykkelen på hodet, lagt tunga inn mot forhjulet og sveiver pedalene rundt med hendene. Audun (5 år) står og betrakter det hele i dypt alvor.

Ole Martin utforsker og undrer seg over en kroppsedel, nemlig tunga, som blør når han legger den på trehjulsykkelhjulet og sveiver pedalene rundt med hendene. Han utspør og utforsker både kroppen og sykkelen. Han går i dialog med sykkelhjulet på en usedvanlig original og kreativ måte. Sykkelhjulet og hans egen tunge bringes i direkte kontakt med hverandre, der Ole Martin sanser, undrer seg og fortolker.

Etter noe tid i barnehagen bestemmer jeg meg for å ta i bruk videokameraet i datainnsamlingen, og anledningen byr seg en formiddag det gjøres i stand til smøremåltid på den ene avdelingen. Rundt det ene langbordet sitter Une (3 år), Ellen (3 år), Christian (3 år), Gina (3 år), Marte (3 år), André (4 år), Charlotte (5 år) og Audun (5 år). Det er ferskt brød på bordet. Hilde: «Har dere bakt i dag?» Christian: «Æ har ikke bakt. Æ har brækt hånda – æ har brækt hånda.» Han holder opp armen og vifter med hånda som endelig er befridd for gipsen: «Det e bedre nå – det stikk.» Hilde: «Så fint at det er bedre, Christian.» Jeg pakker ut videokameraet og stiller meg opp ved enden av bordet. Gina meddeler mens hun drar i

flettene sine: «Æ har flætta.» Hun spør hva jeg gjør. Jeg forteller at jeg filmer: «Nå tar jeg film av deg.» Gina: «Mæ?» Hun peker på seg selv. Hilde: «Mm. Du har så fine fletter i dag, Gina.» Gina: «Mamma har flætta mæ.» Hilde: «Veldig fine, altså - også med rosa strikk.» Gina: «Når man tar ut flættan, da blir det krølla.» Hun svinger med hånda borti ene fletta så den danser. Christian drar opp genseren sin vendt mot meg og viser frem et sår på brystet: «Æ skrapa meg.» Hilde: «Har du? Skal jeg filme deg?» Christian: «Ja.» Han drar genseren enda litt lenger opp mot haka. Gina bøyer seg frem over bordet mot Christian: «Kan æ få sje?» Ellen: «Æ må å få sje.» Christian vender seg mot jentene og peker på såret med to små skurver ved siden av hverandre: «Prikka blir øya.» Marte forteller at hun har en føflekk på kneet: «Vil dokker sje?» Hun reiser seg på tripp-trapp-stolen og drar ned strømpebuksa slik at vi får se. Ellen viser frem en liten føflekk hun har på håndleddet. «Æ har en stor», sier Une, strekker ut armen og viser frem en bitteliten prikk på håndleddet sitt. Charlotte, som sitter litt bortenfor, kaster seg frempå og forteller at hun har fire fotvorter, og at de må sprayes: «Æ har gjort det før, men da vart dæm ikke borte.» Hun drar av seg den ene sokken og viser frem foten til sidemannen Audun. Christian reiser seg opp på tripp-trapp-stolen og viser meg (og kameraet) hvor stor han er: «Æ e stor gutt, æ». Han setter seg ned på stolen igjen. Audun spør Karen (voksen): «E det klart til å si vær så god snart?» Karen: «Ja.» Christian: «E det vær så god?» Audun: «Ska æ bare si det, da?» Charlotte: «Si vær så god, Audun» Audun: «Ok. Vær så god.» Måltidet kan omsider begynne. Jeg pakker bort videokameraet for denne gangen.

Barna viser frem noe både til meg, til kameraet og til hverandre. Christian viser at han har fått fjernet gipsen fra hånda, Gina viser frem at hun har fletter i håret, Christian viser frem et sår som ligner på to øyne på brystet, Marte viser frem en føflekk på kneet, og Une viser frem en føflekk på håndleddet, Charlotte viser frem fotvorter og Christian viser frem at han er stor gutt. Med Merleau-Ponty kan vi betrakte de barnlige kroppsubjektenes væren til verden som kjød, både i betydningen kroppens kjød som viser til at barnekroppen er sansende og sansbar på en og samme tid, og i betydningen verdens kjød som viser til en sammenflettende vev mellom barnekroppen og verden. Kroppen er en del av verden samtidig som den åpenbarer verden (Rasmussen, 1997,s. 86). De barnlige kroppssubjektene erfarer en intersubjektiv verden der perspektivene blandes, gjennom å vise frem for hverandre noe som har skapt undring.

+

PLASTER

Hun viser meg

på innsiden av pekefingeren

Krabbeplaster

under det er det nemlig et sår

Hun gurgler melka

og piller fornøyd av det våte plasteret

Hun viser meg

på innsiden av pekefingeren

Kittyplaster

Klapper hendene under vannkrana

og piller fornøyd av det våte plasteret

Hun viser meg

innsiden av pekefingeren

der er det nemlig et sår

Krever plaster!

(fra feltdagboka)

Barna dveler også ved allergier, som ikke alltid er synlige, men som allikevel kan kjennes på kroppen. Marte (3 år) og Une (3 år) sitter i sandkassa med hver sin bøtte og spade. De spar sand i bøttene sine og klapper sanda med spadene. Marte vifter med spaden over bøtta si og henvender seg til Une: «Æ lage kake - se! Det e plova (pavlova). Det e kake - laktosefri. Tåle du det? Ska du lag laktosefri?» Une: «Nei.» Hun vender bøtta si opp ned i sanda og dunker på bøtta med spaden: «Også mæ hadd - gulrotkake på 17. mai - og det va godt.» Marte: «Var du i byen eller? Hadd du bursdag?» Une: «Ja – nei. Kanskje det går an – sånn.» Hun løfter opp bøtta og avdekker ei sandkake som raser sammen.

Marte har noe rart som heter laktoseallergi og vet at det er noe kroppen ikke tåler, og som gir vondt i magen. Med en henvisende gest, til pavlova-kaka av sand, blir laktoseallergien delt og fortolket. I lekens late-som-om- rike kan sandkaka symbolisere laktosefri pavlovakake.

Barna lar seg også fascinere og forundre over kroppspynt, som for eksempel leppestift og neglelakk. Rundt et bord på den ene avdelingen sitter Une (3 år), Gina (3 år) og Marte (3 år) og tegner. Marte spør meg om jeg har rødt på leppene hver dag. Hun tegner med rødt på arket sitt, Hildeleppestift. Une er i gang med å fortelle at hun har vært med pappaen sin til kjelleren i huset til besteforeldrene. Hun er i tøysehumør og snakker fort og litt usammenhengende mens hun fniser og ler. Det er litt vanskelig å følge henne og forstå hva hun mener. Gina gjør imidlertid et forsøk: «Une, du må - pappa'n din må være med nedi kjelleren.» Une forteller lattermild: «Nei, men – men – oppi kjeller'n til farmor og farfar der e det et – et stort svømmebasseng, også e det mange svømmeringa, mye baderinga, og mye foteringa, og mye tåringa og promperinga – og – og – og – tøffelringer.» Hun ler hjertelig. Gina ler med, for deretter å vende seg til Marte: «Æ har neglelakk.» Marte: «Har du – har du fått - neglelakk av mamma'n din?» Gina: «Det e pynteneglelakk.» Hun vrenger av seg den ene sokken, strekker frem foten og viser frem at hun har neglelakk på tåneglene også. Marte peker: «Det e rosa.» Gina: «Nei, lillarosa.» Maja: «Kan – kan æ få se på andre?» Gina drar av seg den andre sokken og strekker frem foten slik at Marte får se. Gina: «Det e lilla med glitter.» Marte: «E det - e det pyntelakk?» Gina: «Mm. Pynteneglelakk.» Hun vil at også Une skal se: «Une, æ har neglelakk.»

Det hender ofte at barna kommer på barnehagen med neglelakk både på tånegler og fingernegler. Gina betegner det som pynteneglelakk. Med dette ordet viser hun at neglelakk er for pynt eller for å pynte seg. Marte fortolker pynteneglelakken til pyntelakk, som jo også viser til hensikten, er et henvisende begrep. Jentene genererer nye ord som viser hensikten med neglelakken, nemlig at den skal pynte neglene. Neglelakknegler vises frem, og barna dveler sammen, med et estetisk blikk, ved det skjønne i en forundret beundring.

I prosjekt «Barns undring» beskriver jeg *estetisk undring* som et karakteristisk barnlig undringsspråk, blant annet med bakgrunn i Aristoteles' verk *Poetikken* der han understreker den konkrete sanselige dimensjonen i all praksis (Amundsen, 2013a, s. 141-142). Merleau-Pontys fenomenologi er i virkeligheten en form for estetisk tilgang til verden, dersom vi tar med ordets opprinnelige betydning: *aesthesis* betyr på gresk sansning med alle sanser (Rasmussen, årstall) eller også den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene. Den sansede verden som den kommer oss i møte når vi eksisterer naivt og umiddelbart er selve fundamentet for all erkjennelse, refleksjon og teori. Slik Merleau-Ponty ser det, er barnets «væren-til-verden» kjennetegnet ved en verdensåpen forundring der verden fortolkes og blir skjenket med mening. Et annet begrep for denne åpenheten er naivitet. Det naive i Merleau-Pontys fenomenologi omfatter som tidligere nevnt både en *verdensåpen innstilling*, *det*

naturlige i den forstand at det barnlige enda ikke er kultivert og derfor befinner seg nærmere naturtilstanden, *det emosjonelle* og *det umiddelbare* i betydningen det før-refleksive, samt *det fantasifulle*. I prosjektet «Barns undring» beskriver jeg barns estetiske undringsspråk både som deres dvelen ved estetiske opplevelser og som deres estetiske uttrykk. I prosjektet kunne jeg observere en særegen barnlig evne til å glede seg over og fascineres av medrivende naturfenomener der det følelsesmessige spiller en vesentlig rolle, en villet dvelen ved det skjønne. Det er snakk om en spesifikk barnlig innstilling til verden som jeg med Merleau-Ponty kobler til *étonnement* i betydningen undring eller forundring, og som også kan betraktes som en estetisk innstilling. Et eksempel fra prosjektet handler om et barns undring over en død sommerfugl (Amundsen, 2013a, s.148). Pia (4 år), som sitter med et par andre barn og perler nabbiperler på et brett utformet som en sommerfugl, kommer til å tenke på en død sommerfugl som hun fant i hagen sin dagen før, og som hun tok med til blomsterbedet og begravde. Graven pyntet hun med en blomst og en stein der det står *her hviler en liten sommerfugl*. Pia: «Så da vet æ hvor han e.» Jeg betrakter denne hendelsen som poetikk i en aristotelisk betydning. Også i den foreliggende studien har jeg observert hvordan naturen er en kilde til undring, noe jeg blant annet har vist i fortellingen *fascinasjon for mark*. Barna fascineres av alt fra blomster til pinner, steiner, kongler, skjell og sneglehus, blader og ikke minst insekter og småkryp. Det barnlige blikket og barnehendene, samt barnets sanser forøvrig, er tett på de små tingene. I barnehagen kommer barna ofte og viser frem blomster de har plukket, steiner de har funnet, fuglefjær, og andre ting fra naturens skattkammer. Tingene beundres i fellesskapet, og noen ganger leder undringen til aktiv utforsking.

Barn og voksne fra de to storbarnsavdelingene på barnehagen er på lavvotur i bymarka. Anders (4 år) har vandret litt rundt omkring og utforsket leirområdet. Han kommer bort til meg og viser frem et stort blad han har funnet. Han holder det opp foran meg: «*Så* svært.» Han ser på bladet, snurrer det rundt ved å dreie på stilken, frem og tilbake: «Det lå på bakken.» Han holder det fremfor seg med den ene hånda og kjenner på det med den andre, stryker og gnir bladet og gnir det deretter mot det ene kinnet. Så plasserer han bladet på hodet og går.

Anders lar seg fascinere av det store bladet. Bladet tiltaler ham, som en følge av hans åpenhet til verden, og han dveler ved det for en stakket stund. I en forundret beundring viser han det frem og utforsker og utspør bladet med sansene; snurrer, ser og føler. Bladet er stort nok til at det kan dekke hodet hans, og i en kreativ fortolkning blir det til en hatt. Han deler den estetiske opplevelsen med meg gjennom å vise frem bladet.

Noe senere fanger Veronica (4 år) en maur. Hun holder den i den ene hånda som hun knytter godt sammen slik at mauren ikke skal stikke av. Så åpner hun hånda og griper mauren med den andre hånda med tommel og pekfinger og holder den fast. Hun holder ei hånd under den hånda hun holder mauren i, slik at hun ikke skal miste den. Hun går bortover leirområdet mot de andre barna som befinner seg rundt omrking. Veronica synger: «Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren?» Hun kommer bort til meg som står med videokameraet, og spør meg: «Vil du se på mauren?» Hilde: «Ja.» Jeg beveger kameralinsa tett inntil Veronicas hånd. Rebecca (4 år) kommer bort til oss. Veronica holder frem hånda med mauren i klypa. Rebecca: «Kan æ få sje? Kan æ få sje?» Veronica viser frem hånda med mauren. Vi studerer mauren som beveger seg i klypa til Veronica. Veronica: «Den leve – se - den leve.» Rebecca strekker ut hånda mot mauren: «Kan æ få rør på'n?» Veronica vender seg imidlertid bort og hegner om mauren. Rebecca prøver å overtale, og ber innstendig: «Æ må få rør på'n!» Veronica ignorerer henne og fortsetter å vandre rundt omkring på leirområdet mens hun synger: «Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren? Hvem vil se på mauren?» Rebecca gir opp å få kjenne på mauren, og kommer bort til meg som fortsatt står med videokameraet. Hun vil se gjennom kameralinsa: «Få sje, få sje!» Vi filmer Linn (3 år) som kommer bort til oss med en bukett bekkeblom som hun holder opp og viser frem. Linn: «Jeg fant dem der siden av bekken der». Hun peker mot en liten bekk i skogholtet.

Veronica vil vise frem mauren for de andre barna, og inviterer ved å gå rundt omrking på leirområdet og synge: «Hvem vil se på mauren?» Spontansangen kan betegnes som et kjennetegn eller vesenstrekk ved en barnlig ekspressiv kongitiv stil. Ved en annen anledning kommer Gina (3 år) og Julie (3 år) bort til meg på utelekeplassen på barnehagen. Gina holder frem ei bøtte med vann og oppdelte løvetannstilker som har krøllet seg i vannet, slik at jeg får se på vidunderet, mens Julie rører rundt i bøtta med en spade. Så rusler de av gårde, side om side, langsmed barnehagebygningen, Julie med spaden i hånda og Gina med bøtta. De synger i kor: «Hvem vil se hva vi har funni? Hvem vil se hva vi har funni? Hvem vil se hva vi har funni? Hvem vil se hva vi har funni? Hvem vil se hva vi har funni?» Barnas spontansang, som gjerne ledsager det å vise frem noe, kan betraktes som en særegen form for kommunikasjon eller kommunikasjonsmåte, en gest. Det å vise frem noe ledsages som vi ser, ikke bare av verbalspråket, men også av spontansang.

GULLSTEIN

Med andaktsfull mine

strekker han frem hånda
åpner den og viser
mens han hvisker med mild stemme:
«En gullstein» (fra feltdagboka)

På utelekeplassen i barnehagen har Simon (3 år) funnet en lysegul stein, en melkekvarts, som tiltaler ham, den taler til ham. Han holder steinen forsiktig fremfor seg med begge hender, så stryker han steinen forsiktig med den ene hånda. Han snakker om steinen nærmest som man snakker til et spedbarn, forsiktig, mildt og kjærlig. I Merleau-Pontys redegjørelse for det naive trekket, som et primitivt trekk ved barnets livsverden, fremhever han et aspekt som gjerne karakteriseres som primitivt eller mytologisk, nemlig dets antropomorfe eller animistiske karakter, noe som innebærer å tillegge det som ikke er menneskelig menneskelige egenskaper, å besjele døde ting. Jeg mener dette trekket er gjenkjennelig i Simons omgang med steinen. Det naive viser også til det emosjonelle. Simon følger sine følelsesmessige innskytelser fremfor den rasjonelle refleksive fornuften. Han både føler og føler med steinen. I fantasien blir steinen dessuten til en gullstein, det vil si at Simon verdsetter steinen og gir den en spesiell betydning.

Noe av det samme observerer jeg en annen dag i barnehagen under uteleken. I en av sandkassene sitter Veronica (4 år), Melissa (4 år) og Silje (4 år) opptatt med å skrape sammen silasand i en felles plastkopp. Ellen (3 år) kommer bort til dem sammen med Gina (3 år). Gina holder opp en våt og blank stein i hånda foran Veronica og sier i en andektig tone: «Se!» Ellen viser frem bøtta med steiner og vann i: «Se kor masse blanke steina vi har fådd. Se kor masse blanke steina vi har funni.» Alle beundrer det vakre vidunderet.

Det ser ut til å være en nær forbindelse mellom det naive og det estetiske blikket. I en barnlig naivitet lar barnet seg forundre av det fremmede, det rare, det merkelige, det mystiske og det som er ukjent, og ikke minst det vakre og skjønne. I undringen og fascinasjonen stopper barnet opp og lytter, slakker på de intensjonale trådene, og bringer verden til gjenstand for et oppmerksomt nærvær og fortolkning. De barnlige kroppssubjektenes undringsuttrykk viser seg som en sansemessig logikk der verden blir skjenket mening. Merleau-Ponty betrakter barn som naturlige fenomenologer. Den fenomenologiske innstillingen til verden er for Merleau-Ponty en eksistensmåte, en måte å forholde seg på, en villet dvelen ved tingene, en sårbar åpenhet for det som sansemessig trer frem. I kapittel fire gjør jeg rede for at et fenomenologisk argument *«says to show»*; det hevder å vise. Det vil si at et slikt argument bruker språk for å rette oppmerksomheten vår mot noe i vår verdslige

erfaring, å vise oss noe, å hjelpe oss å legge merke til det. De barnlige kroppssubjektene viser imidlertid med hele seg, med hele kroppen. *Visegesten* hører, slik jeg ser det, til barndommens ekspressive strukturer.

Skal jeg si deg noe?

Det nærmer seg den årlige sommerfesten i barnehagen, og det har vært øving ute på plattingen på sangene som skal synges. Etter øvingen samles noen av jentene for å øve videre, henholdsvis Melissa (4 år), Karoline (4 år), Charlotte (5 år) og Helen (5 år). Jentene stemmer i med sangen «Nidelven stille» mens de danser rundt omkring på plattingen.

Langt i det fjerne bak fjellene blå,
ligger det sted jeg har kjær.
Dit mine tanker og drømmer vil gå,
alltid du er meg så nær.
Nidelven, stille og vakker du er,
her hvor jeg går og drømmer.
Drømmer om deg som jeg hadde så kjær,
nu er det bare minner.

Helen stopper plutselig opp, sperrer opp øynene og roper ut: «Dokker? Hei! Hei!» Hun er ivrig, vifter med armene og forteller begeistret som om hun har gjort en sjelden og ny oppdagelse: «Veit dokker? At – at bestemor og bestefar bor bort med Nidelven stille – bort med elva der.» Det nikkes og bekreftes. Sangen og dansen fortsetter.

Den gamle bybro er lykkens portal,
sammen vi seiler i stjernekorall.
Nidelven, stille og vakker du er,
her hvor jeg går og drømmer.

Midt i barnas sang og dans, glede og hyllest, får Helen plutselig en tanke, en innskytelse, som streber mot et uttrykk for sin fullbyrdelse. Tanken hennes blir fullbyrdet gjennom den korte fortellingen om bestemor og bestefar sitt bosted. De andre barna som lytter, mottar tanken fra selve det talte ordet. Mitt poeng i denne forbindelse er at barns undring og fortolkning viser seg som barns fortellinger. Barn forteller, og de forteller gjerne, noe jeg var inne på i kapittel fem. Noen ganger er fortellingene korte, nærmest å betrakte som enkeltstående ytringer, slik som i eksempelet over, andre ganger er de lenger. Slik Merleau-Ponty ser det, er det en tett

realsjon mellom talen og tanken. Min tale er min tanke, hevder han. Språket forutsetter ikke tanken, men fullbyrder den. Tanken streber hele tiden mot uttrykket som sin fullbyrdelse. Språket er det virkelige middelet som barna tenker med, og det er der de blir klar over sine tanker. Talen og tanken omslutter hverandre i den forstand at meningen er inneholdt i talen og at talen er meningens ytre eksistens. Talen er slik sett en ekte gestus, og den inneholder sin mening liksom en gestus inneholder sin. Det er det som muliggjør kommunikasjon. Å fortelle kan derfor også betraktes som en gestus, i Merleau-Pontys betydning av gester. Når barn forteller sprenger talen nået og uttrykker noe ikke-nærværende (Rasmussen, 1997). Med bakgrunn i Merleau-Pontys forståelse av språkets ekspressivitet, av språk som gester, fortolker jeg barns fortelling som en ekspressiv akt på linje med pekegesten og visegesten, og betegner den som *fortellegesten*. Fortellegesten er en måte de barnlige kroppssubjektene «synger verden» på, altså et vesenstrekk ved barns undring og fortolkning, og ved deres ekspressive kognitive stil. Jeg skal i det følgende gi en nærmere beskrivelse av denne gesten.

Det er frokost, og Ole Martin forteller: «Før så bodd æ på Havsteinflata,. Nå bor æ i (…) nummer åtte.» Han henvender seg deretter til meg: «Hilde, når æ hadd vondt i magen i går - på kvelden - så når pappa pussa tennern mine - så fikk æ ikke så vondt i magen lenger.» Hilde: «Javel? Hjalp det å pusse tenner, kanskje?» Ole Martin: «Mm. Æ hadd så vondt hele natta - og æ fikk ikke sov engang. Det va humla som – tom – tom – tom – tom (han dunker pekefingeren rytmisk i bordplata). Ska æ fortell dæ koforr? Det va humla som forstyrra meg.» Han tenker seg om et lite øyeblikk. Ole-Martin: «Æ tulla bare. Ska æ si dæ – når æ akkurat våkna så så æ ei humle.» Jeg forteller at jeg også har blitt vekket av ei humle ei natt. Hilde: «Jeg tror det er et humelbol rett utenfor soveromsvinduet mitt, jeg.» Robin (5 år): «På vinter'n og?» Hilde: «Nei, da bor det ingen humler der.» Ole Martin: «På sommer'n?» Hilde: «Mm.»

Ole Martin forteller om magevondtet han hadde kvelden i forveien og om humla som forstyrret ham og laget lyd. Gjennom fortellingen viser han engasjement i de sosiale omgivelsene gjennom sin meddelsomhet, sin ekspressivitet. Dette understreker Merleau-Pontys antakelse om at barn er aktive deltakere i deres fortolkning av verden, og ikke passive mottakere av kulturell informasjon. Barnet er en naturlig fenomenolog i sitt intime engasjement i andre og verden.

Samlinger rundt frokostbordet i barnehagen er en arena både for samtaler der barna deler tanker og opplevelser med hverandre, og for samtaler med voksne, en samtalearena og en fortellerarena. Følgende narrativ omhandler 1. mai-opplevelser. Rundt det ene langbordet sitter Helen (5 år), Sigrud (5 år), Frode (5 år) og Einar (4 år) og spiser. Frode og Sigurd har begge vært på sirkus på 1. mai, og Helen har vært i svømmehallen. De ivrer etter å fortelle om

opplevelsene og strabasene. Det er sirkus i byen, og Sigurd (5 år) forteller at han har vært på det sirkuset. Frode (5 år) var der også, kan han meddele. Sigurd: «Det va en klovn som spurte om det va nån som skull hjælp - å få hjælp – så han spurt om å få hjælp - og da villa'n vis gutten – og ikke mæ da. Ska æ si dokker en ting? At han – også va det en ause som han tok fram og som var *så* stor (han viser med hendene). Og han gidd den til gutten som tok og slo'n - å slo'n på rompa – for at da fikk'n stekepappen midt i panna og sa au!» Han slår seg på panna. Det bryter ut latter rundt bordet. Sigurd: «Sant ja, Frode? Det va morsomt på sirkus, ja?» Frode bekrefter. Sigurd fortsetter: «Det va en stor elefant som bærsja. Så kom det en traktor med skoffle – og tok bort bærsjen. Så hoppa'n opp på ei trillebår så mannan bekka. Han bekka trillebåra så mannan datt.» Han ler en smittende latter og det oppstår en ny latterbølge rundt bordet. Sigurd: «Også – også måtte han…» Sigurd tenker seg om litt. «Kamela - det va tre kamela – når det va pause. Da fikk dæm prøv å sitt på kamelan. Og rampete hunda var der og. At det va nån som eid hundan - også – så skull – så skull hundan hopp opp på ei kasse - men så va det en hvit hund som sprang under kassa, og da ble mannen så sint på dæm – da ble mannen så sint på hvite hunden at han - at han – at han sprang ette'n. Også sprang hunden inn i sirkusteppet og da måtte han mannen inn i sirkusteppet og hive hunden ut.» Unison latter. Sigurd forteller begeistret om sine opplevelser på sirkus, og deler dem med de andre rundt bordet. Han fullbyrder sine tanker gjennom å sette ord på det som har skapt undring på sirkuset. Tilhørerne responderer på hans fortelling gjennom latter som viser at de er aktive lyttere.

Helen vil også fortelle: «Ska æ si dokker en ting? At æ var på det svømmebassenget - på trening. Der e det kjæmpedjupt. Æ får te å svømme uten armringa under vann, men når æ har på mæ dæm gulan da får æ til å svømme over vann.» Sigurd: «Æ klare å svømme uten, æ. Æ klare å svømme…» Frode bryter inn: «Æ klare å svømme uten over og under, æ.» Sigurd: «Æ kan dukk - æ kan dukk. Æ klare å svømme over vann og under vann i bare badetrusa mi.» Helen fortsetter fortellingen sin: «Ska æ fortæl dokker ka Ane (storesøster) gjør og Eva (venninna til storesøster) gjør? Dæm hoppe fra treer'n. Det var Eva sin første gang – og Ane sin andre gang.» Sigurd: «Den gangen æ var i Pirbadet så hoppa æ fra toppen.» Helen er skeptisk: «Gjor du? Ska æ si dokker – æ hoppa fra kanten i et badebasseng - også hoppa æ da – også hadd æ på meg svømmeringa og baderinga og maske – og æ va under vann hele tida – og æ dukka under vann i ti minutter.» Sigurd: «Æ bare dukka med badeshorts.» Helen: « Æ har holdt pusten i tjuefem minutter.»

Helen sin fortelling leder til at flere barn kommer med innspill. Fortellingen skaper gjenkjennelse og gir de andre barna assosiasjoner. Vi ser at fortellingen beveger seg fra

Helens fortelling til en form for samfortelling der hennes fortelling ansporer de andre til å fortelle, og gir en smitteeffekt. I svømmehallen blir Helen overrasket og lar seg forundre over Ane og Eva sitt mot når de tør å hoppe fra tremeteren. Det å være modig blir tillagt betydning i barnefellesskapet, og vi ser at barna prøver å overgå hverandre hva gjelder både mot og mestring. Gjennom talen skjer det en overtakelse av den andres tanke, ifølge Merleau-Ponty, en refleksjon i den andre, en evne til å ettertenke den andre, som beriker våre egne tanker. Fortellingen har slik sett gestural betydning, er gestus. Fortellegesten kan derfor også betraktes som intersubjektiv systemforming.

Flere av barna er opptatt av den kommende skolestarten til høsten, og i den forbindelse spør de en dag om jeg kan spørre dem om det å begynne på skolen. Jeg tolker dette dithen at de gjerne vil fortelle og dele tankene sine. Jeg spør om de vet hva intervju er. Jo, det er å spørre folk. Barna har sett at folk blir intervjuet på tv. Jeg later som om jeg har en mikrofon i hånda, og spør: «Hva tenker dere om det å begynne på skolen?» Her blir vi imidlertid avbrutt fordi barna skal på tur. Cecilie blir akkurat hentet av mamma, men hun vil helst være igjen og bli intervjuet om det å begynne på skolen. En ukes tid senere kommer Anne, barnehagelæreren på Cecilie sin avdeling, bort til meg og sier at Cecilie har vært i Nederland og at hun så gjerne vil at jeg skal intervjue henne om turen. Sagt med andre ord vil Cecilie fortelle meg om opplevelsene sine. Vi blir enige om å snakke sammen ved middagsmåltidet samme dag, under forutsetning av at Cecilie får tid og ro til å spise.

Det er middagsmåltid. Jeg har satt meg ved siden av Cecilie ved middagsbordet. Som vanlig har jeg med meg feltdagboka mi, og Torstein (3 år) spør: «Koforr har dæm tægna inni boka di?» Jeg forteller at noen av barna vil vise meg noe og fortelle meg noe, og at derfor tegner de i boka mi. Det er kjøttboller og potetstappe til middag, med brun saus til. Julie (3 år) forsyner seg med kjøttboller: «No va det bare - no e det bare en igjen.» Torstein forsyner seg med saus: «E det klumpa i den? Æ like ikke klumpa i sausen.» Mia (3 år): «Æ vil ha saus på – æ vil ha saus på.» Cecilie har allerede begynt å spise, ivrig etter å fortelle: «Æ må bare tygg opp.» Jeg sier at hun bare må spise seg ferdig og at jeg kan vente og at jeg imens skal skrive i boka mi *Cecilie i Nederland*. Cecilie fortsetter måltidet. Cecilie: «No kan du spør meg et spørsmål i hvert fall. Kan du spør om et spørsmål no?» Hilde: «Ja, Cecilie. Du forteller at du har vært i Nederland. Var du på ferie, eller?» Cecilie: «Ja, sånn ferie, ja.» Hilde: «Kan du fortelle om ferien din i Nederland?» Cecilie: «Æ treng ikke å fortelle hva æ tok.» Hilde: «Hvordan kom du deg til Nederland, egentlig?» Cecilie: «Æ tok - først kjørt æ bil - så kjørt æ - så kjørt æ - så tok æ fly – så tok æ buss – og så tok æ tog. Også – også tok æ drosje.» Hilde: «Så du kjørte bil, fly, buss, tog og drosje.» Cecilie: «Mm. *Så* lang tid tar det.» Hilde:

«Akkurat. Hvor i Nederland var det du var, egentlig? Var det i en by eller?» Cecilie: «I Amsterdam, ja - i Nederland.» Hilde: «I Amsterdam. Hvem reiste du sammen med?» Cecilie: «Æ reiste med mamma, pappa, Astrid (storesøster) og mormor og Geert. Han e en slags bestefaren min. Men han e egentlig ikke det. Og – eh – at han e fra Nederland. Vet du? At mormor e fra Notodden, og det betyr at mamma også e fra Notodden siden mamma e ungen te mormor. Det e derfor mormor e mora te mora mi. Hu e mamma'n te mamma – og te tante Berit. Hilde: «Javisst, sånn er det. Da kanskje du skal spise litt, Cecilie, så kan jeg tenke ut neste spørsmål imens?» Julie (3 år): «Æ har ikke fått noe vann.» Torstein: «Ikke æ heller.» Flere barn stemmer i: «Ikke æ heller. Ikke æ heller. Æ vil ha vann.» Hilde: «Ingen har fått vann, tror jeg.» Jeg reiser meg og skjenker vann i glassene. Torstein: «Men i sommer så ska æ reis te Brasil - etter bursdagen.» Hilde: «Du skal til Brasil? Det høres spennende ut, Torstein.»

Jeg gjenopptar samtalen med Cecilie. Hilde: «Cecilie, da vet jeg at du reiste både med bil, fly, buss, tog og drosje. Og etter å ha kjørt lenge kom dere til Amsterdam som er en by i Nederland. Og du reiste med mamma og pappa, Astrid, mormor og Geert, og Geert er fra Nederland og mora di er fra Notodden.» Cecilie: «Og mormor er fra Notodden.» Hilde: «Og mormor er fra Notodden. Og da har du fortalt mye og da kan jeg få stille neste spørsmål.» Cecilie: «Mm.» Hilde: «Hva gjorde dere i Amsterdam?» Cecilie «Vi fikk bo på hotell, og der var det *så* fint. Det va jo to dobbeltsenga. Mamma og pappa sov i en og mæ og Astrid sov i en. Også var det to rom – også var det ett bad uten do – og så var det ett bad med vask og do.» Hilde: «To bad! For en luksus!» Cecilie: «Og det var et fint bord, men vi spist ikke frokost på det bordet. Vi spist frokost i den kafeen som var nedi der, også spist vi frokost der. Og vet du hva? At vi spist på restaurant og. Vi spist is til dessert – eh - også fikk æ aspargessuppe. Det va kjæmpegodt.» Hilde: «Mm. Så lurer jeg på Cecilie, hva det var du så i Nederland, for det var det jeg syntes du sa noe om før i dag.» Cecilie: «Det va tulipana.» Hilde: «Det var tulipaner du så, ja.» Cecilie: «Mm. Det var mer enn hundre. En hel rød sånn – det va mer enn hendern dine asså – *så* masse tulipana. Og æ så at dæm planta enda mere blomster. Men at – ska æ si deg nokka? At æ tok bilde av blomster'n inni en sånn mur - blå mur. Også gikk æ inni den - også gikk æ i midten - også tok æ bilde av blomstern som va inni der. Og det fins sånne lilla med sånn brun inni og gul utapå - og gule blomster.» Anne (voksen) bryter inn: «Æ lure på, i Nederland, er det like mang bakka som i Norge?» Cecilie: «Nei, det e ikke nokka bakka i Nederland. Det e kjempeflatt i Nederland. Vi sykla til og med.» Hilde: «Sykla dere og? Lånte dere sykler?» Cecilie: «Ja, vi leid – og æ satt bakom og så på. Det va sånn toersykkel sånn at æ kunna tråkke. Når pappa bynte også tråkk, tråkka æ – æ va motor'n til

pappa.» Hilde: «Så du har sykla i Nederland, og vært på restaurant og sett på tulipaner.» Cecilie: «Mm.» Hilde «Det var fint å høre om turen din til Nederland, Cecilie, takk skal du ha.» Cecilie: «Du Hilde, ska æ si dæ thank you på nederlandsk?» Hilde: «Ja, få høre.» Cecilie: «Dank u.» Hilde: «Dank u.» Cecilie forteller at hun kan litt engelsk og litt nederlandsk: «Det e blanda som i ei vaskemaskin.» Hilde: «Javel?» Cecilie: «Jeg kan synge rainbow, regenboog, regenboog.»

Det som kjennetegner dette eksempelet, er først og fremst at Cecilie sin fortelling blir drevet frem i en samtale med meg. Gjennom mine spørsmål får hun hjelp til å huske. Cecilie undrer seg over alle transportmidlene hun måtte bruke for å komme til Nederland, noe hun også fortolker i sammenheng med tiden reisen tok. Hun forteller at hun tok både bil, fly, buss, tog og drosje: «*Så* lang tid tar det.» Cecilie fortolker også familiekonstellasjoner, at Geert er en slags bestefar, og at mormor er mor til moren hennes og til tante Berit. «At mormor e fra Notodden og det betyr at mamma også e fra Notodden siden mamma e ungen te mormor. Det e derfor mormor e mora te mora mi. Hu e mamma'n te mamma – og te tante Berit.» Cecilie dveler også ved hotellet som hadde to dobbeltsenger og to bad, og at det var et eget frokostrom på hotellet. Hun dveler videre ved møtet med alle tulipanene hun så i Nederland, både hvor mange tulipaner det var («mer enn hundre», «mer enn hender'n dine») og hvor forskjellige farger de hadde. Tandemsykkelen som hun sykler på sammen med pappa, har også skapt undring, og hun fortolker den som en toersykkel der hun er motoren til pappa. Hennes fortellerglede viser seg under samtalen der hun stadig stiller spørmål som: «Vet du?», «Og vet du hva?», «Men at – ska æ si deg nokka? Ska æ si dæ thank you på nederlandsk?» Slike spørsmål underveis fra barnet som forteller, er karakteristisk for barns fortelling.

En dag setter jeg meg ned ved ett av storbordene sammen med Christian (3 år) og Marie (3 år) med nabbiperler og perlebrett. Christian velger seg et stjerneperlebrett, og Marie velger seg et perlebrett formet som et kattehode. Marie kommer i tanker om katten sin. Marie: «Oskar har blitt stor.» Hilde: «Hvem er Oskar, Marie?» Marie: «Det e en katt - kattepusen min. Æ klare å løft'n, men det æ'kke lov. Fordi at - Oskar har fådd et sår. Han har vært på sykehuset - og han få'kke lov å gå ut engang - for han har kasta opp på gulvet – og - og tissa på gulvet mitt.» Hilde: «Stakkars Oskar. Håper han snart blir frisk igjen, Marie.»

Marie undrer seg over katten Oskar som har fått et sår og har vært på sykehuset. Gjennom fortellingen fullbyrdes tanken. Sagt med andre ord fortolkes og uttrykkes undringen gjennom fortellingen. Det som skjedde med katten Oskar, tillegges mening i retrospektiv. Noe av det samme kan vi se i neste eksempel.

Simon (3år) har tatt med seg en trehjulssykkel bort til hjørnet av barnehagen ut mot veien. Her har han stått ei stund og fulgt med på ei gravemaskin i virksomhet et stykke unna. Det er høyt nettinggjerde ut mot veien. Han står på sykkelsetet, holder seg i gjerdet med den ene hånda og strekker ut den andre armen og står på en fot. Lukas: «Æ klarer å ta to armer – også – på sykkelen min – også ta *salto*!» Hilde: «Tar du salto, Simon?» Simon: «Ja, på den nye sykkelen min som e te pappa'n min.» Hilde: «Oi, du tar *salto*.» Simon: «Ja, men det e kjempevanskelig. Men æ gjord det før - æ gjord det før – i fotballbanen. Når æ va te - med pappa på fortballbanen. Det va gøy! Det va supergøy! Æ bare ramla og en fot ned sånn (han vifter med ene foten) - så svusj! (han vifter med den ledige hånda) Også bare datt æ - også sa æ *au* – det va vondt! I fotballbanen - når æ var med pappa'n min.»

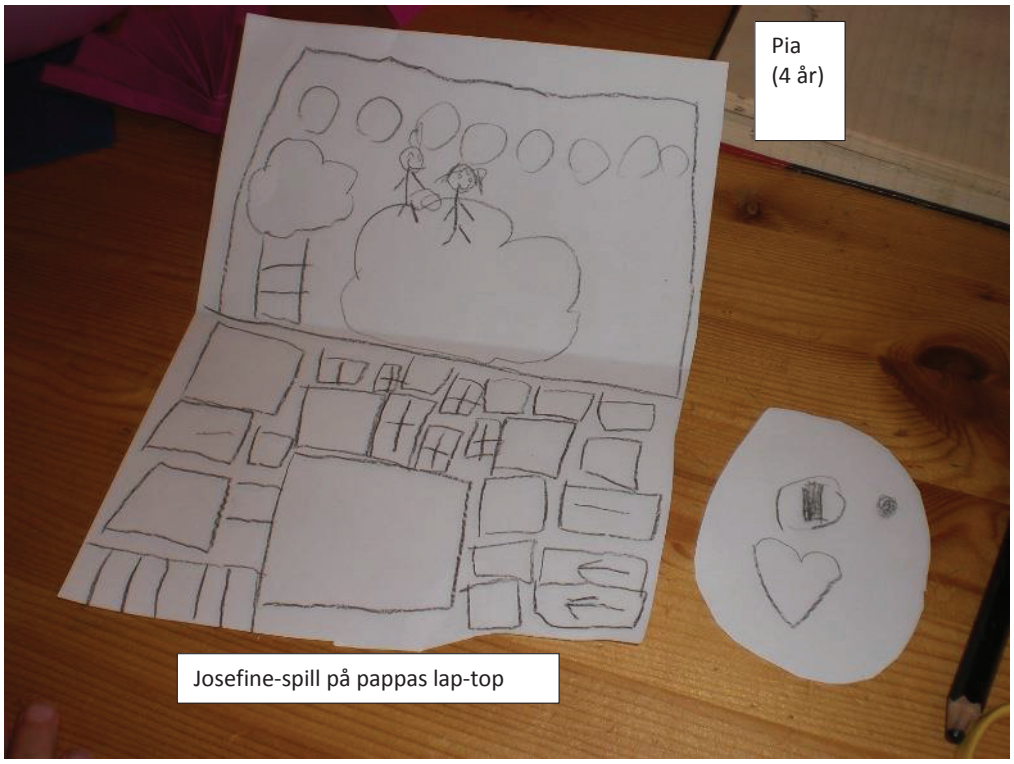
I fortellingen sin dveler Simon ved en spesiell hendelse, der han ble overrrasket og forundret over at han ufrivillig og ikke planlagt endte med å ta salto på den nye sykkelen sin, noe som ifølge ham selv både var gøy og smertefullt. Slik Gadamer ser det, er språket det grunnlaget som skaper forståelse og mening. Det er språket som gjør forståelse og sannhetshendelser mulig, ifølge Gadamer, og da ikke bare i den dialogiske leken mellom mennesker som er involvert i en bestemt dialogisk situasjon, men også i den formidlingsprosessen språket gjør mulig mellom fortid og enhver samtidig dialog eller konversasjon (Steinsholt, 2001, s. 38).

Tegnefortelling

I de foregående kapitlene har jeg omtalt barns tegning som ekspressive kognitive akter der barns undring og fortolkning blir uttrykt. Jeg har også vist fotografier av noen av barnas tegninger, Ada (5 år) og Robin (5 år) sine tegninger av gravsteder med ei kiste med den avdøde i nedi jorda, Christian (3 år) sin tegning av en mark, Veronica (4 år) sin tegning av en avis, samt Rebecca (4 år) sin tegning av meg. Barnetegningen kan betraktes som et poetisk narrativ der barnet presenterer sin virkelighetsforståelse. Noen ganger ledsages tegningen, den poetiske fortellingen, av barns verbale fortellinger om det de tegner, det jeg kaller *tegnefortelling*. I tegnefortellingen veves tale og tegning, språk og tanke sammen og omslutter hverandre i det Merleau-Ponty betegner som kiasme. Følgende eksempel har jeg hentet fra boka *Barns undring.*

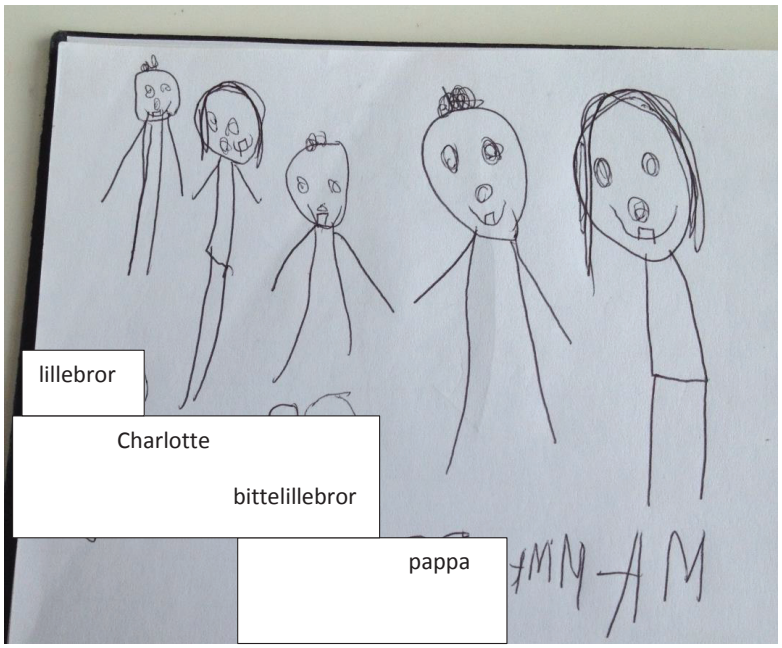
Pia (4 år) undrer seg over pappas lap top og et dataspill for barn som heter Josefine-spill. En dag observerer jeg at hun sitter ved ett av storbordene inne på avdelingen og tegner. Hun tegner en stor sirkel på arket sitt. I sirkelen tegner hun blant annet et hjerte. Hun henter seg ei saks og klipper ut sirkelen. Deretter bretter hun et stivt A4-ark på midten, slik at den

øverste delen av arket kan brettes opp og illudere en skjerm. På «skjermen» tegner hun flere figurer, blant annet to menneskefigurer. Den ene er Josefine, kan Pia fortelle. Hun forteller meg om Josefine-spillet som hun får spille sammen med pappa på lap-topen hans. På den nederste delen av arket tegner hun inn «tastaturdelen», mange knapper som er fylt med ulike figurer, piler og kryss. Disse har ulike funksjoner, har hun forstått. Ved siden av laptopen legger hun den sirkelrunde tegningen som er «musa». Det var denne hun trengte saks til å klippe ut. Hun forteller meg at hun har tegnet et hjerte på den fordi hun er så glad i pappaen sin. «Pias undring over laptopen og dataspillet uttrykkes her i hennes gjenskapende fortolkning i form av et estetisk produkt» (Amundsen, 2013a, s.150).



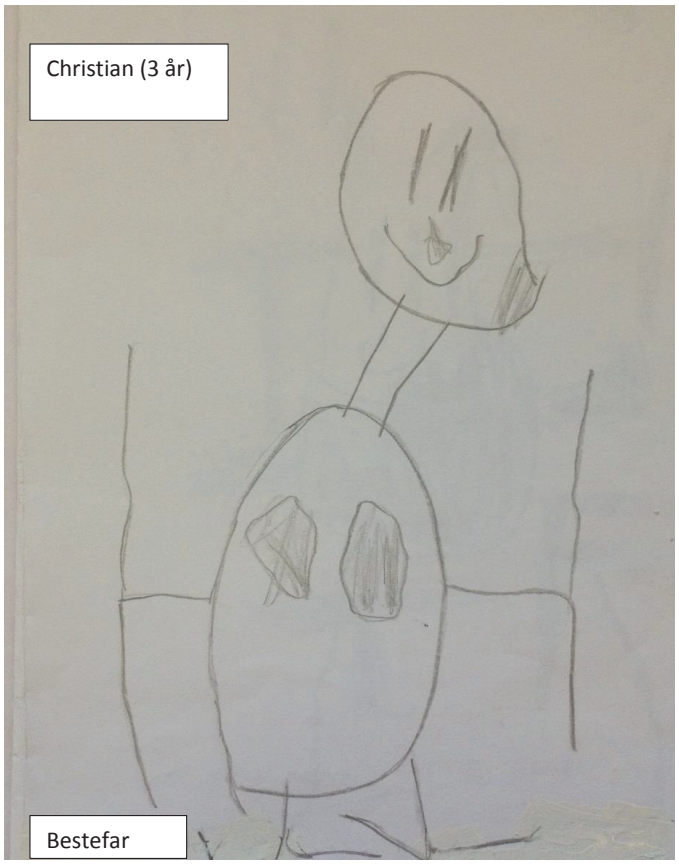
Barna i barnehagen dveler ofte ved familierelasjoner. En dag vi sitter og tegner, sier Marie (3 år): «Pappa e gutten til farmora mi.» Cecilie (5 år), som var på ferie i Nederland, viser også at hun er opptatt av relasjoner i familien. Under feltarebeidet i barnheagen kunne jeg stadig observere at barna fortolket familien sin, og noen ganger kom dette til uttrykk nettopp i form av barns tegning. I tegningen uttrykker barna sin undring i fortolket form som en måte «å synge verden» på.

Ved ett av storbordene på avdelingen sitter Charlotte (5 år) og tegner familien sin i feltdagboka mi. Helen (5 år) og Kirsti (5 år) sitter også her og følger med på tegnevirksomheten. Charlotte starter med å tegne på høyre side av arket. Først tegner hun mamma og til venstre for mamma tegner hun pappa. Helen kommenterer: «Pappa ble rar.» Kirsti: «Nei, det e det ikke lov å si.» Helen: «Han har bare *en* tann.» Charlotte tegner den minste lillebroren sin til venstre for pappa: «Og Daniel. Han e liten unge – miniunge.» Helen peker på tegningen og ler. Hun synger: «Se, han e lei seg.» Charlotte: «Også - også mæ.» Hun tegner seg selv til venstre for lillebroren. Charlotte: «Æ e bare lang.» Helen: «Lengre enn Daniel.» Charlotte: «Men han har egentlig stort hode.» Helen kommer i tanker om storesøstra si: «Dumme Maja!» Kirsti peker på tegningen av Daniel: «Også må du jo ha sånt hår.» Charlotte peker på håret til Daniel: «Nei, ska æ ha guttehår?» Hun tegner hår på hodet på figuren som er henne selv, jentehår. Charlotte: «Sånn, så ska æ skriv navnet.» Helen snakker om storesøstra si: «Dumme storesøstra mi. Hu terger meg *hver* dag.» Kirsti: «Gjør a?» Helen: «Hu slår meg og hu si dumme ting og – og bare gjør alt – og snakker dust og. Også sier a at æ ikke ska si det.» Charlotte skriver navn under hvert familiemedlem, hun skriver fra høyre mot venstre og speilvender alle bokstavene. Under tegningen av mamma skriver hun mamma, og under tegningene av de andre i familien skriver hun egennavn. Hun holder opp boka og viser frem tegningen sin: «Sånn. No e æ ferdig.»

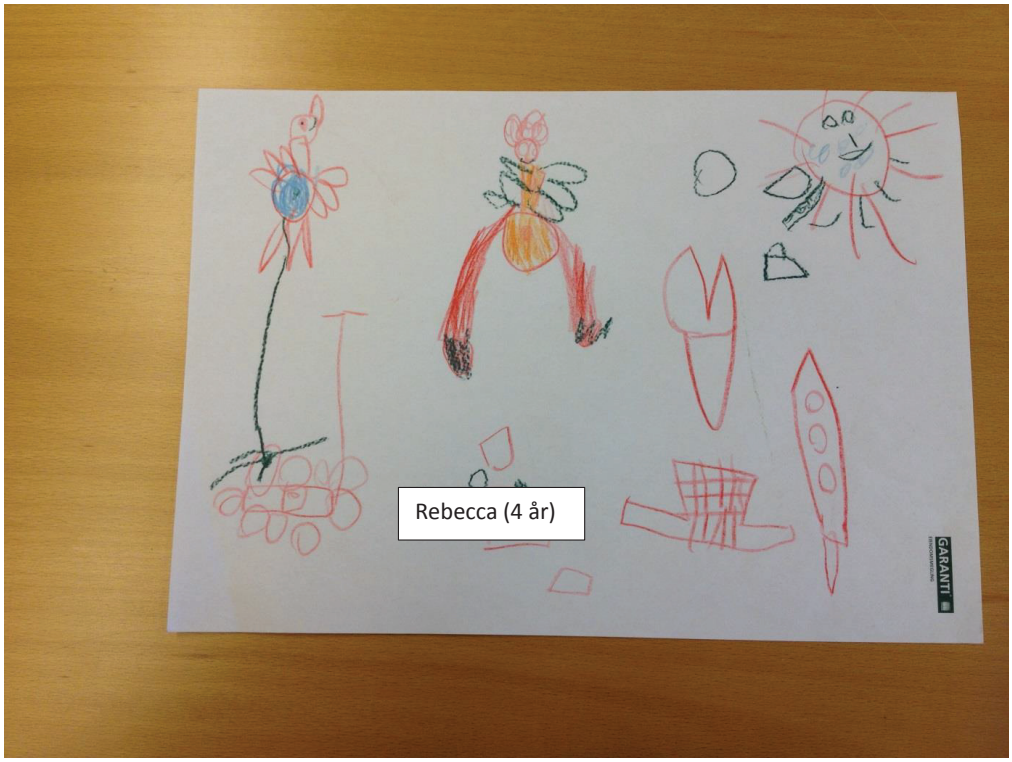


Charlotte fortolker familien sin i en tegning av alle familiemedlemmene; mamma, pappa, lillebror, minste lillebror og seg selv. Hun legger vekt på fremtoning eller utseende, kroppsproporsjoner. Mamma og henne selv tegnes med kjole og skulderlangt jentehår, pappa og brødrene med kort guttehår. Cahrlotte understreker på denne måten kjønn i tegningen sin. Den minste lillebroren er så liten at han er det hun benevner som *miniunge*, selv om han, som hun sier, har stort hode. Charlotte sier at hun selv er lang. De to andre jentene fortolker Charlottes tegning etter hvert som hun tegner. Pappa ble rar, han har bare ei tann, og minstebror Daniel ser lei seg ut. Helen viser at familierelasjoner ikke bare er enkelt. Hun forteller om storesøstera som erter og ikke er grei bestandig.

Ved en annen anledning tegner også Christian (3 år) familien sin, men lillebroren på under ett år er ikke med på tegningen fordi han er så liten, kan han fortelle. Christian undrer seg over bestefars kropp, hans fremtoning slik Christian persiperer den: «Bestefar har store pupper.»



Rebecca (4 år) og jeg sitter ved et bord på fellesrommet. Rebecca tegner, og hun forteller etter hvert som hun fyller arket med figurer. Hun tegner en sparkesykkel nederst til venstre på arket: «Her e det en sparkesykkel.» Rebecca tegner figur på figur og forteller: «Og en hatt. Og hjerte. Og en mann. Og trapp. En rakett. Det e der som den skytes opp på planeten. Det her e sola. Den kjører mot sola. Kor e verdensrommet no? Oppi lufta. Æ har lært meg å tegn. No ska det bli litt blå. Kan æ få penna di litt? Takk for lånet. Sje her. En fugl. Den smile te dæ. Her bærsja den – midt på sparkesykkelen. Så bærsja'n hit - og dit. Han kan fly (mannen har fått vinger). Så flydd'n. «Jeg kan fly», sier'n. Og sola hadd fått vannkoppa. Det e han som hjælpe- han flyr te sola. Der ligg medisina. Og no vil æ skriv.» Rebecca er ferdig med tegnefortellingen sin. Hun finner seg et blankt ark: «Det her e mamma sin bokstav. Og nysgjerrige Nils. Og det der e Sigrun sin bokstav – og - faktisk så e det her min bokstav.»



Fantasi og forestilling er sentrale trekk ved det naive, ifølge Merleau-Ponty. I forprosjektet omtaler jeg barns estetiske innstilling til verden, som jeg i dette prosjektet kobler til det naive.

«Barn har i overveiende grad en estetisk innstilling til omverdenen, en innstilling som er preget av deres undrende og vitale blikk på verden og en utpreget vilje til å la seg forføre til en lekende væremåte eller værensmodalitet (Amundsen, 2013a, s. 160). Rebecca sin tegnefortelling har, som vi ser, en lekende karakter. Hun skaper en fantasifull tegnefortelling der hun åpner seg for nye tolkninger og utvider sin egen synskrets. I lekeverdenens fantasirike prøver hun ut hvordan noe *kan* være, gjennom tentative fortolkninger, noe som kan beskrives som poetikk i en aristotelisk betydning. Slik Gadamer ser det, gjør barnet erfaringer i leken som fører til ny forståelse og ny selvforståelse. Akkurat som leken kan betraktes som forståelseshendelse og fortolkningsnøkkel, er det mulig å betrakte barns tegning på samme vis, etter mitt syn. Ifølge Gadamer er 'de skjønne kunster' nettopp fortolkningsnøkler som åpner for nye måter å se, fortolke og forstå tilværelsen på. Vi gjenkjenner Merleau-Pontys beskrivelse av barns tidslige ekspressjon i tegningen. Rebecca kombinerer suksessive scener inn i et enkelt bilde gjennom å tegne inn de ulike sceniske elementene bare en gang. Ifølge Merleau-Ponty er barnet som tegner, den eneste tilhører til fortellingen som helhet på det betraktede tidspunktet, og alle scenene kommuniserer gjennom tidens fylde og staker ut den videre fortellingen. Det som i dette tilfellet er forskjellig fra hans betraktning, er at Rebecca setter ord på fortellingen etter hvert som hun tegner, slik at jeg også blir en tilhører til fortellingen som helhet. Barns estetiske vitnesbyrd på papiret, sammen med deres verbale fortellinger om det de tegner, kan tolkes som et vesenstrekk ved barns ekspressive kognitive stil, på linje med spontansangen jeg identifiserte i visegesten.

TEGNEFORTELLING

Det svømmer et gult dyr i havet

Så kommer haiene, forteller hun

Tegner en spiss v-bord nederst på arket

Jeg venter i spenning på fortsettelsen

Hun fargelegger den takkete borden i rosa og lilla

sklir ned av benken

og går

(fra feltdagboka)

Å «edderkoppe»

En morgen inne på avdelingen samler noen av barna seg i den ene enden av rommet ved sofaen, der det også står et lite lavt bord med en duk som rekker helt ned til gulvet. På bordet

står et stort slott av gips og youghurtbegere som barn og voksne har laget i fellesskap. Gina (3 år) kommer med et forslag til Julie (3 år) og Une (3 år): «Ska vi lek mor og far og barn?» Une, som står og betrakter gipsslottet, bøyer seg ned, løfter opp en flik av duken og kikker under bordet. Hun roper på de andre og vifter med hånda: «Kom hit! Æ sjer en edderkopp!» Julie og Gina iler til, bøyer seg ned og kikker under bordet. Julie peker og roper ut, ivrig i stemmen: «Der er'n! Æ sjer'n!» Alle tre legger seg ned på knærne og kikker under bordet. Gina: «Få sje!» Marie (3 år) kommer bort, bøyer seg over de andre jentene og kikker. Jentene roper i munnen på hverandre: «Æsj! Væhh! Åhh!» Olivia retter seg opp og roper til de andre i rommet: «Det va en edderkopp i barnehagen! Her!» Hun peker: «Kom og sjå da!» Flere barn kommer bort for å se, og det blir stor ståhei og spetakkel.

Noe senere er det tid for utelek. Da jeg kommer ut, ser jeg flere av jentene boltre seg i klatrenettet i det store klatrestativet, Gina (3 år), Cecilie (5 år), Ada (5 år), Charlotte (5 år), Veronica (4 år), Ingvild (4 år) og Margrethe (4 år). Cecilie synger: «Vi e edderkoppa – fadderi!» Flere av jentene stemmer i: «Vi e edderkoppa – fadderi!» Ada roper ut i begeistring: «Vi edderkopper! Vi edderkopper!» Margrethe bukserer fra klatreenettet over til den ene huska. Hun peker mot hjørnet av toppen av klatrestativet: «Her e det ordntlig edderkoppspinn!»

Edderkoppen som skapte forundring og spenning inne på den ene avdelingen etter frokosten, fortolkes og gis kroppslige uttrykk i klatrenettet. Barna «gjør» eller gestalter edderkopper, de «edderkopper», som Ada sier. Gjennom de kroppslige gestene presenterer barna sin undring og fortolkning i et fellesskap. De ekspressive barnekroppene ligner mest av alt et drama med sin egen forståelseslogikk og uttrykkslogikk. Barnekroppene fremstår som betydningsskapende helheter.

Utprøving av ei pute

Det har kommet nytt materiell og utstyr i barnehagen, blant annet ei sirkelrund gummipute med luft i og med en overflate av knotter på den ene siden. Den innbyr André (4 år) og Melissa (4 år) til kroppslig utspørring inne på den ene avdelingen. André legger puta på gulvet og henvender seg til Melissa: «Prøv nå.» Melissa hopper opp på puta med samlede ben og hopper videre fremover ut på gulvet. Hun snur seg, stiller seg oppå puta og tråkker, vekselvis med høyre og venstre ben. Melissa: «Æ gjør sånn.» Hun tråkker og sanser. André setter seg foran henne på knærne og holder i puta med begge hender og følger med på hva som skjer med puta når Melissa tråkker. Melissa går av puta: «Æ tar av meg skoan.» Hun vrenger av seg sandalene. André er i sokkelesten. Han reiser seg: «Ok.» Han går opp på puta

og tråkker sakte, kjenner og føler og ser ned på puta mens han tråkker. Gina (3 år) står foran ham og betrakter det hele. André går ut på gulvet: «Sånn. Da e det din tur.» Melissa: «Ska æ vis dæ når æ hoppe forfra? Hopp!» Hun hopper opp på puta med samlede ben, gjør et hopp til på puta og hopper ut på gulvet igjen. André setter seg på knær på gulvet, snur puta med den glatte siden opp: «Prøv nå.» Melissa setter seg også på knær på gulvet, legger begge hendene på puta, lener seg litt forover og trykker. Hun reiser seg, går på nytt opp på puta, ser og kjenner hva som skjer med den, og går av igjen. André snur puta med knottesiden opp. Melissa hopper opp på puta og hopper tilbake ut på gulvet. André snur puta igjen. Gina skal til å hoppe oppå den, men han stopper henne med en løftet hånd: «Vent.» André snur puta, først en gang, så en gang til, og inviterer deretter Gina til å prøve: «Nå.» Gina hopper opp på puta med samlede ben, hopper opp og ned to ganger, og hopper fremover og ut på gulvet. André snur puta med knottesiden opp. Gina hopper på ny opp på puta, hopper opp og ned tre ganger, og hopper deretter ut på gulvet. Melissa, som nå er i sokkelesten, hopper opp på puta, og hopper og roper i takt med hoppene: «Au! Au! Au!» Hun ler og hopper ut på gulvet. André smiler og løfter opp puta, og legger den ned igjen. Han trekker opp genseren og legger seg oppå puta på magen. Han ligger helt rolig og kjenner. Melissa: «André!» André setter seg opp på knærne og holder i genseren mens han ser på magen sin: «Se på magen.» Han stryker over magen med den ene hånda. Melissa har lagt seg ned på magen på gulvet og betrakter ham. André smiler og drar ned genseren igjen. Melissa: «Ska vi prøv å hopp?» De reiser seg begge to. André gjør fire hopp på puta, og hopper deretter ut på gulvet. Melissa gjør det samme. André løfter opp puta, stiller den på høykant og gir den et dytt med hånda så den triller bortover gulvet. Puta lander. André gjentar og henvender seg til meg: «Se nå. Ta bilde av den her.» Hilde: «Ja, André.» André triller puta av gårde. Melissa griper puta der den lander, og triller den av gårde. André springer frem, griper puta med høyrehånda og slenger den ut på gulvet og følger med på at den triller. Han roper til Melissa som har satt seg i sofaen: «Melissamor, se nå!» Han triller puta av gårde mot sofaen, løper etter og gir den et slag med hånda så den detter i gulvet. André holder puta foran seg og slenger seg opp i sofaen på magen oppå puta. Så legger han puta oppå høyre hånd og balanserer den mens han går fremover. Han kommer bort til meg og viser. Hilde: «På ei hånd, André.» Han er stolt: «Ja! Kan du ta bilde av mæ?» Hilde: «Jeg tar film av deg nå.» André kommer bort til meg og vil se på opptaket: «Kan æ få sje?» Jeg spoler og spiller av sekvensen.

André og Melissa, og etter hvert Gina, blir fascinert av den nye puta og prøver den ut på ulike fantasifulle måter. I en kroppslig utspørring hopper og tråkker de på puta, legger seg på den, triller og kaster og balanserer. På et tidspunkt finner Melissa ut at hun skal ta av seg

skoene slik at hun bedre kan sanse putas overflate. De barnlige kroppssubjektene går i dialog med puta der barnekropper og pute flettes sammen i et (intersubjektivt) uttrykk, og er, slik jeg ser det, et eksempel på det Merleau-Ponty betegner som ekspressiv kognisjon.

Babytvillinger

På fellesrommet har det også kommet nytt utstyr og lekemateriell, blant annet ei stor rød, vid plastkjegle og flere gjennomsiktige plastkasser til oppbevaring og fargesortering av ny og gammel duplo. Ada (5 år) og Mads (4 år) har lagt seg ved siden av hverandre i plastkjegla. De har lagt et teppe over seg fra livet og ned, og ligger og vugger og rugger kjegla fra side til side. På gulvet på ei matte litt lenger bort sitter Cecilie (5 år), Audun (5 år), André (4 år) og Torjus (3 år) og bygger med duploklosser. De har et fellesprosjekt på gang, en grønn boks som de er i ferd med å ferdigstille. André prøver å feste ei plata oppå boksen, mens Cecilie i protest tar fra ham plata og fester den andre veien: «Nei, det blir finar sånn.» Mads begynner å synge sakte og lavt: «Bæ – bu – bæ – bu.» Ada stemmer i sangen: «Bæ – bu – bæ – bu.» Barna som har bygget duplo, reiser seg og beveger seg mot de to som ligger og vugger i plaskjegla. Cecilie bærer med seg duploplata med den grønne boksen de har bygget. Barna stiller seg foran plastkjegla og stemmer i, anført av Cecilie: «Hurra for deg som fyller ditt år, og deg vil vi gratulere. Alle i ring omkring deg vi står, og se nå vil vi marsjere. Bukke, nikke, neie, snu oss omkring, danse for deg med hopp og sprett og spring, ønske deg av hjertet alle gode ting, og si meg så hva vil du mere – gratulere!» Ada og Mads ligger og smiler. Cecilie: «Hvem vil pakk opp?» Ada og Mads hever armene i været: «Ææææ!» Ada legger til: «Bægge. Egentlig så må dæm det når dæm e tvillinga.» Begge reiser seg. Cecilie setter duploboksen ned på gulvet, og Ada og Mads setter seg ned på knærne og river klossene fra hverandre og åpenbarer en duplobil inne i boksen som er bursdagsgaven. Cecilie: «Okei! Da lager vi en gul bursdagsgave.» Ada og Mads smetter tilbake i plastkjegla og brer teppet over seg mens de andre barna samler gule duploklosser. Audun drar frem ei kasse med gule duploklosser: «Her e det masse gul.» Cecilie begynner å hive gule duploklosser i fanget på Ada og Mads. Ada: «Nei, ikke hiv!» Hun klapper på teppet: «Legg all legoen her.» Cecilie og André plukker opp gule klosser og legger i fanget til Ada og Mads. Audun har funnet en gul duplolastebil med mange tilhengere, som han kjører bortover gulvet. Han stropper opp, plukker av en gul kloss fra en henger og kaster den bortover gulvet mens han følger med på at den spretter av gårde. Han gjentar dette flere ganger, kaster og ser på hvordan klossene spretter bortover gulvet.

Det blir etterhvert en anselig haug med gule duploklosser i fanget på Mads og Ada. Cecilie kommer med et forslag: «Vi tar alt herre blå – alle blå duploklosser.» Cecilie og André sanker sammen blå duploklosser og legger oppå Ada og Mads. Haugen vokser. Audun kommer kjørende med duplolastebilen og stopper den ved siden av plastkjegla: «Æ ska hiv alt det her.» Han fjerner klosser fra den ene tilhengeren og kaster opp i kjegla. Cecilie: «Jaaa! Her e det en blå til!» Hun plukker opp en blå kloss og hiver i kjegla: «Se så masse Mads har på sæ da.» Mads har duploklosser over hele seg, bortsett fra på hodet. Ada: «Ta på mæ også da.» Cecilie begynner å fjerne gule duploklosser fra Audun sine lastebiltilhengere: «Ja! Vi tar på gul!» Audun plukker fra hverandre en tilhenger og legger klossene i kjegla. Ole Martin (5 år) og Carl-Erik (5 år) kommer bort. Ole Martin: «Oi!» Han setter seg på knærne foran Ada og Mads. Carl-Erik går rundt kjegla en gang og spør deretter om å få være med. Torjus, som har vært litt til og fra, plukker klosser og legger i kjegla. Cecilie snakker til Audun: «Også ska *vi* vær beibia.» Torjus står bak kjegla og slipper en kloss i hodet på Mads. Ada protesterer, og Torjus legger forsiktig klosser oppi plastkjegla. Frode (5 år) ankommer. Han stiller seg bak plastkjegla og kjenner på hodet til Mads. Cecilie gjentar til alle: «Vi ska bytt ettterpå.» Alle bidrar ivrig med å legge duploklosser rundt omkring Ada og Mads. Ada formaner: «Ikke hiv det! Dokker må legg det forsiktig.» Cecilie hopper rundt omkring: «Vi ska vær beibia etterpå!» Carl-Erik: «Kan æ vær beibi etterpå?» Cecilie: «Nei! Du kan vær storebroren. Og dæm som har vært baby no, kan vær mamma og pappa.» Hun peker på Audun: «Og så ska vi vær beibia.» Ada: «Og etterpå ska æ og Mads vær igjen.» Frode: «Da kan æ vær.» Cecilie: «Også vi – også dæm.» Audun og Ole Martin legger forsiktig ned duploklosser rundt hodet på Mads. Ole Martin: «Se på Mads.» Ada: «Ikke gjør det bare på Mads. Ta på mæ og.» Audun: «No e du nesten borte, Ada.» Ole Martin: «No må vi græv ned Ada.» Mads, som nå er helt dekket med duploklosser, løfter frem den ene hånda og vifter. Ole Martin henter ei kasse med røde duploklosser, stiller seg ved siden av Ada og heller litt klosser over henne. Ada vrir hodet inn mot siden på plastkjegla, kniper igjen øynene: «Nei!!!» Mads løfter hodet. Audun kommer med ei kasse med blå klosser. Barna graver opp never med klosser fra kassa og legger oppå Ada og Mads, så nær som på hodene deres. Mads har fått nok, reiser seg og krabber ut. Ada setter seg halvveis opp, men setter seg ned igjen: «Oi!» Cecilie setter seg på Mads sin plass. Ada: «No kan æ og Cecilie.» Jentene begynner å grave ut duplo fra kjegla. De reiser seg opp. Ada: «Du – gå ut litte granne her.» Cecilie går ut, hvorpå Ada tømmer kjegla og drar den et stykke bortover gulvet. Cecilie: «No e det æ og Ada og ingen ska græv ned oss.» Ada: «Ok. Men gjør det bare hit, under haka.» Så er det ryddetid.

Ada og Mads utspør den nye store plastkjegla. I fantasien omskapes plastkjegla til ei vugge, og vi ser at barna blir revet med i en lek der de later som om de er babytvillinger som ligger i vugga si, der de rugger fra side til side med et teppe over seg, ledsaget av vuggesang. Barna som bygger med duplo, utspør også materialet i form av å konstruere en boks med en bil inni som tjener som bursdagsgave. Gaven overrekkes babytvillingene med avsynging av bursdagssangen. Leken endrer karakter etter hvert som barna ser hva som skjer når de samler duploklosser i kjegla helt til Mads er begravet i dem. Audun utspør duploklosser ved å kaste en og en bortover gulvet for å se hvordan de spretter. Det som først og fremst karakteriserer leken, er at barna går i dialog med et materiale og prøver ut mulige meninger. Barnekropper, materiale, språk og fantasi veves sammen i et ekspressivt uttrykk.

Kostebil

På utelekeplassen kommer Simon (3 år) og Jørgen (3 år) syklende ved siden av hverandre på hver sin trehjulssykkel. På Simon sin sykkel er det festet en tilhenger. Oppi tilhengeren ligger det en langkost. Simon roper ut til meg: «Hilde – du må ta av tilhenger'n! Kan du ta den av?» Guttene bråstopper foran meg, og Simon går av sykkelen mens jeg etter litt strev får koblet fra tilhengeren. Simon har med seg et reklameblad i barnehagen i dag, der det blant annet er bilder av diverse lekebiler. Han spør om jeg kan passe på bladet. Jørgen kommer imidlertid til unnsetning: «Æ kan pass på bladet.» Simon gir bladet til Jørgen, griper langkosten, snur den opp ned og stikker skaftet ned i hullet på tilhengerfestet bak på sykkelen: «Også kommer det neste runde snart.» Kosten velter. Simon legger trehjulssykkelen ned på sida og stikker kosteskaftet gjennom tilhengerfestet fra undersiden. Sykkelen bikker litt mer på seg. Simon trer kosteskaftet innover, fikler litt, skyver og dytter til kosten berører hengerfestet, vrir kosten i stilling, retter opp sykkelen, finjusterer og setter seg på sykkelen og sykler av gårde, mens han ser bakover på hvordan kosten fungerer. Simon har laget en kostebil.

Noe av poenget til Merleau-Ponty er at den sansende kroppen alltid er situert i verden i engasjert konkret handling. De barnlige kroppssubjektene er alltid vevd inn i en eller annen situasjon. Heller enn 'jeg tenker at' beskriver Merleau-Ponty bevisstheten som 'jeg kan'. 'Jeg kan' er en kroppsliggjort form for kunnskap. Den levde kroppen har en evne til å transfomere sedimentert struktur inn i nye meningsfulle former, slik Simon gjør. Simon har en forestilling eller idé om kostebil. Han skaper mening gjennom en ekspressiv akt der han på en legemliggjort, kreativ måte transformerer tidligere erfaring i en krystalliserende innsikt slik at ny viten skapes. Han utspør kosten og sykkelen og bringer disse i dialog med hverandre.

Humpedisse på grein

Barn og voksne fra barnehagens storbarnsavdelinger er på lavotur i bymarka. Området rundt leiren utforskes ivrig av barna. I en bakkeskråning har Veronica (4 år) oppdaget ei lang og kraftig grein på en gammel einerbuske. Greina henger utover skråningen og innbyr Veronica til aktiv utprøving. Ytterst deler greina seg i fire-fem robuste kvister. Veronica stiller seg mellom de ytterste kvistene med ryggen mot busken, henger armene over henholdsvis venstre og høyre kvist og hopper opp og ned. Greina gynger og svaier i takt med barnekroppen. Veronica hopper og hopper og greina svaier og gynger. Etter en stund stopper hun opp, snur seg med fronten inn mot busken, henger armene over kvistene på nytt og hopper: «Og nå ska æ prøv å gjør det andre veien.» Veronica hopper, og greina gynger. Det tar på kreftene: «Den veien som æ gjør nå e vældig tung.» Hun snur seg andre veien igjen og hopper fra side til side så greina svaier voldsomt og barnekroppen og greina nærmest ender opp i en sirkelbevegelse. Etter en stund stopper hun og snur seg så hun står sidelengs i greinas lengderetning, henger armene over greina og hopper. Greina svaier i takt med barnekroppen. Veronica stopper, snur seg rundt andre veien og hopper: «Det kile i magen.»

I prosjektet «Barns undring» gjør jeg rede for forskjellen mellom undring og nysgjerrighet, der undringen er passiv og nysgjerrigheten er aktiv. Imidlertid kunne jeg ved flere anledninger observere at barns undring skiftet karakter og ofte endte i nysgjerrighet, slik tilfellet også er i dette eksempelet. Veronica oppdager at greina på einerbusken kan beveges, noe som leder til aktiv utforsking og fortolkning. Barnekroppen og einerbusken bringes i dialog og flettes sammen i en felles bevegelse der ny mening skapes.

Kjeppens muligheter

Silje (4 år) utforsker også området rundt leiren. Hun har funnet seg en lang kjepp fra en kvist på et lerketre. Hun vifter kjeppen taktfast foran seg med den ene armen, fra side til side, som en dirigents taktstokk. Så holder hun kjeppen oppå hodet med den ene hånda: «Nei, æ har en indianerfjær.» Så tar hun kjeppen ned og holder den foran seg med begge hender: «Og nå e det pil og bue.» Hun flytter kjeppen tilbake på hodet: «Indianerfjær.» Så gaper hun over kjeppen: «Det ska vær en kongle.» Hun gjentar det hele.

Silje utspør kjeppen. Hennes stadige omtolkning av kjeppen, fra taktstokk, til indianerfjær, til pil og bue, til kongle, kan betraktes som ekspressiv kreativ kognisjon, slik jeg ser det. Hun viser kjeppens mange muligheter gjennom sine legemliggjorte handlinger der den enkelte ekspressive akt fullstendig transfomerer kjeppens mening.

Sprettballer

Inne på den ene avdelingen har Steinar (5 år) og Frode (5 år) funnet seg hver sin lille sprettball som de slipper i gulvet slik at ballene spretter hit og dit og triller av gårde. Guttene står med ryggen mot det store vinduet ved den ene langveggen. Frode plukker opp ballen sin fra gulvet. Frode: «Steinar, se på min da!» Han slipper ballen i gulvet på nytt. Ballen spretter og triller bortover gulvet. Steinar spretter ballen sin i gulvet og følger med på at den farer bortover og til slutt stopper under benken. Henning (4 år), som sitter på benken, smetter under benken og henter ballen. Steinar: «Nei! Den e ikke din.» Henning gir ballen til Steinar. På den andre siden av rommet, ved ett av småbordene, sitter Ada (5 år), Cecilie (5 år) og Helen (5 år) og bivåner det hele. Frode spretter ballen på nytt i gulvet. Cecilie blir revet med og springer etter den. Hun griper ballen og kaster den mot Frode. Imens har Helen krøpet opp i sofaen: «Heia Steinar og Frode! Æ heie på Steinar og Frode.» Cecilie roper: «Kast'n hardt da, Frode! Kast'n hardt!» Hun stiller seg foran småbordet, svinger den ene armen opp og ned i en ertende bevegelse: «Her kommer jeg!» Ada stiller seg opp ved siden av Cecilie. Steinar kaster ballen mot jentene, men bommer, og ballen spretter hit og dit. Cecilie triumferer: «Åh! Du fikk ikke mål!» Frode kaster ballen sin på nytt og treffer Ada i foten: «Æ traff! Yeeeh!» Han springer etter ballen, griper den og skynder seg tilbake til utgangsposisjon. Ada hinker og holder på foten: «Au! Åhh!» Hun setter seg på en stol med det ene benet trukket opp under seg. Steinar har imens plukket opp ballen sin og kaster den på nytt mot Cecilie, men den treffer veggen bak henne: «Nei! Æ bomma!» Cecilie piler etter ballen: «Du traff ikke. Det e fordi at æ e så liten.» Hun snapper opp ballen, stiller seg foran en stol og kaster ballen mot guttene uten å treffe noen av dem. Hun hever armen og vifter med hånda: «Hiv!» Så spretter hun frem mot sofaen der Steinar er på leting etter den ene ballen. Cecilie: «Hei! Kor ble det av'n?» Begge kryper rundt på gulvet og leter, mens Frode setter seg i vinduskarmen og tar en liten pause.

Steinar finner omsider ballen, stiller seg opp med ryggen mot vinduet, kaster og treffer veggen bak jentene: «Neeei!» Cecilie iler til og plukker opp ballen: «Nå skal æ prøve å treffe noen.» Hun kaster og treffer vinduet bak guttene. Steinar springer ut på gulvet etter ballen, griper den og kaster den bort til jentene. Helen heier fra sofaen: «Heia Steinar og Frode! Heia Steinar og Frode! Heia Steinar og Frode!» Cecilie henter ballen, stiller seg opp og sier bebreidende til Helen: «Nei! Dæm har ikke fått poæng.» Hun kaster ballen, men treffer ikke. Helen fortsetter: «Heia Steinar og Frode! Heia Steinar og Frode!» Cecilie henter ballen på gulvet og springer tilbake til utgangsposisjon, helt inntil veggen og kaster: «Ho hei!» Ada

sitter fortsatt på stolen med det ene benet trukket oppunder seg. Cecilie bommer. Frode sparker til ballen i retning jentene, og henter den andre som har havnet på teppet foran sofaen. Cecilie kaster, og Frode hyler: «Oæææh!» Ballen spretter tilbake fra veggen, og Cecilie fanger den. Helen heier fra sofaen: «Heia Steinar og Frode! Heia Steinar og Frode!» Cecilie kaster og roper samtidig: «Og dær!» Guttene spretter unna, hyler og ler. Cecilie fanger ballen og rekker den frem mot Ada, men Ada rister på hodet. Cecilie kaster på nytt mens hun roper: «Pæng!» Guttene ler rått. Ballen triller under sofaen, og Cecilie og Steinar legger seg ned og kikker under den. Frode setter seg igjen i vinduskarmen. Henning hopper ned fra benken, legger seg ned på alle fire og kikker under sofaen. Ballen ligger helt inntil veggen. Cecilie fremmer et forslag: «Vi må finne nokka.» Hun reiser seg og går bort til benken der hun plukker opp en lekeskiftenøkkel: «Henning? Kan vi lån den her?» Henning: «Ja.» Cecilie, Steinar og Frode legger seg alle ned på magen foran sofaen. Cecilie prøver å nå ballen med skiftenøkkelen, men lykkes ikke: «Vi klare det ikke.» Hun gir den tilbake til Henning som gir den videre til Helen: «Prøv du da.» Ada, som kommer bort til de andre, vet imidlertid råd: «Vi dytte på sofaen.» Hun dytter på sofaen og får tak i ballen. Alle hjelper til med å dytte sofaen tilbake på plass. Deretter stiller alle seg opp igjen, guttene ved vinduet, Henning på benken, Helen i sofaen, Cecilie og Ada foran bordet. Frode peker med begge hender på Ada og Cecilie: «Og bægge dokker ska prøv å kast på mæ og Steinar.» Cecilie: «Nå ska æ prøv å kast på Steinar som ikke kan dukke.» Ada: «Æ kaste heller på Frode.» Begge kaster, bommer og springer etter hver sin ball. Cecilie stiller seg opp og kaster på nytt, treffer Steinar og jubler: «Jaaa! Æ og Ada fikk ett poæng!» Ada: «Ja! Vi dele på poængan.» Cecilie peker på guttene: «Og dokker dele på poængan.» Ada finner ballen sin i kroken bak bordet, kaster og treffer også Steinar som hyler ut: «Oi!» Hun hever begge armene opp i lufta: «Jippi!» Frode plukker opp ballen fra gulvet ved vinduet. Ada springer frem mot ham: «Nei, Frode! Æ ska ha den!» Det oppstår litt kiving mellom barna, og ballen spretter av gårde med barna etter. Helen henter opp en plastdinosaur fra gulvet og springer bort til Steinar med den: «Kast den her på dæm! Kast den her på dæm!» Ada protesterer: «Ikke kast på mæ!» Cecilie holder opp den ene ballen: «Vil du se på herren? Vil du se på herren når æ kaster på Steinar?» Hun hytter litt med ballen før hun kaster: «Pang!» Ada blir tilkalt til den andre avdelingen, hun er dagens «arbeidsmaur» og skal dekke bord.

De to sprettballenes ukontrollerbare bevegelser forundrer og fascinerer barna. Frode og Steinar prøver ut hva som skjer når de spretter hver sin ball i gulvet, Helen og etter hvert Ada blir revet med, og etter kort tid lokkes barna inn i en samlek der det gjelder å kaste ballen og treffe en av motspillerne. Barnas utspørring av sprettballene tar form av en lek der leken

selv blir subjekt. Sprettballenes frie bevegelser skaper overraskelser som leder til undring og engasjement. Sprettballene, barnekroppene, språk og tanker veves sammen i et lekent uttrykk som karakteriserer barns kreative og ekspressive kognitive stil, og kan forstås som en form for *kiasmisk danning*.

Baklengsland

Det er tid for utelek. Ada (5 år) kommer ut døra, springer bort til toppen av sklia og roper ut: «Filikon! Vi leke fean!» Cecilie (5 år) kommer springende like bak henne: «Ada, kan æ få vær med?» Gina (3 år) henger seg på jentene: «Ada, kan æ få vær med?» Ada rutsjer ned sklia for deretter å baske seg opp sklia nedenfra. Hun blir stående øverst i sklia med fronten vendt mot toppen mens hun holder seg fast i kanten, ei hånd på hver side, slik at hun ikke skal skli ned igjen. Hun går oppover, men sklir litt ned for hvert skritt slik at hun er i bevegelse samtidig som hun forblir på samme sted. Cecilie setter seg på toppen av sklia med fronten vendt mot Ada og spør igjen: «Ada, kan ikke æ få vær med?» Ada legger seg ned på magen mens hun fortsatt holder seg fast på kanten med en hånd på hver side. Hun slipper grepet på høyre side og holder seg fast kun med venstre arm, slik at hun blir hengende. Cecilie står øverst i sklia på huk med ansiktet vendt nedover mot Ada. Hun holder seg fast med hendene på hver side og går nedover et par skritt, snur seg deretter rundt og begynner å gå oppover med Ada hakk i hel. Jentene teller baklengs i takt med hvert skritt: «Ti – ni – åtte – sju – seks – fem – fire - tre (Cecilie er oppe, snur seg og tar i mot Ada) - to – en - NULL!» Ada slenger høyrearmen seiersrikt i lufta, mens Cecilie tar omkring henne rundt livet. De blir stående ansikt mot ansikt. Så setter begge seg ned på rumpa, Ada foran og Cecilie bak, og sklir et lite stykke nedover, men stopper halvveis. De snur seg og begynner å gå oppover mens de teller i kor: «Ti – ni – åtte – sju - sæks – fæm – fire – tre – to (der er Cecilie oppe, snur seg og setter seg på baken øverst i sklia, mens hun heier Ada i mål) – en - NULL!» Ada setter seg på fanget til Cecilie slik at de sitter ansikt-til-ansikt. Cecilie holder Ada rundt livet. Så sklir de nedover med hyl og latter, bremser halvveis ned i sklia, vender om og gjentar det hele. De teller i takt med at de går oppover: «Ti – ni – åtte – sju – sæks - fæm – fire – tre – to – en - NULL!!!»

Som jeg har vært inne på en rekke ganger, er barna i barnehagen, og spesielt skolestarterne, opptatt av bokstaver og tall. Det som er spesielt interessant i dette eksempelet er barnas utpreget kroppslige utspørring av perspektiver. Ada og Cecilie skaper felles delt mening gjennom å gå oppover sklia, som er den motsatte veien av å skli nedover, mens de teller baklengs fra ti til null, som er det motsatte av å telle fra null og oppover. På en kreativ

og ekspressiv måte prøver de barnlige kroppssubjektene ut vektorer som forover og bakover, oppover og nedover, foran og bak. Merleau-Ponty mener at alle romlige relasjoner får sin mening og forståelighet fra den levde egenkroppen som et organiserende hele. Det er kroppens posisjon i rommet, erfaring med egenkroppens spatialitet, som organiserer verden rundt den. Dette innnebærer at all erfaring med perspektiver har sin bakgrunn i perseptuell erfaring, noe nedenstående eksempel understreker. Tobias (4 år) utspør perspektiver gjennom egenkroppens posisjon i rommet. Det er kroppen som under seg, fortolker og skaper mening.

OPP-NED

Smilende og lattermild

øver han på hodestående i sofaen

Med hodet, hender og føtter i sofasetet

løfter han kroppen

spriker med beina:

"Opp-ned!"

Vrir kroppen til ene sida

flytter føttene opp på sofaryggen:

"Opp-ned fra sida!"

Vrir kroppen motsatt vei:

"Opp-ned fra sida!"

Tilbake til grunnposisjon

Med hodet, hender og føtter i sofasetet

løfter han kroppen og spriker med beina

løfter ene foten:

"Opp-ned med en fot!» (fra feltdagboka)

Oppsummerende ettertanker

I dette kapittelet har jeg gitt en rekke eksempler på barns undring og fortolkning som perseptuell erfaring og ekspressiv kognisjon. Med støtte i Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi og ekspressive filosofi fortolker jeg barns kroppslige utspørring av verden som gestus, som inkarnerte uttrykksakter. De barnlige kroppssubjektenes undring og fortolkning er kjennetegnet ved en særegen naivitet og kognitiv stil, og kan betraktes som

fenomenologiske hendelser der verden i en ekspressiv fortolkning blir skjenket mening. Den barnlige naiviteten er karakterisert ved barnets verdensåpne, fantasifulle, emosjonelle, umiddelbare, naturlige og engasjerte innstilling til verden. Den kognitive stilen har også en rekke andre vesenskjennetegn. Jeg omtaler i dette kapittelet det jeg benevner som *pekegesten, visegesten* og *fortellegesten* som ulike måter barns undring og fortolkning viser seg på. Barns tegning er også å betrakte som ekspressiv, kreativ kognisjon, som en gest, *tegnegesten*, og som en måte å «synge verden» på. Videre har jeg gitt en rekke eksempler på barns ekspressive fortolkninger som viser utover de spesifikke gestene jeg omtaler, men som ikke desto mindre har sin basis i barnas uttrykksfulle legemliggjorte handlinger. Som i de foregående kapitlene skal jeg også i dette kapittelets oppsummerende ettertanker se nærmere på hva som kjennetegner de enkelte hendelsene jeg har beskrevet, i både form og innhold. Hva er eksemplene eksempler på? Hva er det barn undrer seg over og fortolker? Hva er det eksemplene har felles? Hva kan de ulike hendelsene fortelle om fenomenets essens?

I boka *Barns undring* (Amundsen, 2013a) omtaler jeg pekegesten, som spesielt kjennetegner småbarnets væren-til-verden, som et uttrykk for barns undring. Imidlertid er det ikke bare småbarnet som peker for å vise noe som har overrasket, men også de større barna i barnehagen. Ole-Martin, for eksempel, peker på øyet mitt når han forteller meg at øyet er rødt og fortolker det som øyekatarr. I denne studien har jeg også observert at barna stadig viser frem noe, både til hverandre og til de voksne i barnehagen, og jeg fortolker det å vise frem noe som en kroppslig gest på linje med pekegesten, og betegner den som visegesten. Det er snakk om en (hen)visende gest i form av kroppslig handling der barnlige kroppssubjekter viser frem det persiperte som har betydning, som overrasker, skaper undring og fortolkes i fellesskapet. Slik sett er visegesten å betrakte som en ekspressiv handling som hører til de uttrykksfulle gestenes sfære. Jeg fortolker visegesten som et vesenstrekk ved barns ekspressive kognitive stil. Den er kommunikasjon om verden.

Narrativene som jeg har presentert i delen *Skal jeg vise deg noe?*, er alle eksempler på noe som har skapt undring i barna, og som de i en fortolkende gest viser frem og deler med andre barn og voksne. Henning viser frem en bokstav gjennom å bevege pekefingeren i en bevegelse på sykkelhjulet, som om han skriver bokstaven, uten å sette spor. Han vet hvordan bokstaven H ser ut, den bokstaven vi har felles, og han tar det for gitt at jeg ser det samme som ham. Denne hendelsen er et eksempel på barns undring over og fortolkning av bokstaver, noe som også viser seg i flere hendelser, blant annet i narrativet *Avis og feltdagbøker* i kapittel 5. Henning sin kreative fortolkning av bokstaven H er et eksempel på sublimering av det gitte inn i nye kraftfulle former.

Episoden om tannfelling er et eksempel på barnas opptatthet av forhold som har med kroppen å gjøre, og som de gjør meningsfulle i samperspersjonen, i fellesskapet. Barna viser frem løse tenner og nye tenner og tomrommet etter tenner som har falt ut. Barna nøyer seg ikke bare med å vise frem, men kjenner også på hverandres tenner og rugger på egne tenner, føler på tomrom, de føler og tar på hverandre. De føler og blir befølt, ser og blir sett, lytter og blir hørt. Det er snakk om en reversibilitet der de går inn i hverandres perseptuelle felt og skaper intersubjektivitet, felles delt mening. I episoden om fregner ser vi hvordan Charlotte går i dialog med speilbildet sitt, hun ser på og blir sett av speilbildet, og hun viser begeistret og forundret frem fregnene til de andre og får bekreftelse på de rare prikkene som plutselig har dukket opp på nesa hennes.

Narrativet om muskler og krefter er nok et eksempel på visegesten. Flere av skolestarterne har knekt lesekoden, og på melkekartongen står det å lese at H-melk gir krefter, noe som gir assosiasjoner til muskler og fører til at guttene viser frem kreftene sine i fellesskapet ved å stramme bicepsen til hverandres beskuelse og beundring. Vi ser også at det å vise frem noe i en kroppslig handling ofte er sammenvevd med verbalspråket.

Ole Martin viser frem tunga si, som har fått hard medfart. Han utforsker og undrer seg over tunga som blør når han legger den på hjulet til trehjulssykkelen og sveiver pedalene rundt med hendene. I episoden med videokameraet ser vi hvordan barna undrer seg over kroppen og deler tanker med hverandre gjennom å vise frem og samtale om det som har skapt undring, ei brekt hånd som har grodd, fletter i håret, sårskurv som ligner på to øyne, føflekker, fotvorter og kroppsstørrelse. Gjennom visegesten erfarer de barnlige kroppssubjektene en intersubjektiv verden der perspektivene fortolkes og blandes. Det som er spesielt interessant, er at barna som er tilskuere til det som vises frem, stadig kommer med kommentarer som «Kan æ få sje?» og «Æ må få sje». Vi ser dessuten at barna inviterer hverandre til å se: «Vil dokker sje?» Marte viser frem sandkaka si som skal illudere laktosefri pavlova: «Æ lage kake – se!» Også det som kroppen kan utsmykkes med, som leppestift og negleakk, blir gjenstand for beundret forundring og fortolkning, og vises frem og deles i fellesskapet.

Felles for episodene er at det synlige og det usynlige veves sammen. Det som er spesielt interessant i denne forbindelse, er barnas sterke opptatthet av kropper og kroppslig fremtoning, noe jeg også har vist eksempler på i forskningsmetodekapittelet. Kroppen gjøres stadig til 'saken selv'. Det er ikke først og fremst kroppens funksjonalitet som opptar dem, men det som kan sanses, og spesielt gjelder dette synssansen. Barna undrer seg over hvordan kroppen er, heller enn hvorfor den er som den er. I eksemplene ser vi at barna undrer seg over og fortolker kroppslige forhold som kan persiperes, både hva gjelder egen og andres kropp.

Barna viser frem sår, føflekker, fregner, utslett, arr, kuler og blåmerker, vorter, tenner, muskler og kroppsvæsker. De går inn i hverandres perseptuelle felt og argumenterer om og diskuterer hva de ser, og de viser og lærer hverandre hvordan å se de samme tingene på samme måte. Barnas perseptuelle åpenhet forbinder dem til en fellesverden der erfaringer veves sammen. Visegesten er kroppslig handling og verbalspråk på en og samme tid. Med Merleau-Ponty kan vi betrakte de barnlige kroppssubjektenes væren-til-verden som kjød, både i betydningen kroppens kjød som viser til at barnekroppen er sansende og sansbar på en og samme tid, og i betydningen verdens kjød som viser til en sammenflettende vev mellom barnekroppen og verden. De barnlige kroppssubjektene erfarer en intersubjektiv verden der perspektivene blandes gjennom å vise frem noe for hverandre som har skapt undring.

Naturen er en kilde til undring, noe jeg har vært inne på tidligere i narrativet *Fascinasjon for mark.* Anders viser frem et stort blad som han har funnet, han utspør bladet med flere sanser, og prøver ut muligheter, bladet kan være en hatt. Veronica fanger en maur, og inviterer de andre til å se. Gina viser frem ei bøtte med steiner i, og inviterer de andre til å se: «Se kor masse blanke steina vi har fått.» Barna fascineres av medrivende ting i naturen der det følelsesmessige spiller en vesentlig rolle, en villet dvelen ved det skjønne, som blomster og vekster, pinner, steiner, kongler, skjell og sneglehus, blader, fuglefjær, insekter og småkryp. Barna viser ofte frem ting i naturen for hverandre og voksne og fortolker tingene sammen. Noen ganger leder undringen til aktiv utforskning, til nysgjerrighet. Det å vise frem noe uttrykkes noen ganger i form av repeterende spontansang som «Hvem vil se på mauren?» og «Hvem vil se hva vi har funni?», som kan betraktes som en særegen form for kommunikasjon eller kommunikajsonsmåte, altså en gest. Det ser også ut til å være en forbindelse mellom det naive og det estetiske blikket. I en barnlig naivitet lar barnet seg forundre av det fremmede, det rare, det merkelige, det mystiske og det som er ukjent, og ikke minst det vakre og skjønne. Simon, for eksempel, har funnet en gullstein, som han tillegger betydning og omtaler som om den var levende og en kjær venn, noe som er et trekk ved det naive. I undringen og fascinasjonen stopper barnet opp og lytter, slakker på de intensjonale trådene og gjør verden til gjenstand for oppmerksomt nærvær og fortolkning. De barnlige kropssubjektene viser med hele seg, med hele kroppen. Visegesten hører til barndommens ekspressive strukturer, slik jeg ser det, og er et uttrykk for barns undring og fortolkning.

I delen *Skal jeg si deg noe?* presenterer jeg en rekke narrativer som alle omhandler barns fortelling. Det jeg benevner som *fortellegesten*, viser til at barns undring og fortolkning viser seg som fortellinger elller narrativer. Når barn forteller, sprenger talen grensene for nået og uttrykker noe ikke-nærværende. Med bakgrunn i Merleau-Pontys forståelse av språkets

ekspressivitet, av språk som gester, fortolker jeg barns fortelling som en ekspressiv akt på linje med pekegesten og visegesten, og betegner den som fortellegesten. Fortellegesten er også en måte de barnlige kroppssubjektene «synger verden» på, altså et vesenstrekk ved barns undring og fortolkning, og ved deres ekspressive kognitive stil.

I narrativet om *Nidelven stille* ser vi at sangen og dansen gir Helen en tanke som blir fullbyrdet gjennom den korte fortellingen om at bestemor og bestefar bor ved Nidelva. Selv om fortellingen er kort, er den et eksempel på den tette forbindelsen mellom tale og tanke. Denne hendelsen er også et eksempel på at barns undring kan ha basis i en overraskende tanke som fortolkes gjennom språket som fullbyrder den. Fortellingen om humla og magevondtet er også et eksempel på at barn har et ønske om å meddele seg og dele sine opplevelser av det rare og overraskende.

I beskrivelsen av samlingen rundt frokostbordet, ser vi et eksempel på at måltider er en arena for både samtaler, som jeg har vist i kapittel 5, og fortellinger. Sigurd sin fortelling om sine opplevelser fra sirkuset som han synes er morsomme, og Helen sin fortelling fra reisen til Nederland, er begge eksempler på at fortellingene drives frem gjennom de andre barnas og de voksnes responsive lytting. Vi ser også at barns fortellinger kan utvikle seg til samfortellinger der flere barn er involvert. Det humoristiske trekket ved barns ekspressvie kognitive stil, som jeg har vært inne på tidligere, gir seg til kjenne også i barnas fortellinger. Vi ser i tillegg eksempel på at aktiv lytting forløser fortellerens tanker og minner, som i Maries fortelling om katten Oskar og Simons fortelling om den gangen han tok salto på sykkelen. Ifølge Merleau-Ponty skjer det en overtakelse av den andres tanke gjennom talen, en refleksjon i den andre, en evne til å ettertenke den andre, som beriker våre egne tanker. Undring og fortolkning blir noe felles. Fortellingen er gestus og kan betraktes som intersubjektiv systemforming.

Jeg har også gjort rede for det jeg benevner som tegnefortelling. Tegning er allerede å betrakte som fortelling i betydningen et poetisk narrativ der barnet presenterer sin virkelighetsforståelse, slik Merleau-Ponty ser det. Det interessante er at denne poetiske fortellingen noen ganger ledsages av verbale fortellinger om det barna tegner, noe jeg kaller tegnefortelling. I tegnefortellingen veves tale og tegning, språk og tanke sammen og omslutter hverandre i en kiasme, i en sammenfletning. Pia tegner pappas lap top der dataspillet Josefine spilles. Pias undring over laptopen og dataspillet uttrykkes i en gjenskapende fortolkning i form av et estetisk produkt, og ledsages dessuten av verbalspråklig fortelling. Barna under seg også over og fortolker det andre tegner, som i eksempelet med familietegningen til Charlotte. Hennes tegning er også eksempel på barns undring over og fortolkning av fremtoning og kroppsproporsjoner. Christian under seg over bestefar som har store pupper, i

tegnefortellingen sin. Rebecca sin tegnefortelling er et eksempel på hvordan fortellingen tar form etter hvert som hun fyller arket med figurer. Hennes tegnefortelling er ingen fortelling fra virkeligheten, men en selvdiktet fiksjon der fantasi og forestilling er sentralt. Hun skaper en fantasifull tegnefortelling der hun åpner seg for nye tolkninger og utvider sin egen synskrets. Som i leken prøver hun ut hvordan noe kan være, i en aristotelisk poetikk avdekkes muligheter. Som barnas lek kan også barnas tegninger og tegnefortellinger betraktes som fortolkningsnøkler og fortolkningshendelser som åpner for nye måter å se, fortolke og forstå tilværelsen på. Rebecca sin tegning er også et eksempel på tidslig ekspresjon der hun kombinerer suksessive scener inn i et enkelt bilde gjennom å tegne de ulike sceniske elementene bare en gang. Som visegesten hører også fortellegesten til barndommens ekspressive strukturer, etter mitt syn, og er kommunikasjon om verden.

I dette kapittelet har jeg også gitt noen eksempler på inkarnerte uttrykksakter og ekspressiv kognisjon der barna presenterer sin undring og fortolkning gjennom å agere, som de gjør i leken, og gjennom å utspørre ting og objekter, både menneskeskapte og naturlige.

Hendelsen jeg beskriver i narrativet *Å «edderkoppe»*, er et eksempel på hvordan barna «gjør» eller gestalter edderkopper gjennom kroppslige gester i et fellesskap og ved hjelp av klatrenettet i barnehagens klatrestativ. Det er imidlertid ikke bare slik at de tar på seg roller og agerer i disse rollene, de *er* edderkopper. De «edderkopper», som Ada kaller det. De ekspressive barnekroppene ligner mest av alt et drama med sin egen forståelseslogikk og uttrykkslogikk. Undring og fortolkning viser seg i denne hendelsen som intersubjektive handlinger.

I narrativet *Utprøving av ei pute* ser vi et eksempel på barnas utspørring av en gjenstand som er ny for dem, gjennom å gå i kroppslig dialog med puta og prøve ut muligheter. Barna gjør seg kjent med puta gjennom perseptuell erfaring. I *Babytvillinger* ser vi også at barna prøver ut materiell og utstyr, men på en litt annen måte. Plastkjegla blir i fantasien omskapt til ei vugge, og blir ikke hovedfokus, men en inspirasjon til en lek og videre en støtte i å få lekens mening til å vise seg. Legoklossene blir omtolket til gaver.

Narrativet *Kostebil* er et annet eksempel på barns ekspressiv kognisjon. Simon skaper mening gjennom en ekspressiv akt der han på en legmeliggjort, kreativ måte transformerer tidligere erfaring i en krystalliserende innsikt slik at ny viten skapes. Han utspør kosten og sykkelen og bringer disse gjenstandene i dialog med hverandre, der resultatet er en kostebil. Sagt med andre ord transformerer han sedimentert struktur inn i nye meningsfulle former.

Episoden *Humpedisse på grein* er et eksempel på at ei grein på et gammelt eienertre kommer barnet i møte som gjenstand for fortolkning der fortolkningen viser seg i

legemliggjort handling. Veronica prøver ut greinas muligheter på en aktiv og kreativ måte. *Kjeppens muligheter* er nok et eksempel på hvordan undring over en kjepp fører til en rekke fortolkninger av kjeppens muligheter. Vi ser at kvisten stadig transformeres i takt med hvordan Vernocia håndterer og beveger den. Episoden med sprettballene er også et eksempel på barns legemliggjorte utspørring av objekter. Sprettballenes ukontrollerbare bevegelser lokker barna inn i en lek der leken selv blir subjekt.

Hendelsene jeg beskriver i *Baklengsland* og i diktet *Opp-ned*, er eksempler på barnas utpreget kroppslige utspørring av perspektiver. De barnlige kroppssubjektene prøver ut vektorer som forover og bakover, oppover og nedover, foran og bak, på en kreativ og ekspressiv måte. De utspør perspektiver gjennom egenkroppens posisjon i rommet. Det er kroppen som undrer seg, fortolker og skaper mening. Dette innebærer at erfaring med perspektiver alle har sin bakgrunn i perseptuell erfaring.

Barns undring og fortolkning viser seg som en særegen ekspressiv og kreativ kognitiv stil som gir seg til kjenne i deres ulike legemliggjorte måter å være-til-verden på som *homo admirans* og *homo interpretans*, i deres mange måter å «synge verden» på. Tanken er kropp. I en fenomenologisk innstilling til verden skjenkes verden mening.

DEL IV: Avslutning

Kapittel 8. Om å «stå i det åpne» og «synge verden»

Det er ingen samtale når en mener seg å allerede vite alt og er fullkomment sikker på at en har sannheten. Med et slikt menneske kan man ikke snakke (Gadamer, 1999). [80]

Forståelse, fortolkning, applikasjon

I dette avsluttende kapittelet vil jeg knytte noen oppsummerende refleksjoner til den hermeneutisk-fenomenologiske studien jeg har gjennomført, med bakgrunn i 'saken selv' som er barns undring og fortolkning, refleksjoner som ikke bare innbefatter, men også er sammenflettet med, min egen undring og fortolkning som forsker i møte med fenomenet.

Forståelsen, skriver Gadamer, begynner med at noe *taler* til oss. Jeg har i denne studien stilt meg i en sokratisk åpenhet og gått i dialog med et fenomen som har *tiltalt* meg og vekket min interesse, i den hensikt å utvikle nye forståelser. I en samtale med Carsten Dutt om hermeneutikk sier Gadamer (2001, s. 50) at i begynnelsen av enhver anstrengelse etter å forstå er det noe som opptar oss der vi er konfrontert med et spørsmål som vi ønsker svar på. Vår viten om det vi fortolker, er kastet inn i uvisshet, i *apori*, og dette forårsaker vår søken etter svar. For å komme frem til et svar begynner vi å stille spørsmål.

> But no one asks questions *von sich aus* [just from oneself] - apropos of nothing. To think otherwise is simply to fall into scientific ideology. No, understanding is not something that takes place at the end of humanistic reaserach about an object, it stands in the beginning and governs the whole process of questioning, step by step (ibid.).

Ingen forståelsesakt er forutsetningsløs, men har derimot sin forutsetning i en på forhånd gitt forståelse, i en fordom. I løpet av forskningsprosessen har mine fordommer stadig blitt satt på spill i møte med tradisjonen, og dette har åpenbart nye forståelseshorisonter.

Det som utgjør forståelsens fullbyrdelsesmåte er ifølge Gadamer både *forståelse, fortolkning* og *applikasjon*, momenter som henger sammen og utgjør ulike deler av en og samme forståelsesprosess. Momentene er å betrakte som integrerte bestanddeler i den

[80] https://www.bokklubben.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=4948864 (lastet ned 10.oktober 2015).

hermeneutiske prosessen. For Gadamer er all forståelse alltid allerede fortolkning, noe som innebærer at forståelse er uløselig forbundet med språk. "Understanding does not reach out and take hold of language; it is carried out within language" (Gadamer, 2001, s. 37). I all forståelse er også et tredje moment involvert, nemlig det å forstå seg selv, *Sich selbst-Verstehen*, noe Gadamer betegner som applikasjon eller anvendelse (ibid.). Applikasjonen, det å forstå seg selv, er del av den hermenutiske prosessen. I min søken etter forståelse har jeg til enhver tid i forskningsprosessen vært sammenflettet med virkningshistorien og har aldri kunnet utelukke meg selv i forståelseshendelsen. Dette innebærer også at jeg ikke har kommet frem til objektive sannheter i klassisk betydning. Vi må bevege oss bort fra objektivistisk naivitet, ifølge Gadamer, og kaste vrak på illusjonen om en sannhet som er adskilt fra synspunktet til den som forstår. Forståelse er ikke objektiv sannhet, men en hendelse og deltakelse. For å gripe meningen i barns undring og fortolkning har jeg til enhver tid måttet relatere den til den konkrete hermeneutiske situasjonen som jeg selv har befunnet meg i. Enhver som forstår noe, forstår seg selv i det, og dette gjelder også for meg som forsker. Ethvert møte med tradisjonen har vært et historisk annerledes møte. Som Gadamer har formulert dette poenget i *Sannhet og metode*, forstår man annerledes når man overhodet forstår noe.

Gadamer knytter selvforståelsen i den hermeneutiske prosessen, applikasjonen, til danning og den aristoteliske phronesis der *erfaring* er et sentralt moment. Danning har sin forutsetning nettopp i erfaringen. Forståelse er en grunnleggende hermeneutisk erfaring, den sentrale måten mennesket er i verden på. Erfaring er noe gjennomlevd, ifølge Gadamer, og er en plutselig og uforutsigbar hendelse som unndrar seg vår kontroll, og som kommer istand gjennom åpenheten som ligger i erfaringens vesen. I erfaringsprosessen tilegner vi oss en endret forståelse. Erfaringen har en dialektisk struktur der den erfarende bevisstheten vender seg om og finner seg selv i det fremmede. Tenkt med Gadamer er erfaringene jeg har gjort meg i forskningsprosessens gang, å betrakte som sannhetshendelser. Sannheten kan ikke reduseres til vitenskapelig metode. Sannhetshendelsen er heller en erfaring der jeg har blitt trukket bort fra meg selv inn i noe utover meg selv. Det paradigmatiske eksempelet på en slik anti-subjektiv erfaring er lek. Erfaring, skriver Gadamer, er væren-i-lek. Jeg har tapt meg selv i en lek med fenomenet. Sannhet er åpenhet, er hendelser der jeg har funnet meg selv engasjert og forandret gjennom erfaringer som har endret min forståelse. I forskningsprosessen har min hermenutiske situasjon hatt karakter av en lek mellom fremmedhet og familiaritet. Fenomenologiske undersøkelser er studier av levd erfaring. Fra en fenomenologisk synsvinkel er forskning alltid å stille spørsmål ved måten vi erfarer verden

på, et ønske om å stifte nærmere bekjentskap med den verden vi lever i som mennesker. Min utforsking, utspørring og teoretisering i dette prosjektet er å betrakte som intensjonale handlinger, som innebærer at jeg som forsker har knyttet meg selv til verden, at jeg har søkt å bli fullt og helt del av den, eller bedre å *bli* verden. Jeg har vært *delaktig*. I fenomenologien kalles denne udelte forbindelsen med verden for prinsippet om «intensjonalitet», som betegner en meningsfull rettethet. Intensjonaliteten i dette prosjektet har gått ut på å tilegne meg viten og teoretiske innsikter om det jeg anser som essensielt for barns væren-i-verden eller væren-til-verden, nærmere bestemt barns mange måter å være til verden på som undrende, fortolkende individer, som *homo admirans* og *homo interpretans*, kort sagt barns meningsskaping. I en kroppsfenomenologisk ansats, i Merleau-Pontys betydning, har jeg lagt livsverden til grunn og stiftet bekjentskap med og gjort erfaringer med fenomenet under utforsking gjennom et feltarbeid i en barnehage. Den kroppsfenomenologiske ansatsen har handlet om det som umiddelbart har skjedd i feltet, hendelsene slik de har kommet meg i møte som gjenstand for fortolkning, gjennom meg som levd forskersubjekt i ulike situasjoner, verden som jeg som forsker umiddelbart har erfart den pre-refleksivt. Jeg har vært grepet av fenomenet før jeg har begynt å reflektere over det. Gjennom å overskride meg selv, stille meg i det åpne og møte det fremmede, har sannheter åpenbart seg for meg, og jeg har vendt tilbake til meg selv som til en annen, noe som ifølge Gadamer kjennetegner danningens vesen. Jeg har stått i danningsprosesser og utviklet phronesis, praktisk klokskap. Sagt med andre ord har arbeidet med dette prosjektet gjort meg mer erfaren hva gjelder fenomenet under utforskning; en *ho fronimos*. Jeg skal i det følgende oppsummere mine erfaringer og dvele ved min egen forståelsesprosess og danningsreise.

Dette bringer meg nok en gang til prosjektets problemstilling: *På hvilke måter viser undring og fortolkning seg som barnlig fenomen i barnehagen?* Enhver vitens vei går gjennom spørsmålet, ifølge Gadamer, og det som utspørres må holdes svevende. Spørsmålets vesen er slik sett å frisette muligheter og holde dem åpne. Når jeg spør, åpnes forståelsen opp for en mulig mening slik at det meningsfulle blir del av mine egne intensjoner. Gjennom avhandlingsteksten, som utgjør forskningsprosessens tekstlige refleksjon og fortolkning, har jeg søkt å belyse problemstillingen for studien. Erfaringene mine med å skrive denne avhandlingen kan best beskrives med Aiskylos' formulering *pathei mathos*; lær visdom gjennom lidelse. Erfaring er en negasjonshendelse som er noe som bare skjer når noe ikke er slik vi forventet det skulle være, som i sin tur blir gjendrevet av en ny negasjonshendelse og så videre. Dette er Gadamers versjon av den hermeneutiske sirkelens veksling mellom helthetsforståelse og delforståelse. Visdom og klokskap har kommet til meg gjennom en

lidelsesprosess i hermeneutisk konversasjon med tradisjonen. Når Gadamer snakker om en heremeneutisk konversasjon med tradisjonen, så er det en forståelse som finner sted i språket som medium. Språket er som nevnt ikke noe supplement til forståelsen. Forståelse og fortolkning er alltid sammenvevd med hverandre. Språket konkretiserer meningen som har blitt overlevert oss. Gadamers tese er at i hvert tilfelle skjer dette i en partikulær historisk tradisjon, og at tradisjonen stiller spørsmål og peker på veien mot svarene, men dette betyr på ingen måte at tradisjonen er en form for «supersubjekt». Konversasjon med tradisjonen har vært en genuin konversasjon der jeg som forsker i møte med verden har spilt en aktiv rolle. Språket i avhandlingsteksten, i den tekstlige fortolkningen, er *mitt* språk. Min fortolkning av tradisjonen er ingen avbildning av noe fastlagt og gitt, men derimot en språkliggjøring der en meningshelhet har gitt seg til kjenne. Tenkningen min har så å si måttet «gjennomlide» sakens egen virksomhet i en nyskaping av forståelsen som har fått en bestemt ekspressiv betydning i mine fortolkende ord. Skriving er en skapende aktivitet, ifølge van Manen (1990, s. 126). I skriveprosessen har jeg skapt en avhandlingstekst, men jeg har skapt mer enn en tekst. Som skriver har jeg skapt meg selv der jeg selv er produktet av mitt eget produkt. Skrivingen av avhandlingsteksten er slik sett en form for selvskaping eller selvdanning; *Sich selbst-Verstehen.* Gjennom å skrive har jeg loddet dybden av ting, og har samtidig kommet til en forståelse av min egen dybde.

Hvilke erfaringer har jeg så gjort meg som har kastet lys over fenomenets essens? Hvilke innsikter har jeg kommet frem til? Hva slags viten har jeg utviklet? Har sannhetene som har åpenbart seg for meg, applikasjonsverdi utover min egen selvforståelse? Hvilke moralske implikasjoner har innsiktene jeg har kommet frem til? Spørsmålene jeg stiller meg, kan relateres til det Merleau-Ponty benevner som *hyperrefleksjon*, der refleksjonen tar i betraktning både seg selv og de forandringene den skaper (Merleau-Ponty, 1968, s. 38). Jeg skal gå nærmere inn på avhandlingsteksten og oppsummere min fortolkning av fenomenets essens, deriblant min forståelse og bruk av narrativer i den empriske delen, og drøfting av studiens empiriske funn. Videre vil jeg reflektere over dialektikken mellom spørsmål og svar, empiri og teori, mellom del og helhet, partikularitet og universalitet, det individuelle og det allmenne, samt sammenfletningen mellom «det synlige» og «det usynlige». Jeg vil også reflektere over studiens phronesiske betydning og applikasjonsverdi for praxis. Refleksjonene kan relateres til det femte av van Manens seks metodologiske tema, nemlig å forbli i en sterk og orientert pedagogisk relasjon til fenomenet, og til det sjette som går ut på å balansere forskningskonteksten gjennom å overveie deler og helhet.

Fenomenets essens

Slik Merleau-Ponty ser det, er fenomenologi studiet av essenser. «It tries to give a direct description of our experience as it is, without taking account of its psychological origin and the causal explanations which the scientist, the historian or the sociologist may be able to provide» (Merleau-Ponty, 1962, vii). Som forsker har min hensikt vært å gripe essensen i erfaringer med barns undring og fortolkning i en fenomenologisk beskrivelse. Merleau-Ponty benevner fenomenologisk beskrivelse som «å synge verden», som ekspressiv kognisjon, som ikke er noen representasjon eller imitasjon av en eller annen hendelse i verden, men en kreativ hermeneutisk prosess. Influert av Merleau-Ponty skriver van Manen at begrepet essens kan forstås som en lingvistisk konstruksjon, som en beskrivelse av et fenomen. «The essence of a phenomenon is a universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essense of that phenomenon» (van Manen, 1990, s. 10). I min søken etter innsikt i fenomenets essens har jeg i den empiriske delen av avhandlingen forsøkt å avdekke og beskrive de internale meningsstrukturene av levd erfaring.

Jeg har gitt avhandlingen underittelen *Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen*. I dette prosjektet har jeg forstått barns undring og fortolkning som ontologisk-eksistensielle hendelser, som hermeneutiske og (kropps)fenomenologiske hendelser som finner sted i verden. Dialektikken mellom spørsmål og svar er alltid allerede en situert hermeneutisk struktur i tolkningens dialektikk i ontologisk forstand, den er prefigurert. Det er dette som bestemmer forståelsen som en ontologisk-eksistensiell hendelse, ifølge Gadamer. Jeg har undersøkt på hvilke måter barn går i dialogiske møter med verden i sine anstrengelser etter å skape mening i tilværelsen, hvordan barn gjennom å overskride seg selv stiller seg i det åpne og kommer verden i møte som gjenstand for fortolkning, det jeg benevner som barns utspørring av verden. I disse hermeneutiske møtene med verden gjør barn seg erfaringer og står i phronesiske prosesser. De står i danningsprosesser der de blir transformert og vender tilbake til seg selv med en annen forståelse og selvforståelse. Jeg har forsøkt å beskrive barns mangfoldige måter å uttrykke sin undring og fortolkning på, deres måter å «synge verden» på, slik det har åpenbart seg i *denne* studien. Jeg har fortolket barns intensjonale handlinger.

I den empiriske delen av avhandlingen har jeg bestrebet meg på å beskrive hermeneutiske hendelser i barnehagen i en narrativ form. Van Manen (1990) tar til orde for å bruke det han benevner som anekdotiske narrativer i fenomenologisk skriving. En anekdote, skriver han, kan defineres som et narrativ om en interessant, underholdende eller biografisk

hendelse. «The paradoxical thing about anecdotal narrative is that it tells something *particular* while really addressing the *general* or the *universal*» (van Manen, 1990, s. 120). Van Manen betrakter anekdoten som et poetisk narrativ som i sin partikularitet beskriver en universell sannhet, som jeg har valgt å tolke som *aletisk sannhet*, det som åpenbares eller viser seg som det er. I en samtale med Carsten Dutt uttaler Gadamer at han har omtalt det han kaller narrativitetsproblemet i åndsvitenskapene i flere av sine tekster (Gadamer, 2001, s. 55). Gadamer betrakter ikke åndsvitenskapene som spesifikt narrative vitenskaper, slik for eksempel Ritter-skolen[81] gjør. I åndsvitenskapene dukker riktignok fortelling opp, sier Gadamer, men vår arv er under vedvarende transponering inn i nye begreper, og disse åpner for nye begrepsmessige horisonter. Kanskje det er mulig å si at det å «synge verden» kan gjøres i flere tonearter og ulike stemmeleier, for å holde oss til Merleau-Pontys metafor.

Mine narrativer er mer å betrakte som tematiske fortellinger enn anekdotiske narrativer i van Manens betydning. De tematiske fortellingene er sprunget ut av de umiddelbare erfaringene i feltet, og transkriptene har vært gjenstand for videre analyse og fortolkning. Jeg skal gjøre nærmere rede for narrativbegrepet og skillet mellom narrativets *plot* og *diskurs*, som jeg finner relevant for min forståelse.

Narrativ kommer av det latinske verbet *narrare* som betyr «å fortelle».[82] Narrativ betyr «fortellende» forstått som det som gjelder handlingsgangen i en fortelling, og er den logiske strukturen for å formidle en historie eller en fortelling i en eller annen form (tekst, musikk, levende bilder, maleri, tale, og lignende). Det som gjelder handlingsgangen i en fortelling, betegnes gjerne som *plot* og beskriver *hva* som skjer. I tillegg innebærer begrepet narrativ også *diskurs* som er måten fortellingen blir fortalt på, selve fortellerstemmens eksplisitte språk og setninger. Mens plottet er de hendelsene som blir formidlet gjennom teksten, kan ikke diskurs reduseres alene til historien som blir fortalt, men angår og setter premissene for hva fortellingen dreier seg om og utløser dens forventninger. Diskurs kan dermed knyttes til *hvordan* noe skjer. Møtene mine med det som umiddelbart har skjedd, har betinget min forståelse og fortolkning av fenomenet. Jeg har selv vært deltaker i observasjonshandlingen, og kan som nevnt ikke se bort ifra meg selv i forståelseshendelsen. Slik sett kan narrativene mine både forstås som en beskrivelse av hva som skjer, og av hvordan det skjer, og samtidig som selvforståelse.

---

[81] Joachim Ritter (1903-1974), tysk filosof, har gitt navn til den såkalte Ritterskolen, en politisk konservativ retning innenfor hermeneutisk filosofi.
http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./Filosoffer_1900-t._-_Tyskland_-_%C3%98strig_-_Schweiz_-_biografier/Joachim_Ritter (lastet ned 1.mai 2015).
[82]: https://fremmedord.org/hva-betyr/narrativ/ (lastet ned 16.april 2017).

I litteraturvitenskapen vektlegges gjerne *kausalitet* som et konstituerende trekk ved narrativet (Aaslestad, 1999). Jeg har imidlertid ikke vært opptatt av begivenhetenes årsaksmessige sammenhenger. Van Manen beskriver forskjellen mellom narrativet i litteraturvitenskapelig forstand og narrativet i fenomenologisk betydning slik: «Notice that one of the differences between literary narrative or poetry on the one hand, and phenomenology on the other hand, is that literature or poetry (although based on life) leaves the themes implicit, and focuses on plot or particular incident, whereas phenomenology attempts to systematically develop a certain narrative that explicates themes while remaining true to the universal quality or essence of a certain type of experience" (van Manen, 1990, s. 97).

Som tidligere nevnt er ikke empirisk generalisering hensikten i fenomenologiske undersøkelser. Jeg har i denne studien støttet meg til Heideggers tanke om at et fenomenologisk argument hevder å vise, «says to show», gjennom beskrivelser. Det vil si at et slikt argument bruker språket for å rette vår oppmerksomhet mot noe i vår verdslige erfaring, viser oss noe, hjelper oss til å legge merke til det. Dette er hensikten med mine narrativer. Virkeligheten må beskrives, ifølge Merleau-Ponty, ikke forklares. Jeg har ikke vært så opptatt av *hvorfor* barn gjør som de gjør. Hensikten min har ikke vært å tvinge en kausaltenkning på episodene jeg har beskrevet. Jeg har heller søkt å beskrive hva som skjer i de deltagende observasjonene jeg har gjort, å beskrive barns forstående erfaringer.

De mangfoldige hermeneutiske og fenomenologiske hendelsene er alle enkeltstående episoder der jeg har forsøkt å beskrive hva som skjer i akkurat *denne* bestemte situasjonen, i *denne* konteksten. De er partikulære hendelser. Narrativene har et umiddelbart nærvær, men de har kommet et sted fra, fra en intensjonalitet som har flettet seg sammen med meg i mine fortolkninger, mer spesifikt det som har tiltalt barna, og som de har stilt spørsmål ved. Det som har skjedd i de hermeneutiske og fenomenologiske hendelsene er noe som har «gjort noe» med både barna og meg selv som forsker, i den forstand at den enkelte hendelsen har «gitt noe» til forståelsen og betinget den. Selv om narrativene er mangfoldige og forskjellige, har jeg allikevel stilt spørsmål ved om det finnes et kulturelt mønster som kan tolkes ut ifra hva som skjer i de enkelte episodene som har talt til meg, og som jeg har beskrevet i narrativ form. Hva er eksemplene eksempler på? Strukturer ved erfaringen som åpenbarte seg for meg etter hvert som transkriberingsarbeidet skred fremover, var intensjonaliteten i barns samtaler, lek og kroppslige uttrykk. Jeg utviklet tematiske innsikter.

Narrativenes plot førte til en videre fortolkning av fenomenet, som utgjør narrativenes diskursive del. Jeg har stilt spørsmål ved hvordan hendelsene som har kommet meg i møte

som gjenstand for fortolkning, kan forstås som en kulturell og variabel diskurs. Det som har skjedd i de enkeltstående episodene, har jeg sett trekk av i Gadamers og Merleau-Pontys tolkningsunivers, derav avhandlingens hovedtittel *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp*. Hensikten min har ikke vært å presse Gadamers og Merleau-Pontys perspektiver inn i empirien. Heller har empirien vært det sentrale i dette prosjektet, og Gadamers og Merleau-Pontys filosofiske perspektiver har dukket opp i møtet med hendelsene, med «teksten» i vid forstand, og har gjort meg istand til å fortolke *hvordan* noe skjer.

Drøfting av studiens empiriske funn

Er det mulig å si noe generelt om barns undring og fortolkning, om hva som er fenomenets essens, ut ifra disse mangfoldige narrativene? Barns undring og fortolkning har i denne studien vist seg som et komplekst, mangeartet og variert fenomen som har sitt utspring i barnas partikulære levde erfaringer, i deres utallige (sam)persepsjoner og livsinntrykk, i det som har overrasket, forundret og tiltalt dem, og som i sin universalitet kan oppsummeres som en særegen barnlig *ekspressiv dialogisk væremåte.* [83] Denne ekspressive dialogiske væremåten, det sentrale vesenstrekket ved barns mange måter å være-til-verden på som undrende, fortolkende kroppssubjekter, kan forstås som en levemåte eller livsform, en (fortolknings)*praxis*, og har i denne studien vist seg i en sammenfletning mellom vennskapelige samtaler, fortellinger, lek, fest og poetikk, og legemliggjorte uttrykk. Både dialogen, leken og barnekroppen selv kan betraktes som undrings- og fortolkningsrom. Sagt med andre ord omfatter barns ekspressivitet og dialogiske væremåte flere «språk», flere måter å «synge verden» på, som også overlapper hverandre og er samtidige. Som Merleau-Ponty understreker er språk kommunikasjon. De ulike måtene undring og fortolkning viser seg som barnlig fenomen i barnehagen på (jamfør studiens problemstilling), er essensielt sett uttrykk, er kommunikasjon der barna kommuniserer sine verdensforståelser og sin væren-til-verden, hva det vil si å være menneske. Mer presist formulert er barns ekspressive dialogiske væremåte ensbetydende med barnas kroppsliggjorte kommunikasjon om verden i deres dialoger med verden, der verden utspørres, fortolkes og blir skjenket mening. Slik sett er barns undring og fortolkning hermeneutiske og (kropps)fenomenologiske forståelseshendelser. Barns undring og fortolkning viser seg som både før-refleksiv og

[83]Ordet ekspressiv viser her til Merleau-Pontys tanker om ekspressiv kognisjon, om å «synge verden», og det han benevner som kognitiv stil. En barnlig ekspressiv dialogisk væremåte innbefatter altså en barnlig ekspressiv kognitiv stil. Jeg forstår 'stil' som synonymt med væremåte. 'Kognitiv' er et begrep som i liten grad rimer med Gadamers hermeneutiske tradisjon, men viser i denne sammenhengen til Merleau-Pontys forståelse av at tanken er kropp, og har derfor en annen betydning enn f.eks. Piagets forståelse av kognisjon i hans representasjonsteori om menneskets kognitive utvikling.

refleksiv erfaring, i form av både det umiddelbare og det tilbakeskuende. Allikevel er det før-refleksive det som peker seg ut som det spesifikt barnlige, det umiddelbare, som et trekk ved det naive. Jeg skal sammenfatte essensen i denne ekspressive dialogiske væremåten i en nærmere drøfting av mine empiriske funn.

For det første er den ekspressive dialogiske væremåten kjennetegnet ved barns vennskapelige samtaler. For Gadamer er samtale noe mer enn dialogpartnere som ganske enkelt gjennomfører en samtale. Inspirert av Sokrates, forstår Gadamer samtale som en dialog mellom virkelige venner som møter hverandre og som gjennom å bestemme hva som skal være 'saken selv', lar samtalens dynamikk lede seg. Konversasjonene som jeg har beskrevet i narrativene har ulik karakter hva gjelder både 'saken selv' og selve samtalestrukturen, både innhold og form. Men det som er felles, er at barnas undring både uttrykkes, deles, skapes og dveles ved i det felles fortolkningsrommet som formes mellom barna, og også sammen med voksne, i de vennskapelige dialogene. Muligens er ikke alle samtalene jeg har beskrevet, sanne hermeneutiske samtaler i Gadamers betydning. Ikke desto mindre anser jeg dialogene i det empiriske materialet som eksempler på en dialektikk mellom spørsmål og svar som åpner for en sannhet eller muliggjør en sannhetsåpenbaring. I samtalene prøver barna ut mulige meninger. En betingelse for at sannheten skal vise seg er imidlertid at barna åpner seg for hverandres tolkninger, noe jeg har vist at ikke alltid skjer. Gadamer påpeker riktignok at nødvendige konflikter, brudd og uoverensstemmelser fører til en beriket forståelse for saken det dreier seg om. Det ser allikevel ut til at det må være en ideell avstand mellom forståelseshorisontene for at en horisontsammensmelting skal skje. Er avstanden for stor eller for liten, forhindres en sammensmelting av horisonter. Der avstanden er for stor er ikke en annen horisont i sikte, og der avstanden er for liten er det snakk om en konsensus i form av likhet i horisonter som ikke resulterer i noen ny forståelse, fordi det ikke bringes frem noe nytt.

Et vesenstrekk ved de barnlige samtalene jeg har beskrevet, er at barna taper seg selv i en lek i løpet av samtalen om det emnet de diskuterer. I samtalens gang blir barna revet med på en slik måte at ingen vet hva samtalen resulterer i. Barna lekes hit og dit av hverandres tolkninger, og det er i møtet med de andres tolkninger at de kan formulere sine egne. Slik Gadamer ser det, er vennskapelige samtaler alltid allerede lekende samtaler. Samtalen har karakter av en lek der det lekes med tolkninger eller mulige meninger. Det er altså et nært slektskap mellom dialog og lek, å være i dialog er å være i lek. Dialogen og leken er begge paradigmatiske for forståelsen, ifølge Gadamer. Både dialog og lek er selvoverskridelse der barna gjennom å stå i det åpne møter det fremmede og ukjente, transformeres, og vender

tilbake til seg selv med nye forståelser og selvforståelser, det vil si at de står i danningsprosesser. Gadamer skiller allikevel mellom formålsverden og lekeverden, og slik jeg tolker ham foregår den hermeneutiske samtalen i formålsverden. For Gadamer er et kjennetegn på leken et late-som-om-element, å forestille seg hvordan noe *kan* være, som han i sin beskrivelse av lekens vesen knytter til lekeverden. Flere av eksemplene i mitt empiriske materiale viser at dette strukturelle trekket ved leken, 'so tun als ob', også viser seg i barnas konversasjoner, noe som viser at barna, på en uttalt og direkte måte, bringer lekeverden inn i formålsverden. Barna gir verbalt uttrykk for at de later som om det er 17. mai («Vi late som – eh – at i morra e det 17. mai»), de later som om de er ett og et halvt år («No vart æ ett og et halvt år», «Jo – æ ble det på leke»), de later som om de er julenissen («Hau! Hau!»), de later som om de lager markemiddag («Ska vi lag markemiddag?») og silasandsuppe («Vi ska bare ha silasanda til suppe.»), de later som om kjøttkaka på gaffelen er kjærlighet på pinne («En kjærlighet på pinne!»). Late-som-om-elementet er sentralt i deres undring og fortolkning, i både leken og i de vennskapelige samtalene, og det viser nettopp til det mulige, hvordan noe *kan* være. Barna fletter lekeverden inn i sine samtaler på en måte som gjør det vanskelig å skille mellom lekeverden og formålsverden, slik jeg oppfatter at Gadamer gjør. Hvordan kan noe høre til lekeverden og formålsverden på en og samme tid? Hva er Gadamers tanke med å skille disse to verdener fra hverandre dersom han faktisk mener at konversasjon er lek, og videre at erfaring er væren-i-lek? Jeg mener Gadamer er uklar her. Karsten Tuft (1999) peker også på at Gadamers skille mellom lekeverden og formålsverden ikke er uproblematisk. Dersom lekeverden og formålsverden forstås som to atskilte, hver for seg lukkede verdener, skriver Tuft, så får Gadamer nettopp et problem som ligner det subjekt-objekt-problemet som han streber etter å unngå (Tuft, 1999, s. 43). Gadamer mener jo at leken ikke viser til noe utover seg selv. Det lekende, fantasifulle og kreative elementet som jeg har observert at dukker opp i barnas samtaler, og som jeg mener viser til noe utover dialogens lekende struktur, slik Gadamer beskriver den, kan ses i sammenheng med det naive, den verdensåpne innstillingen som Merleau-Ponty, med henvisning til Fink[84], mener er et essensielt trekk ved fenomenologien. Lek, skriver Fink (1957, 1960), er en ekstatisk åpenhet mot verden, en spontan livsutfoldelse der barna parafraserer livsalvoret. Til all lek hører det et moment av uvirkelighet, ifølge Fink. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med at leken unndrar seg virkeligheten. Leken manifester seg kun i og gjennom den fenomenale verden. Noe av

[84] Både Gadamer og Merleau-Ponty viser til Fink i sine tekster. Gadamers tanker om lekens universalitet kan ses i sammenheng med Finks tanker om verdensleken, lek som verdensymbol, slik Fink blant annet beskriver leken i *Spiel als Weltsymbol* (1960).

poenget til Fink er at virkelighet og uvirkelighet ikke er egenskaper, men værensmodaliteter. Leken kan ikke skilles ut som en egen virksomhetssfære som unndrar seg virkeligheten, ifølge Fink, den må heller forstås som en værensmodalitet. Han snakker om en lekelyst, '*Lust am Spielen'*, som er selve grunnstemningen i leken. Denne lysten til å leke har en forførende makt over barna, de forføres til en estetisk holdning til livet, et modus der virkeligheten nedtones uten at den fordekkes. Som lekende føler barna seg nærmere det egentlige og det vesentlige, slik Fink ser det. Tenkt med Fink kan dette lekende, kreative og fantasifulle elementet i barnas samtaler, som jeg mener Gadamer ikke tar høyde for i sine beskrivelser av den hermeneutiske samtalen, forstås som en lekeverden i betydningen en forhøyet realitet, som altså ikke kaster vrak på formålsverden. Lek oppfattes av barna som det mest seriøse alvor og dessuten som selve inngangsporten til en dypere, sannere og mer genuin virkelighet, slik Fink ser det.

Spørsmålet om vi kan skille mellom lekeverden og formålsverden i samtalene dukker også opp i en annen sammenheng. Mine empiriske funn viser at en annen betingelse for at en horisontsammensmelting skal finne sted i samtalene, ser ut til å være at barna argumenterer ut ifra den samme verden, med bakgrunn i enten rasjonaliteten i lekeverden eller rasjonaliteten i formålsverden. Det ser dermed ut til at barna selv skiller mellom lekeverden og formålsverden. Dette er også et poeng i Gadamers fortolkning av de lekende når han skriver: «Der Spielende weiβ selber, daβ das Spiel nur Spiel ist und in einer Welt steht, die durch den Ernst der Zwecke bestimmt wird» (Gadamer, 2010b, s. 97). Spørsmålet om Gadamers skille mellom lekeverden og formålsverden blir dermed relevant om vi forstår leken ut ifra de lekende barnas perspektiver (Tuft, 1999, s. 43). I Alfred Schutz sine studier finner vi tanken om multiple virkeligheter som understøtter denne antakelsen om at formålsverden, som den overordnede virkeligheten, og lekeverden, har ulike logikker og rasjonalitetsformer (Schutz, 1967, 1975). Den hverdagslige verden er vår overordnede virkelighet der vi inntar en naturlig innstilling og tar verden for gitt, ifølge Schutz. Poenget til Schutz er, i likhet med Finks tanker, at vi bevisst kan modifisere den naturlige holdningen i dagliglivsverdenen og bevege oss mellom ulike avgrensende meningsprovinser, der den enkelte meningsprovins oppfattes som virkelighet så lenge vår bevissthet er i den. Barnas late-som-om-rike, deres lekeverden, kan forstås som en slik meningsprovins som er virkelig for barna så lenge de er i uvirkelighetens modus, og den har sin egen kognitive stil eller virkelighetsaksent som ikke er den samme som den i den overordnede virkeligheten. Den har altså sin egen rasjonalitet. Det jeg finner spesielt interessant i mine observasjoner, er at barna er så bevisste på at lekeverden er et mulighetsrom som er «på liksom», og som ikke har gyldighet i den overordnede

virkeligheten, at de gjør det til et poeng i sine diskusjoner hvilken verden de argumenterer ut ifra, for å vise at de har ulike fortolkninger av 'saken selv'.

Mine empiriske funn viser også at verbalspråket i samtalene er samtidige med andre kroppslige gester, som synliggjør meningen i det som uttrykkes, og understreker Merleau-Pontys forståelse av at tanken er kropp. I flere av samtalene viser barna en særegen ekspressivitet i form av dramaturgiske gester, som når Rebecca strekker ut en arm og en fot når hun skal vise hva noe heter på russisk, og når Linn svinger seg rundt i en dansende bevegelse for å vise hva eple heter på engelsk, når barna dikter og synger i dissa, eller når de spontant lokkes inn i en håndsopprekkingslek der de hermer og «avgir stemme», og der samtale og lek veves sammen. Det empiriske materialet mitt viser også at samtale og tegning veves sammen, der samtalen inspirerer barna til å fortolke sin undring i et skapende uttrykk. De vennskapelige samtalene jeg har beskrevet, er altså ikke rent verbalspråklige dialoger, men kjennetegnes ved simultane språk, en sammenfletning mellom det verbale, det kroppslige, det lekende og det estetiske.

Et annet kjennetegn ved samtalene i det empiriske materialet er at dialogene folder seg ut som undersøkende fellesskap. Innen tradisjonen 'filosofi med barn', som er en samtalepraksis inspirert av Sokrates, er det et poeng å skape slike undersøkende felleskap. 'Filosofi med barn' handler om å foredle barns kognitive evner gjennom strukturerte filosofiske samtaler. Sentralt i metoden er utvikling av 'communities of enquiry' som er undersøkende fellesskap der barna trenes i å delta i gode, utforskende dialoger (Lipman, Sharp og Oscanyan, 1980). Mine empiriske funn viser imidlertid at barna selv skaper slike undersøkende fellesskap i sine vennskapelige samtaler, gjennom en utspørring av 'saken selv'. Barna har altså allerede denne evnen. Forståelseshendelsen kan ikke reduseres til det enkelte barnets handlinger. Heller viser sannheten seg som en konsekvens av barnas kommunikative engasjement der noe åpenlegges i barnefellesskapet. Gareth Matthews (1980, 1984), en av pionerne i tradisjonen 'filosofi med barn', mener at barn filosoferer på en naturlig måte om det de erfarer som tilværelsens gåter, mens voksnes filosofering er institusjonalisert eller kultivert. Det synes merkelig å skulle presse barns undring inn i en institusjonalisert tenkning som gjør undringen mindre åpen og fri. Etter mitt syn er det viktigere å følge barnas egne fellesskapelige spontane og naturlige undring og fortolkning i barnehagen, enn å ty til instrumentelle metoder som knebler barns spontanitet og som dessuten styres av en voksen som har definisjonsmakten. Alt kan ikke planlegges. Dialogen er noe vi blir inndratt i og fanget av, ifølge Gadamer. Vi fører ikke samtalen, vi vikles inn i samtalen. I en sann dialog vet ingen hva som «kommer ut» av den. Forståelsen er en hendelse,

noe ses plutselig i nytt og uventet lys. Som Gadamer skriver, handlet samtalen for Sokrates først og fremst om å engasjere seg sammen med den andre i en søken etter gjensidig forståelse. I tradisjonen 'filosofi med barn' er det et poeng at den voksne fasilitatoren, den som styrer den filosofiske samtalen med barna, stiller spørsmål på en slik måte at det kan forløse barnets tanker, slik Sokrates hadde for vane å gjøre i samtalene med de unge mennene på Atens gater og torg. I det empiriske materialet mitt har jeg vist eksempler på at barn stiller spørsmål og gir bekreftelser som forløser et annet barns tanker, ikke ulikt Sokrates eller samtalelederen i strukturerte filosofiske samtaler. Jeg synes det er verdt å poengtere at dette er noe barna allerede gjør ifølge mine observasjoner, at de i samtalene seg imellom faktisk er sokratiske fødselshjelpere for hverandres tanker. Det empiriske materialet mitt viser også at samtalene ofte involverer flere barn, og at det dessuten kan være skiftende deltakere, uten at dette fører til at samtalene går i stå, eller at forståelsen uteblir.

Det naive, som Merleau-Ponty med henvisning til Fink benevner som *étonnement*, forbauselse eller perpleksitet, viser seg i første rekke som en uttalt åpenhet til verden. Der barna åpner for hverandres undring, drives også samtalene fremover. Barnet kan betraktes som en naturlig fenomenolog, ifølge Merleau-Ponty, og en fenomenolog er en som søker etter mening (jf. van Manen, 2011). I konversasjonene søker barna etter mening i tilværelsen gjennom å åpenlegge det som har overrasket, og som de ønsker å finne svar på. I samtalene jeg har beskrevet i narrativene, ser det dessuten ut til at barna vekker undring i hverandre. Det er ikke bare slik at barnas undring uttrykkes gjennom språket og andre kroppslige gester i samtalene, at det som har overrasket og skapt undring, gjøres til gjenstand for konversasjon og blir 'saken selv'. Barnas undring og tolkningsteorier har også på sett og vis smitteeffekt. Barna uttrykker sin perpleksitet og undring gjennom kroppslige gester og verbalspråket i dialogene, noe som ser ut til å smitte over på de andre barna, engasjere dem og gjøre dem delaktige. Den enes tanke lokker frem en tanke i den andre, som igjen ansporer til undring osv. Et kriterium for at dialogen skal drives fremover, ser med andre ord ut til å være at den vekker en utspørrende undring i samtaledeltakerne. Som det fremgår av flere av eksemplene i det empiriske materialet, vekker barna tanker i hverandre, de setter hverandre på sporet av undring. All filosofisk tanke begynner med undring, ifølge Platon og Aristoteles, men vi kan snu det på hodet og si at undring er produktet av filosofisk refleksjon, skriver van Manen (2011). Slik jeg ser det, er undring både forutsetningen for at barna vikles inn i dialoger og det grunnleggende prinsippet for utvikling av det fortolkende undersøkende felleskapet, det som holder samtalene gående, så å si. Det kreves en spesiell holdning og oppmerksomhet, en lekende holdning der barna lar seg rive med. I en sokratisk åpenhet lokkes barna inn i dialoger

om noe som har skapt undring, og som i sin tur skaper undring i samtaledeltakerne, og som de fortolker i fellesskapet, i en intersubjektiv systemforming. Samtalene er slik forstått utprøvingens kunst der noe stilles i det åpne og holdes svevende i en utprøving av muligheter.

Samtaleepisodene jeg har beskrevet i narrativene, viser at det som åpenlegges i samtalen, det barna undrer seg over, omhandler både eksistensielle spørsmål, moralske spørsmål, kulturelle spørsmål og spørsmål om kroppen og naturen, samt spørsmål om omverdenens umiddelbare sanselige kvaliteter, det som kan benevnes som perseptuelle spørsmål. 'Saken selv', det som gjøres til gjenstand for samtale, omhandler både abstrakte og konkrete anliggender, og omfatter både noe som har skjedd, det fortidige, det som skjer her og nå, og undring over noe som skal skje i fremtiden. Barna stiller spørsmål ved ultra-ting som døden. Hva skjer når vi dør? Hvem kan dø? Hva er begravelse? Barna undrer seg sammen over abstrakter slik som begreper og ord, språk og språklige vendinger, bokstaver, tall, alder, størrelse og tid, samt logiske sammenhenger. Barna dveler ved kulturelle begivenheter som fester, bursdager, russefeiring, jul, skolestart, lærerstreik, reiser, sommerferie, og kulturelle anliggender som avis, nyheter og filmer. De undrer seg over småkryp i naturen som maur og mark, og naturfenomener som sol og skyer, vind og regn. Barna undrer seg over sykdom, feber og utslett, og det forunderlige at vi ser forskjellige ut. De undrer seg over kroppen. Innholdet i samtalene viser dessuten at barna er opptatt av det som skjer både i barnehagen, i familien og i samfunnet. De undrer seg over relasjonelle forhold og rett og gal handling, som for eksempel at det ikke er lov å bestemme over andre, at det ikke er pent å si til noen at de bare er fire år og ikke forstår noen ting, eller at det ikke er lov å stjele andres silasand eller lyve og lure. Gjennom barnas erfaringer med hverandres meninger i de vennskapelige dialogene, utvikler de nye forståelser. Gjennom det nære vennskapet knytter barna seg til andre barn på en måte som fungerer som et fruktbart korrektiv til egen tenkning (Steinsholt, 2013, s.113). Barnas samtaler i barnehagen er å betrakte som dannende erfaring.

For det andre er den barnlige ekspressive dialogiske væremåten kjennetegnet ved barnas lek. Lekepisodene jeg har beskrevet i det empiriske materialet, er alle unike episoder med hensyn til både innhold og form, men har samtidig det til felles at leken viser seg som barnas lek med tolkninger. I leken åpner barna seg for nye tolkninger og setter sin eksistensforståelse på spill. Lekepisodene kan forstås, ikke som representasjoner, men som presentasjoner av barnas undring og fortolkning (jf. Merleau-Ponty). Slik forstått er lek å betrakte som gestus, som uttrykk, og er kommunikasjon om verden, en fremtredende barnlig måte å «synge verden» på. Eksemplene jeg har beskrevet i narrativene, viser lekens likhetstrekk med den aristoteliske poetikken. I utallige fantasifulle, kreative variasjoner og

uttrykksformer fremstilles leken som hvordan noe *kan* være i lekens late-som-om-rike. Disse lekens poetiske trekk viser seg med andre ord som fortolkninger i betydningen mulige meninger. I leken står alle muligheter åpne og illusjonene er frie.

Det som kjennetegner barnas lek i mitt empiriske materiale, er at det er noe spesifikt som lekes, og dessuten en spesifikk måte som dette noe fremstilles som noe på. Dette impliserer at vi kan skille mellom lekens innhold og lekens form, vel å merke på et analytisk plan. Leken er karakterisert ved at den leker noe i den forstand at noe blir fremstilt, at noe er intendert som noe. I leken fortolker barna noe som har vekket undring i dem. Å late som om, 'so tun als ob', er et strukturelt trekk ved barnas lek, ifølge Gadamer, og innebærer at noe spesielt muliggjøres og får mening. Mitt empiriske materiale viser at lekens innhold, det som lekes, ikke ganske enkelt er oppspinn og fritt fantasteri, som noe som ligger på utsiden av eller bortenfor virkeligheten og livsalvoret. Akkurat som i samtalene henter leken næring fra livet selv, fra barnas mange livsinntrykk som har skapt undring, og som aktualiseres og belyses, eller bedre opplyses, og skaper videre undring i lekens felles fortolkningsrom. Slik betraktet er barnas lek før-refleksive livsytringer og livsanskuelser, og en måte barns undring og fortolkning viser seg på.

Leken i episodene jeg har beskrevet, har for det første et innhold som gjenspeiler elementer fra populærkulturen, for eksempel spesifikke underholdningsserier på tv som «Skal vi danse?» og «Norske talenter», og videre elementer fra (voksen)kulturen som rockekonserter som barna har sett på tv, og kjente fotballag og fotballspillere. Leken reflekterer også den kommersielle kulturen for barn der animasjonsfilmer, barne-tv-serier, dataspill, spin-off-produkter og annet leketøy er sentralt innhold. Barna fortolker for eksempel beybladekamp fra animasjonsserien Beyblade, gjennom å gjenskape beybladesnurrenes kamp ved hjelp av egenkonstruerte snurrer. Dette eksempelet viser dessuten at barna leker leken selv. De leker også fortellinger fra andre barns digitale fortellinger som er presentert i barnehagefellesskapet, de leker fortellingen om beybladekamp, fortellingen om tomaten som ble overkjørt av en bil og fortellingen om den slemme snømannen som smeltet. Barna leker fortellinger og eventyr de har blitt fortalt, og de leker fiksjoner, spill og vitser som har skapt undring og har beveget dem. De leker konger og prinsesser og undersåtter, de leker sykehus og dyresykehus, og de leker hvem de heier på. I flere av lekepisodene ser vi også at de leker skuespill i form av teaterlek. Leken henter også sitt innhold fra ungdomskulturen. I narrativet *Nussegal* beskriver jeg en lekepisode der barna leker det å være 'nussegale' jenter som vil kysse guttene. Barna undrer seg over og fortolker hvordan det kan være å være ungdom. Barna leker også fantastiske begivenheter som å disse helt frem til månen, noe lekepisoden i

narrativet *Tvillingfart og månefart i dissa* er eksempel på. Menneskets reise til månen er en forunderlig begivenhet. Mennesket kan reise til månen i en månerakett, og det har vært der, dette vet barna om. I lekens late-som-om-rike leker barna at de disser helt frem til månen, noe som krever stor fart. Leken viser seg som fantasifulle fortolkninger av det (u)mulige, av det som er umulig i virkelighetens verden, men som i lekens late-som-om-rike er fullt mulig, og som allikevel har sin bakgrunn i virkelighetens verden. Slik ser vi at lekeverdenen har sin egen logikk og rasjonalitetsform (jf. Schutz), i lekens verden er alt mulig. Den perseptuelle beruselsen i den store farten på dissa vekker en lyst i barna til spontansang, tøys og tull. Den vekker en lekelyst som medfører at barna forføres til et estetisk modus.

Akkurat som de vennskapelige samtalene jeg har beskrevet, ser vi at flere av lekepisodene er utpreget humørfylte, noe som kan relateres til det Sam Keen i boka *Apology for wonder* (Keen, 1969) benevner som en dionysisk innstilling til verden. Poenget til Keen er at undring er en grunnleggende dionysisk væremåte. Med inspirasjon fra Nietzsche skiller Keen mellom den apollinske og den dionysiske måten å være i verden på. Apollon var i den klassiske greske tanken guden for fornuft, orden, disiplin og balanse. Dionysos derimot, var vinguden, guden for fruktbarhet, naturkreftene og rituell galskap. Den dionysiske væremåten priser ekstase, frihetens kreative kaos, besettelse og guddommelig galskap. Klokskap i den dionysiske tradisjonen består av en vedvarende åpenhet for forskjellighet og det motsetningsfylte. Det som karakteriserer den dionysiske væremåten er dansen, at livet er en flyt, en strøm av dynamisk kraft som antar form for et øyeblikk, for deretter å forandres. Det finnes ikke noen slutt, ikke noe komplett produkt. Undring er nødvendig for å leve et autentisk liv, ifølge Keen. «If man is to survive as man, he must never cease wondering» (Keen, 1969, s.17). Autentisk tanke er en tanke som danser. Slik jeg ser det, er den dionysiske væremåten et vesenstrekk ved barnas undring og fortolkning, spesielt i leken, men også i noen av samtalene jeg har beskrevet, der barna ser ut til å forføres til en lekende innstilling til verden der tanken danser. Men dette betyr ikke at leken ikke er alvor. Leken er karakterisert ved et eget hellig alvor som lar leken være lek, ifølge Gadamer. Vi kan bare leke med alvorlige muligheter. I sine studier av barns undring og tanker om livet viser Hartman og Torstenson-Ed (2007, s. 87) at selv om barn ofte viser en spontan, utadrettet og energisk livsholdning, må vi ikke forledes til å tro at de har et ytre syn på livet. Sagt med andre ord må vi ikke blande sammen innhold og form.

Lekepisodene jeg har beskrevet, er videre eksempler på at barna leker kulturens fortellinger, slik som bibelhistorien om Jesu fødsel, død og oppstandelse. Tradisjonen fortolkes og gjenfortolkes i leken. Mine empiriske funn viser også at barna i leken fortolker

konkrete hendelser i den historiske virkeligheten som har vekket undring og stor uro, og som har stilt vanskelige spørsmål til dem, slik som terrorangrepet på Utøya. Jeg mener både lekepisoden beskrevet i narrativet *Døden på Utøya – begravelsen* og samtalen om lærerstreik beskrevet i narrativet *Skolestart* er eksempler på barns samfunnsengasjement. Barna lar seg berøre av det som skjer i samfunnet. Livet og døden er eksistensielle anliggender som anfekter barna og som de finner det verdt å dvele ved i flere sammenhenger, både i vennskapelige samtaler og i leken. Barna leker også skuespill, de leker teater. Flere av lekepisodene i det empiriske materialet viser at leken fremstilles som skuespill. Gadamer skiller imidlertid leken fra skuespillet, og er av den oppfatning at skuespillet ikke fremstiller i samme forstand som det lekende barnet, fordi skuespillet ikke går opp i selve fremstillingen, men viser ut over seg selv til de deltakende tilskuerne. Poenget til Gadamer er at skuespillet, i motsetning til barns lek, er fremstilling for noen. Mine empiriske funn viser imidlertid at barnas lek kan være fortolkningslek og teaterlek på en og samme tid.

I leken handler barna innenfor en struktur som tillater en utprøving av nye muligheter. I barnas lekopplevelser settes den normale virkelighetsoppfatningen på prøve, der barna åpner for en ny horisont, utspiller seg selv og forandrer sin tolkning. I lekens hit-og-dit-bevegelse overskrider barna seg selv, de utvider sin synskrets, for deretter å vende tilbake til seg selv med nye forståelser og selvforståelser. Mitt empiriske materiale viser at barna på ulike vis leker med tolkninger av eksistensen. Barna blir absorbert i leken på en slik måte at leken opplyser eksistensen, det vil si at eksistensen fremstilles i barnas lek. Barna leker spill, maktkamp, konkurranser, begravelse, sykdom, død, fødsel, vennskap, kjærlighet, fortellinger, skuespill og fiksjoner, og de leker leken og festen selv. Fink (1960) mener at leken er et eksistensielt grunnfenomen, på linje med andre eksistensielle grunnfenomener som død, kjærlighet, arbeid og strid. Imidlertid utpeker leken seg som et eksepsjonelt eksistensielt grunnfenomen der mennesket undrer seg og fortolker tilværelsen, mener han, og omfatter alle de andre grunnfenomenene fordi mennesket leker døden, leker kjærligheten, leker arbeidet og leker striden, og ikke minst leker leken selv.

Leken i de ulike lekepisodene jeg har beskrevet i narrativene, fremstilles på en spesifikk måte. Et vesenstrekk ved lekepisodene er at leken involverer både kroppslige handlinger, verbalspråk og ofte, men ikke alltid, et lekemateriell, der faktorene i et samspill ser ut til å være nødvendige for at meningen skal vise seg. Fremstillingen av leken er en sammenfletning av leketøyet, barnekroppene og verbalspråket. I de tilfellene der et lekemateriell ikke er med i barnas lek, viser eksemplene i datamaterialet hvordan barna uttrykker seg i ulike kroppslige gester, som for eksempel det å rekke opp hånda, noe som

viser at det er nok å utføre selve handlingen for at meningen skal vise seg. I fellesskapet repeteres og etterapes denne handlingen av andre. Det er snakk om overtydelige kroppslige gester. Det samme ser vi i narrativet *Nussegal*, der barna heller ikke tyr til noe leketøy for å fremstille leken, men der den kroppslige handlingen å løpe, fange, omfavne og holde fast på guttene og kysse dem på kinnet gjør at meningen viser seg. Det er barnekroppene selv som fremstiller leken, gjennom overdrevne kroppslige gester. I narrativet *Kongen befaler,* ser vi også overdrevne gester i form av taktfast gange, myndig stemme, i narrativet *Rock'n Roll* i form av «headbanging» og «fistbanging», og i narrativet *Døden på Utøya* i form av stakkato gange og veiving med hodet. Overtydelige gester ser med andre ord ut til å være nødvendige i fremstillingen av leken, for at noe skal vise seg som noe. Andre ganger er lekematerialet nødvendig i fremstillingen av leken. Leketøyet kan konstrueres av barna selv, som for eksempel beybladesnurrer av konstruksjonsmaterialet geomag. Lekemateriellet kan også skapes med et formingsmateriale, som for eksempel plastelina, der barna konkretiserer og visualiserer lekens innhold gjennom manipulering av materialet. Eller det kan være en gjenstand, artefakt eller ting fra naturen, som omskapes til noe annet. Ei plastkjegle kan bli til ei vugge, legoklosser kan bli til gaver, en kvist kan bli både taktstokk, indianerfjær og russestokk, gress kan bli til mat, vann og blomster. Barna tar også i bruk utkledningstøy som en hjelp til å fremstille leken.

Mine empiriske funn viser at kroppslige handlinger er vesentlige i fremstillingen av leken der flere barn leker sammen. Leken manifester seg i og gjennom den fenomenale verden som legemliggjorte handlinger, der disse handlingene er nødvendige for at det forestilte skal vise seg. Leken viser seg altså som en sammenblanding av virkelighet og fantasi. I sine studier av menneskeleken gjør Fink (1960, 1959) rede for det han betegner som lekens todimensjonalitet. Fink sier, som nevnt, at lek er væremåte, det er å være *lekende*, og at lek er en spesielt fremstående væremåte der barna undrer seg og fortolker både seg selv og sine omgivelser. Leken tilhører både virkelighetsdimensjonen og uvirkelighetsdimensjonen på en og samme tid. Den foregår i en simultanitet mellom realitet og fiksjon, mellom legemliggjorte handlinger i den virkelige verden og forestillinger om noe i den fiktive verden. I denne dualiteten kommer lekeverdenen til syne. I leken kommer en annen erkjennelse til syne, en annen måte å forstå verden på og skjenke den mening. Tenkt med Merleau-Ponty er lek gestushandlinger. Alle lekepisodene i datamaterialet er eksempler på barns ekspressive kognitive akter, genuint nye kreative måter å ta opp verden og transformere og sublimere den på, inn i nye meningsbærende formasjoner. Barnas lek er slik betraktet en sammenfletning mellom virkelighet og uvirkelighet.

Hendelsene jeg har beskrevet i de ulike empirikapitelene, viser hvordan det lekende veves inn i barnas samspill i barnehagen. I flere av lekepisodene jeg har beskrevet, ser vi at barna tar på seg avstemte roller og handler ut ifra disse rollene: konge, prinsesse og undersått, danseinstruktør og danseelev, rockere i rockeband, Beybladekonkurrenter, lege og pasienter, dyrlege og syke dyr. Men eksemplene viser også at dette ikke alltid er tilfelle. Narrativet *Matprat* i kapittelet om samtaler og narrativet *Hvem heier du på?* i kapittelet om lek, er ganske like i formen, og er begge eksempler på at barn ikke tar på seg tydelige og avstemte roller. Håndsopprekkingsleken i narrativet *Hvem heier du på?* er et eksempel på lekens bevegelse hit-og-dit der barna bringer inn noe nytt i form av ytringer om hvem de heier på. De heier på ulike kjente fotballspillere, ulike kjente fotballag, de heier på andre personer i barnehagen og på seg selv. Det hele utarter til humor, moro og tøyseord, med spørsmål om hvem som heier på fis, på bærsj, på hjertet, brannmann, blomst, på en bestemt voksen i barnehagen, på et bestemt barn i barnehagen, på verdens beste barnehage, på brødskive, på bleie. Leken ledsages av hyppige latterbrøl og viser med all tydelighet at barna synes dette er morsomt. Barna gir seg hen. Lekoppgaven, i Gadamers vokabular, er å leke leken, rett og slett. Det som er felles for leken, er at noe er intendert som noe, selv om det ikke er noe begrepslig, nyttig eller hensiktsmessig, men bare den rene og skjære reguleringen av bevegelse. Fremstillingen i leken går ut på å vise noe gjennom å rekke opp hånda. Hva dette noe er, varierer og omdefineres stadig vekk av barna. Fremstillingen av leken understreker at lek er forbundet med kropp, og at humor og glede er sentrale elementer i leken. Meningen viser seg i en humoristisk, apollinsk, lekende og utpreget kroppslig fremstilling.

Et argument som Gadamer fremmer i *Sannhet og metode*, er at leken kun fullbyrder sin hensikt dersom de lekende mister seg selv i leken. Mitt empiriske materiale tilsier at det ikke er godt å si om alle barna i en samlek taper seg selv i leken. Spesielt gjelder dette lekepisoder der flere barn leker sammen og der det også er passive roller i leken, slik som i eksemplene *Døden på Utøya- begravelsen* og *På sykehuset*. Leken i barnehagen involverer ofte flere barn, og noen ganger mange barn, der barna har både aktive og passive roller. Gadamer forstår leken som fravær av formål, som fri impuls og overskudd. Lekbevegelsen er bestemt på en spesifikk måte, lek er selvpresentasjon av dens egen bevegelse. Interessant nok skriver Gadamer i essayet *The Relevance of the Beautiful* (Gadamer, 1986) at denne bevegelsen i leken alltid er avhengig av en medleker. Til og med tilskueren til barnet i lek blir beveget av leken, det er snakk om en indre deling av lekens bevegelse. Ingen kan unngå å lekes med av leken. Gadamer ser lek som kommunikativ handling. Leken tilkjennegir ikke avstanden mellom den som leker, og den som betrakter leken. Betrakteren er mer enn en

observatør av det som utspiller seg foran ham, han er heller en som er delaktig. Gadamer legger vekt på at lekens betraktere også er delaktige. Enten barna har aktive eller passive roller i leken, er det altså grunn til å anta at de tas opp i lekens ånd, og at leken gir barna erfaringer som bidrar til nye forståelser og selvforståelser. Det som er viktig er virkningene lekerfaringene har på barnet (Steinsholt, 2001, s. 45). Barnet i leken er satt innenfor forståelsens hermeneutiske sirkel (ibid.). Lek er dannende erfaring.

Lek er ikke bare å betrakte som ett av flere vesenstrekk ved barns ekspressive dialogiske væremåte, men også som det mest fremtredende vesenstrekket. Mine empiriske funn viser at lek, eller det å være lekende (jf. Fink), er en dominerende ekspressiv dialogisk væremåte i barnas samspill i barnehagen. Fink snakker som nevnt om lekelyst, *Lust am Spielen*, noe som også er et poeng i Merleau-Ponty sine tanker om lek. Merleau-Ponty ser lek som en typisk væremåte for barn og som en særegen barnlig interaksjonsstil der eksistensen fremstilles. Lek er en sentral kraft i barns undring (jf. Steinsholt, 1999). De avgrensede meningsprovinsene, som Schutz beskriver, har ulik relevans for oss. For barna ser det ut til at lekeverdenen er et fremtredende relevansdomene, der virkeligheten måles med en annen målestokk. Barnets væren-til-verden, kjennetegnet ved en verdensåpen forundring der verden fortolkes og blir skjenket mening, viser seg fremfor alt i barnas lek. Barna lar seg forundre av det fremmede, det rare, det merkelige, det mystiske og det som er ukjent. I undringen og fascinasjonen stopper barnet opp, lytter, slakker på de intensjonale trådene og bringer verden til gjenstand for oppmerksomt nærvær og fortolkning gjennom leken. Mine empiriske funn viser at leken er av vesentlig betydning for barns meningsskaping, og dermed for barns danningsprosesser, i barnehagen.

For det tredje er den ekspressive dialogiske væremåten kjennetegnet ved barnas perseptuelle erfaringer og inkarnerte uttrykksakter der undringen og fortolkningen viser seg i en kroppslig ekspressiv form. Jeg har vist at både i de vennskapelige samtalene og i barnas lek er legemliggjort handling et essensielt trekk ved barns ekspressive dialogiske væremåte. Mine empiriske funn viser videre at leken er avhengig av kroppsliggjorte handlinger for at meningen skal vise seg. Slik fortolket er barnas lek gestus. De barnlige kroppssubjektene er innsatt i verden i engasjert handling. Bevisstheten er i første rekke en bevissthet om at 'jeg kan', heller enn at 'jeg tenker', ifølge Merleau-Ponty. Den ekspressive dialogiske væremåten er også kjennetegnet ved gester som jeg benevner som pekegesten, visegesten, fortellegesten, og tegnegesten som kan forstås som tegnefortelling, samt andre inkarnerte uttrykksakter.

Et vesenstrekk ved barnas perseptuelle erfaringer i barnehagen er at de deles med andre. De perseptuelle erfaringene viser seg som gester, som kommunikasjon om verden der

barna gjør hverandre delaktige. Pekegesten er en uttrykksfull gest som spesielt kjennetegner de minste barnas ekspressive dialogiske væremåte, men gesten viser seg også blant de større barnehagebarna når de peker på noe som har skapt undring og som de vil dele med andre. Med visegesten, det å vise frem noe, forstår jeg en (hen)visende gest i form av kroppslig handling der de barnlige kroppssubjektene viser frem det persiperte som har overrasket og skapt undring, og som fortolkes videre i fellesskapet. Visegesten er en ekspressiv handling og hører, slik jeg ser det, til det Merleau-Ponty betegner som de uttrykksfulle gestenes sfære. Den er kommunikasjon om verden.

Det persiperte som har skapt undring i barna, og som vises frem for andre barn og voksne, er først og fremst alt det som kan vises frem på kroppen, alt fra løse tenner, fregner, muskler, sår, føflekker, fotvorter, musefletter og kroppsstørrelse, til svette, spytt, blod, blåmerker og kuler. I tillegg undrer barna seg over den syke, skadede og allergiske kroppen, og dessuten over at kropper ser forskjellige ut. Mine empiriske funn viser at det ikke først og fremst er kroppens funksjonalitet, anatomi og biologi, som barna dveler ved, men heller en umiddelbar undring over hvordan kroppen er i sin synlighet, og hvordan den kjennes og føles, hvordan den persiperes: det at det prikker i hånda, gjør vondt i magen, svir på tunga, dunker i hjertet.

Ting i naturen er også en kilde til undring. Barna lar seg fascinere av medrivende ting i naturen der det følelsesmessige også spiller en vesentlig rolle. Keen betrakter i boka *Apology for Wonder* (1969) undring først og fremst som en estetisk emosjon. Mine empiriske funn viser en barnlig villet dvelen ved naturens under, ved det skjønne og fascinerende, slik som blomster og blader, kvister, pinner og steiner, fuglefjær, insekter og småkryp. Dette viser barna frem for andre barn og for voksne. I undringen over døde ting i naturen, som f.eks. en stein, viser to trekk ved det naive seg, nemlig det å besjele tingene (animisme) og det å tillegge dem menneskelige egenskaper (antropomorfisme). Barna lokker også andre inn i sitt perseptuelle felt gjennom repeterende spontansang der de vandrer rundt omkring, viser frem de fascinerende tingene og synger varianter av «Hvem vil se….?» Visegesten er kroppslig handling og verbalspråk på en og samme tid. Barna oppfordrer hverandre til å se det samme som dem selv, og de spør hverandre om å få se. I sampersepsjonen går de inn i hverandres perseptuelle felt og undrer seg sammen, diskuterer det synlige, sammenligner og kommenterer. Barnas perseptuelle åpenhet forbinder dem til en fellesverden der erfaringer veves sammen, en intersubjektiv verden der perspektivene blandes og skjenker verden mening.

Det empiriske materialet har også åpenbart en gest jeg benevner som fortellegesten, som er kommunikasjon om verden der barns undring og fortolkning viser seg som barnas fortellinger. Gjennom barns fortelling blir undringen og fortolkningen noe felles. Fortellingen er som et poetisk narrativ. Merleau-Ponty betrakter språk som gester, språk er ekspressivitet. Det er også slik at språket fullbyrder tanken. Når barna forteller, sprenger talen nået og uttrykker noe ikke-nærværende. Det ser ut til at fortellingen drives frem av de andre barnas og de voksnes responsive lytting. Barns fortelling hører dermed også til de uttrykksfulle gestenes sfære, slik jeg fortolker det, og er et annet vesenstrekk ved barns ekspressive dialogiske væremåte. Det humoristiske trekket ved barns ekspressive dialogiske væremåte, som jeg har observert i både samtaler og lek, gir seg til kjenne også i barnas fortellinger.

Barnetegningen er et annet eksempel på hvordan barns undring og fortolkning viser seg i barnehagen, som et uttrykk for barns ekspressive dialogiske væremåte. Marit Holm Hopperstad har i flere studier fortolket barns tegning som meningsskapende aktiviteter (Hopperstad, 2005, 2010). Hopperstad legger semiotiske perspektiver på barns meningsskaping i tegning. Mine empiriske funn viser at barna også vever sammen fortelling og tegning, det jeg kaller tegnegesten. Ifølge Merleau-Ponty er barns tegning allerede fortelling i betydningen poetiske narrativer der barna presenterer sine virkelighetsforståelser. I feltarbeidet i barnehagen observerte jeg at dette poetiske narrativet, i Merleau-Pontys betydning, er samtidig med barnas fortellinger om det de sitter og tegner. Dette kaller jeg altså tegnefortelling, og betegner det som tegnegesten. I tegnefortellingen flettes tale og tegning, språk og tanke sammen og omslutter hverandre i en kiasme. Slik jeg ser det, kan barnas tegning og deres tegnefortellinger betraktes som fortolkningsnøkler og fortolkningshendelser som åpner for nye måter å forstå verden på. Fortellegesten hører slik sett også til barndommens ekspressive strukturer, den er sosial og kroppslig. Gestene jeg har beskrevet, er alle kommunikasjon om verden der barna gjør hverandre delaktige.

Barnas ekspressive dialogiske væremåter viser seg også som andre inkarnerte uttrykksakter, andre gester, der verden blir skjenket mening. Det empiriske materialet mitt viser eksempler på at barna undrer seg over og fortolker både insekter og dyr, ved at de tar på seg roller som insekter og dyr og «gjør» dem, de både «edderkopper», «frosker» «katter» og «eseler». Den ekspressive barnekroppen minner om et drama med sin egen forståelseslogikk og sine egne måter å uttrykke seg på.

Mine empiriske funn viser dessuten at barna undrer seg over og fortolker både artefakter og naturens ting gjennom en aktiv utspørring, som for eksempel av ei ny pute, sprettballer, ei grein på et einertre og en lerkekvist, der barna prøver ut nye muligheter

gjennom å gå i dialog med tingene. Barns undring og fortolkning viser seg også som en kreativ skaping av noe nytt med et eksisterende materiale, som for eksempel der Simon bruker en trehjulssykkel og en langkost og kreerer sin egen kostebil. Han transformerer sedimentert struktur inn i en ny meningsfull form på en fantasifull og kreativ måte. Narrativene viser også eksempler på at barna undrer seg over og prøver ut vektorer som forover og bakover, oppover og nedover, foran og bak, på en kreativ og ekspressiv, kroppslig måte. De utspør perspektiver gjennom egenkroppens posisjon i rommet, noe som tilsier at erfaring med perspektiver alle har sin bakgrunn i perseptuell erfaring, og ikke minst, at tanken er kropp. Den sansende barnekroppen er alltid situert i verden i konkret engasjert handling, noe som innebærer at de barnlige kroppssubjektene undrer seg og fortolker, utforsker og utspør verden aktivt. Dette viser hvor viktig det er å møte og forstå de barnlige kroppssubjektenes intensjonalitet i barnehagen, et poeng jeg finner igjen i Engelsrud, Nordtug og Øien (2016).[85] Barnekroppen uttrykker en intensjon som den voksne ikke kan unnslippe, men *må* forholde seg til, skriver de. «Det å opptre som profesjonell i møte med barn innbefatter å forholde seg til barnekroppen slik den uttrykker seg i øyeblikket» (ibid.). Slik de ser det, er kroppen bærer av det som gir språket mening for den enkelte. Som Merleau-Ponty hevder, er kroppen uttrykk.

Gadamer ser forståelse i relasjon til danning. For ham handler danning om fortolkning av verden gjennom selvoverskridelse der man stiller seg i det åpne, forundres i møtet med det som er forskjellig fra en selv, og lar noe annet ha gyldighet, noe som resulterer i en endret forståelse og selvforståelse. I de mangfoldige narrativene i det empiriske materialet har jeg beskrevet på hvilke måter barns undring og fortolkning viser seg i barnehagen, undringens og fortolkningens fellesskaplige karakter. Livet i barnehagen er samliv og tilhørighet, er *Zugehörigkeit*. Det som er sentralt i vennskapsbånd, er relasjonens «med-struktur», hjemligheten og sampersepsjonen der barna i en åpenhet for hverandre utvikler ny forståelse og selvforståelse. Barna dannes sammen med andre. Gjennom en utveksling i dialog, lek og kroppslig samhandling deler barna perspektiver og intensjoner som også bidrar til å korrigere eller styrke deres egne. Barns undring både uttrykkes, deles, skapes og dveles ved i det felles fortolkningsrommet som formes mellom samtaledeltakerne i deres vennskapelige

[85] http://fysioterapeuten.no/Fag-og-vitenskap/Fagartikler/Kroppens-subjektivitet-glemt-eller-anerkjent-i-fysioterapifaget (lastet ned 14.oktober 2017).

konversasjoner. Det samme gjelder for leken og festen der barna prøver ut mulige meninger og fortolkninger. Barns undring og fortolkning viser seg også som perseptuelle erfaringer og ekspressiv kognisjon der gester som å gestalte, skape, peke, vise og fortelle er essensielle trekk. Det som barna overraskes av, og som skaper undring og gjøres til 'saken selv', omhandler alt fra den sansbare omverdenen til abstrakte og eksistensielle anliggender. Barn stiller spørsmål ved det fremmede og ukjente, står i phronesiske prosesser, i selvdanningsprosesser, og gjør seg nye erfaringer. De lar seg engasjere og gjør hverandre delaktige. Barns danning i barnehagen vokser ut av deres engasjement med saken selv, som vekker dyp oppmerksomhet, undring og uro hos barn (Steinsholt, 2013, s. 103).

Studiens phronesiske betydning og applikasjonsverdi for praxis

Hendelsene i barnehagen har både fanget meg og slått meg ut, de har overrasket meg på ulike vis. Jeg har ikke bare undret meg over hva som skjer i de ulike situasjonene og hvordan det skjer. Det har også slått meg at det jeg har sett og tatt del i, har moralske implikasjoner både for barnas liv og for mitt eget liv som pedagog, altså at innsiktene jeg har vunnet har phronesisk betydning. Jeg har ikke bare kommet til forståelse, men også til selvforståelse. Pedagogisk forskning, skriver van Manen (1990), krever både en hermeneutisk evne til å skape fortolket mening av et fenomen i livsverden, for å kunne se den pedagogiske signifikansen i situasjoner og relasjoner i samliv med barn, og en språkliggjøring av forskningsprosessen i form av en tekstlig refleksjon som bidrar til ens pedagogiske ettertenksomhet og takt. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med den aristoteliske phronesis og praxis.

I avhandlingens innledning har jeg uttrykt bekymring over at formålsrasjonalitetens dominans i dagens nasjonale barnehagepolitikk, under sterk innflytelse av OECD, kan gå på bekostning av det å vektlegge barns egne tanker og livsverdensperspektiver. Faren ved en overdreven målstyring er en instrumentell danningstenkning der danning blir redusert til utdanning, og der etikken frakobles. Denne studien kan betraktes som et motsvar til en slik tenkning. Hensikten min med denne studien har vært å skape økt forståelse for og vinne nye teoretiske innsikter i hvordan barns undring og fortolkning kommer til uttrykk i den konkrete, praktiske virkeligheten i barnehagen, noe som i sin tur har ansporet meg til å være oppmerksom på og sensitiv overfor det som taler til barna til enhver tid, det barna finner det verdt å dvele ved og prøver å gjøre forståelig og meningsfullt, i dialoger, lek og kroppslige samspill. Slik sett har studien applikasjonsverdi for praxis. I den greske antikken refererte

praxis til et engasjert liv med ens medborgere i saker som hadde med *polis*[86] å gjøre, hvis rasjonalitet var phronesis, som er praktisk viten eller praktisk fornuft. Jeg har hverken utviklet epistemisk eller teknisk viten i dette prosjektet. Epistemisk viten betegner universelt gyldig viten, en viten som er objektiv i betydningen sikker, begrunnet og etterprøvbar. Techne er basert på tekniske regler for å produsere noe, og er en viten som består av handlingsforskrifter eller regelfølge. Praxis og phronesis derimot, er rettet mot det praktiske livet og omhandler praktisk-etiske overveielser, og er i tråd med min intensjonalitet i denne studien. Jeg skal utdype dette gjennom å gå veien om Gadamers fornuftskritikk.

Gadamer retter en skarp kritikk mot den vitenskapelige fornuften, som han mener har fått rasjonsalitetsmonopol. Ifølge Gadamer manifesterer vitenskapens formålsrasjonalitet seg i strategisk handling og teknisk fornuft og gjennomsyrer såvel politikk og samfunn som enkeltindividers bevissthet (Gadamer, 2000, s. 11). Formålsrasjonaliteten har ført til at vitenskapelig-teoretisk erkjennelse skal kunne appliseres, den skal gjøres praktisk anvendbar. Gadamer tar avstand fra oppfatningen av teori som generalisert, allmenngyldig kunnskap og oppfatningen av praksis som domenet der denne teorien er anvendt. Forståelse og fortolkning er i en forstand praktisk, slik han ser det. Dette betyr som nevnt at min forståelse og fortolkning allerede er anvendelse, er applikasjon, i form av en modifikasjon av mitt ståsted i verden. I den moderne vitenskapen, skriver Gadamer, er erkjennelse et sekundært fenomen i den enkelte forskernes bevissthet, i den forstand at anvendelsen riktignok er basert på erkjennelsen, men likevel kommer i etterkant, slik at den erkjennende ikke trenger å vite om det erkjente skal anvendes, og til hvilket formål (Gadamer, 2010a, s. 497). Ifølge Gadamer er begrepet om det teoretiske nesten blitt et privat begrep i moderne språkbruk, noe er utelukkende teoretisk ment når det ikke forplikter til bestemte handlingsmål. «Omvendt blir de teoriene man utkaster, vurdert ut fra sine anvendelsesmuligheter, det vil si at den teoretiske erkjennelsen selv blir tenkt i lys av en villet beherskelse av det værende, altså ikke som formål, men som et middel» (ibid.). Det har ikke vært min hensikt i denne studien å utvikle teori i betydningen en orientering mot å beherske det værende. Heller må teori i dette prosjektet forstås i relasjon til antikkens *theoría,* som formål, og van Manens tanker om «det unikes teori» (van Manen, 1990).

Det vi idag forstår som teori, har mistet sin forbindelse til selvforståelsen som ledsager alle hermeneutiske undersøkelser og er selve motsatsen til antikkens theoría, ifølge Gadamer

[86] Polis er betegnelsen på bystaten i gresk antikk, en uavhengig stat med egne styringsorganer og sosiale og religiøse systemer.

(Gadamer, 2010, s. 496). Det man mener med teori innenfor den moderne vitenskapen, er teori som konstruksjonsmiddel man bruker til å sammenfatte erfaringer slik at man kan beherske dem. Man «danner» teorier. I dette ligger det at den ene teorien avløser den andre, og at de ulike teoriene bare gjør krav på betinget gyldighet, nemlig så sant ikke den fremadskridende erfaringen forteller oss noe annet. Antikkens theoría er ikke i samme forstand et middel, men derimot selve formålet, nemlig den høyeste formen for menneskelig væren. Theoría betegner det å være revet med i en hendelse der vi glemmer oss selv. Tingene åpner seg først for oss når vi engasjerer oss i dem, og ikke ganske enkelt ser det vi selv ønsker skal være der. Og her er vi ved roten av det vi vil kalle teori, skriver Gadamer i *Teoriens lovprisning*, å se det som er, hvilket ikke er ensbetydende med den banale konstatering av det foreliggende (Gadamer, 2000, s. 48). Ordet teori betyr ikke den måte 'å se' på som konstaterer noe foreliggende eller opplagrer informasjon. Heller ikke i vitenskapen defineres 'kjennsgjerning' som det blott foreliggende, det man konstaterer ved å måle, veie og telle. 'Kjennsgjerning' er tvertimot et hermeneutisk begrep, det vil si at det hele tiden inngår i en forståelsessammenheng av komplisert art. Som alternativ til den metodiske vitenskapen presenterer altså Gadamer den opprinnelige, greske betydning av teori, nemlig *theoría*, som betegner iakttagelse, betraktning, deltakelse. *Theoría* er ikke så mye den enkelte, øyeblikkelige akt, men snarere en holdning, en kunst eller en tilstand, som man holder fast ved. Denne tilstanden har sin egen tidserfaring, *kairos*, som vi blant annet finner i leken. Det handler om å 'å være til stede' i den vakre dobbeltbetydningen som ikke bare betyr tilstedeværelse, men også å være 'helt med'. Å delta, f.eks. i et ritual eller en seremoni, eller for min del i sosiale situasjoner i barnehagen, betyr å gå opp i dem, noe som betyr at man sammen med andre eller med mulige andre har del i det samme. Kort sagt betegner *theoría* alle de områder i livet der mennesket løsriver seg fra det nyttige og forholder seg 'rent teoretisk', alt det vi kaller kunst og vitenskap, og ikke minst lek. Å stå i det åpne gjennom deltakelse, tilstedeværelse og engasjement, å ta del i barns 'teoretiske' liv i barnehagen, har vært et essensielt anliggende i min utvikling av teoretiske innsikter.

Jeg hevder å ha stått i danningsprosesser i dette prosjektet. Dersom vi med Gadamer ser *theoría* i relasjon til danning, åpenbares en fruktbar ikke-instrumentell danningsforståelse. For Gadamer er danning å realisere det menneskelige, det vil si å forholde seg til seg selv, til sine handlinger og muligheter, innbefattet det å kunne se tingene med andres øyne. Å stå i danningsprosesser fordrer selvoverskridelse, og denne transcendensen eller selvdistansen er alltid teoretisk i betydningen *theoría.* "Teori er alt det, der overskrider ens individuelle horisont, og er som sådan ensbetydende med *det almene*" (Gadamer, 2000, s. 13). Mine

anstrengelser etter å vinne teoretiske innsikter i fenomenet barns undring og fortolkning har vært hermeneutiske, det vil si at de har sitt utspring i en livsinteresse, en interesse etter å forstå det barn tenker og gjør, og hvilken betydning dette har både for barna selv og for meg som pedagog. Sagt med andre ord har de teoretiske innsiktene jeg har vunnet, vært *for* praksis, men her forstått som livspraksis, som *praxis*. Betraktet på denne måten er all teori til syvende og sist praksis.

Ordet «praxis» viser til totaliteten av våre praktiske liv, i henhold til Gadamer, til all vår menneskelige handling og oppførsel, til hvordan mennesket som et hele tilpasser seg verden. Derfor har *praxis* også å gjøre med våre politiske tilrådinger og anbefalinger og hvordan vi omgås lover, noe jeg vil komme tilbake til i avhandlingens sluttsats. Kort sagt er vår *praxis* vår livsform, og dette er emnet for den praktiske filosofien som Aristoteles etbalerte. Mens praksis viser til formålsrasjonalitet, viser *praxis* til den eksistensielle dimensjonen (Hansen, 2008). Rasjonaliteten som ledsager *praxis* kaller Aristoteles *phronesis*, praktisk visdom eller praktisk klokskap, som er en situasjonsbestemt viten. *Phronesis*, skriver Gadamer, er noe som kun viser seg selv i den konkrete situasjonen og som alltid allerede står innenfor et levende nettverk av felles overbevisninger, vaner og verdier, det vil si innenfor et *ethos*. Hva som er rasjonelt, i betydningen den rette tingen å gjøre i den konkrete situasjonen, er ikke foreskrevet oss i generelle orienteringer eller regler om godt og dårlig, rett og galt, på samme måten som en bruksanvisning som følger med et verktøy. Heller må vi selv bestemme hva vi skal gjøre, og for å gjøre dette må vi komme til en forståelse for den situasjonen vi er i. Med andre ord må vi *fortolke* den. Dette er den hermeneutiske dimensjonen i etikk og praktisk fornuft, ifølge Gadamer. Hermeneutikk er *die Kunst der Verständigung*, kunsten å komme til en forståelse av noe eller med noen. I våre praktiske affærer er vi, enten vi er barn eller voksne, avhengige av vår evne til å komme til en forståelse, og å komme til en forståelse skjer i konversasjon, i dialog. Gadamers praktiske filosofi om rasjonell selvansvarlighet viser at *praxis* har en kommunikativ karakter. *Praxis* handler om å handle, og har sitt utgangspunkt i en bevissthet på alerten. Bevisst handling er imidlertid mer enn bare å gjøre noe. Et menneske er et vesen som kontrollerer seg selv. Dette involverer selvkontroll, selvtesting, og å statuere et eksempel. Av denne grunn er ikke *ethos* uten *logos*, uten fornuft, som han viser med referanse til Aristoteles. Gadamer er imot en etikk om foreskrevne regler, om regelfølge, en normativ etikk om «*the ought*», som overser det hermeneutiske problemet at kun når man konkretiserer og individualiserer det sedvanlige, det folk holder for å være felles, når det sitt partikulære innhold (Gadamer, 2001, s. 82). Vår *praxis* består ikke i en tilpasning til forhåndsgitte funksjoner eller i en tenkning om høvelige midler for å oppnå en

forhåndsdefinert hensikt. *Det* er teknologi, ifølge Gadamer. Heller må vår *praxis* bestå av forsvarlige valg ettersom vi forfølger felles mål, og gjennom praktisk refleksjon tar konkrete avgjørelser om hva som skal gjøres i vår nåtidige situasjon. *Det* er samfunnsmessig fornuft, slår han fast, *det* er kultur. Gadamer forener teori og praksis i begrebet den *praktiske fornuft* som svarer til den aristoteliske *phronesis*, og som fordrer overveielser. Siden den rommer innsikt i det allmenne er den fornuft, og fordi den angår ens livssituasjon er den praktisk.

> Vi taler ikke i fornuftens navn. Den, der taler i fornuftens navn modsiger sig selv. For det er fornuftig at erkende, at ens egen insikt er begrænset; for netop herved får vi mulighed for bedre indsigt, hvorfra den end måtte komme (Gadamer, 2000, s. 68).

Denne studien utgjør ingen 'best practice'- tenkning i OECDs ånd som vektlegger utvikling av barns funksjonelle kompetanser. Heller må studien leses som en praxis-ontologisk tilnærming og en oppfordring til å tenke ut fra en levd erfaring (jf. Hansen, 2008, s.9). Gadamer viser oss at det ikke kan være snakk om lovmessigheter i åndsvitenskapene, men om tolkningsprosesser (Gadamer, 2001, s. 40). Objektivismen og det positivistiske kunnskapssynet som betrakter en teknisk mestring av menneskelig handling gjennom "objektiv" kunnskap, er ikke et pålitelig prosjekt. Vi etterstreber ikke kunnskap i åndsvitenskapene som i naturvitenskapene, der hensikten er å kontrollere den omgivende verden. Fenomenologi søker å nå en dypere forståelse av meningen i våre dagligdagse erfaringer. Den søker å oppnå innsiktsfulle beskrivelser av måten vi erfarer verden pre-refleksivt på, uten å begrepsliggjøre, klassifisere eller abstrahere den. Slik sett gir ikke denne studien noen muligheter for «effektiv» teori som vi så kan bruke til å forklare og kontrollere verden med. Heller åpner den for mulige innsikter som bringer oss i nærmere kontakt med verden (van Manen, 1990, s. 9).

Jeg har ikke hatt noen ambisjoner om å gi en uttømmende beskrivelse av barns undring og fortolkning i denne studien. Det er hverken ønskelig eller mulig. Merleau-Ponty minner oss på at vi aldri har med et rent fenomen å gjøre. Vi kan høyst komme frem til begrenset forståelse i forskningsprosessen. Det vil aldri være mulig å gi en beskrivelse som garanterer at man har med et «rent» fenomen å gjøre, som så å si hviler i seg selv. Fenomenet står alltid i en bestemt kontekst som virker medbestemmende på fenomenet, og vi kan ikke finne et arkimedisk punkt å tenke ut fra. Jeg kan ikke anta et synspunkt fra ingensteds, og må forsøke å forstå mine andre gjennom en perspektivblandning. Den viten jeg har kommet frem til, har blitt til gjennom min verdslige menneskekropp i en sammenflettende reversibilitet mellom meg som seende og det sette, og mellom «det synlige» og «det usynlige». I prinsippet

kan ikke min levde erfaring som forsker bli fullt transparent for refleksjon. Kort sagt kan ikke den fenomenologiske beskrivelsen gi nakne kjensgjerninger. Dette innebærer også at alle hendelsene jeg har beskrevet, må betraktes som partikulære deler av fenomenet, av det universelle, men de utgjør ikke fenomenet som helhet eller som sådan.

En fenomenologisk beskrivelse er alltid *en* fortolkning, og ingen enkelt fortolkning av menneskelig erfaring vil noen gang uttømme muligheten for en annen komplementær fortolkning, eller til og med en rikere og dypere fortolkning (van Manen, 1990, s. 31). Min studie er *en* fortolkning. Men det kan være flere. Og de kan være annerledes. Heller kan denne studien betraktes som en beskrivelse av hvordan barns undring og fortolkning *kan* komme til uttrykk i barnehagen, i tråd med Aristoteles' poetikk. I *The Relevance of the Beautiful* skriver Gadamer: "As Aristotle's famous remark in the Poetics confirms, "Poetry is more philosophical than history." For history only relates how things actually happened, whereas poetry tells us how things may happen and teaches us to recognize the universal in all human action and suffering " (Gadamer , 2001, s. 13).

Merleau-Ponty har, i sin ekspressive visjon for filosofien, vist at filosofi bør være en anstrengelse etter «å synge verden», «*chanter le monde*», hvilket innebærer å uttrykke levd erfaring på en kreativ måte, ikke som en endelig, sikker konklusjon, men derimot som en usikker, pågående, anstrengelse etter å finne nye måter å artikulere logiske muligheter som samsvarer med verden. Denne studien er et forsøk på en slik ekspressivitet. «Expressing what exists is an endless task», skriver Merleau-Ponty i essayet C*ézanne's doubt* (Merleau-Ponty, 1994, s. 66), men det er ingen fåfengt oppgave. Arbeidet med å uttrykke fruktbare måter å beskrive verden på gir liv til fenomenet under utforsking på nye, kraftfulle og kulturelt produktive måter. Slik jeg ser det kan den pågående anstrengelsen etter å uttrykke fenomenet barns undring og fortolkning supplere vår forståelse for den barnlige eksistensen, barns væren-til-verden, og ikke bare det, men også bidra til å transfomere hvordan vi lever sammen med barn, det kan anspore oss til å leve sammen med barn i barnehagen på en ettertenskom og taktfull måte. Som Gadamer uttrykker det, er erkjennelsen en uavsluttet prosess. Den hermeneutiske sirkelen kan forstås som en fortolkningsstruktur der forståelsen går frem og tilbake i selv-korrigerende bevegelser fra del til helhet, slik at vi stadig bedre forstår det fenomenet som blir fortolket. I dialektikken mellom det partikulære og det universelle bringer delen noe nytt til helheten slik at den hermeneutiske sirkelen stadig blir endret. Forståelsesprosessen i min utforsking av fenomenet har slik sett ingen slutt i betydningen en konklusjon.

Jeg har blitt mer erfaren gjennom denne studien. Å være erfaren betyr imidlertid ikke at man vet noe en gang for alle og blir rigid i denne kunnskapen, hevder Gadamer. Heller blir man åpen for nye erfaringer. En erfaren person er udogmatisk. Erfaring har den virkningen at den åpner for nye erfaringer. Erfaring er, som han også hevder i *Sannhet og metode*, det minst kjente begrepet i filosofien, og det er fordi de såkalte erfaringsvitenskapene tok eksperimentet som utgangspunktet og gjorde det til et paradigme for erfaring. Disse vitenskapene gir bare rom for erfaring så lenge de kan oppnå metodologisk garanterte svar på spørsmål fra erfaringen, men våre liv er ikke slik. «Our lives are not lived according to scientifically guaranteed programs and secure from crisis; rather we have to undergo our experiences ourselves" (Gadamer, 2001, s. 53). Dette er grunnen til at Gadamer siterer maksimen fra Aiskhylos, *pathei mathos*, som betyr «Lær visdom gjennom lidelse», og som rommer mye mer enn innsikten om at man vil bli smartere gjennom å bli skadet. Aiskhylos viser oss vår endelighet. I vår erfaring bringer vi intet til en avslutning, vi lærer stadig nye ting av våre erfaringer, og faktisk har åndsvitenskapene sin signifikans i det faktum at ingen erfaring de har å gjøre med, kan avsluttes. Dette kaller Gadamer *die Unabschließbarkeit aller Erfahrung*. (Gadamer, 2001, s. 53). I motsetning til naturvitenskapene har ikke åndsvitenskapene noe metodisk «forsikret» resultat som vi ganske enkelt kan gi videre fristilt fra spørsmål. Den levde erfaringen med det som er overlevert oss, er en hermeneutisk prosess, uten ende og alltid hinsides alle «formler» for sosiopolitiske funksjoner og mål.

Jeg støtter meg til van Manen som tar til orde for å utvikle *det unikes teori* i pedagogisk forskning (van Manen, 1990, s. 155). Vi trenger ikke mer teori som består av generaliseringer, instrumentelle kunnskapsprinsipper, foreskrivende praksis, nyttige teknikker, handlingsregler og new public managementtenkning, som vi så har vansker med å anvende på konkrete og alltid endrede situasjoner. Vi trenger teori om det unike, som grunnlag for å forstå barn, barns perspektiver og livsverdener.

Sluttsats: Hendelsens pedagogikk

Barnehagens samfunnsmandat i Norge er å arbeide til barnets beste[87], og i samarbeid og forståelse med hjemmet å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jamfør formålsparagrafen i *Lov om barnehager* (KD, 2005/2008). Dette fordrer taktfulle og ettertenksomme barnehageansatte som står i en tett forbindelse med det pulserende barnehagelivet. En lov er kun en abstraksjon som mangler konkret og sansbar virkelighet. «Aristoteles viser at enhver lov befinner seg i en nødvendig

[87] Jamfør FNs barnekonvensjon (1989) Artikkel 3.

spenning i forhold til de konkrete handlingene, ettersom loven er allmenn og derfor ikke fullt ut kan romme den konkrete praktiske virkeligheten» (Gadamer, 2010, s. 358). Vi har nylig fått ny *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, som er en forskrift til barnehageloven, og som erstatter rammeplanversjonen fra 2011 og skal implementeres i barnehagens pedagogiske arbeid fra 1. august 2017. Rammeplanen er retningsgivende for å realisere barnehageloven, ikke desto mindre er den kun en forskrift og forteller oss ikke hva vi rent konkret skal eller bør gjøre i den enkelte situasjonen. Ifølge Gadamer krever forskrifter en hermeneutisk anstrengelse i form av en tolkning som er en applikasjon, og her trer situasjonsbedømmelsen inn. Forskrifter krever en tolkning som er en anvendelse. Praktisk visdom, *phronesis*, er ikke det samme som å følge en regel, men en hermeneutisk anstrengelse etter å forstå situasjonen. Å opptre taktfullt overfor barn handler slik sett om praktiske tolkninger av den partikulære situasjonen, av å kunne bedømme det som skjer her og nå.

Jeg mener det er verdt å låne øre til Lars Løvlie i denne forbindelse. Slik Løvlie ser det, kan formålsparagrafen i barnehageloven først og fremst oppfattes som en oppfordring til og en ramme for en danningsdiskusjon (Løvlie, 2013, s. 23). Formålsparagrafen tar for seg prinsipper og normer, hevder han, og felles for normer er at de ikke kan defineres som sluttmål i et læringsforløp, men inngår i dagliglivet som ritualer, vaner og refleksjoner. «Formål er ikke fakta, men gir normer; de definerer ikke regler, men krever tolkning og ettertanke; de tilhører ikke politikerne eller profesjonen, men en diskusjon der foreldre og barn er med» (Løvlie, 2013, s. 16). Løvlie foreslår å se prinsippene i formålsparagrafen ikke som bestemmende, «[…] men som selvgenererende og opphav til sin egen problematisering» (Løvlie, 2013, s. 24). Å fremme barns danning i barnehagen handler, slik jeg ser det, mer om en vedvarende refleksjon og diskusjon med bakgrunn i barnehagens kontekster og det jeg velger å betegne som en *hendelsens pedagogikk*, og mindre om evidensbasert kunnskap. I konkrete og partikulære situasjoner i barnehagen er vi involverte i umiddelbare og direkte handlinger, i fortolkende hendelser. Som vi har sett, er erfaring en plutselig og uforutsigbar hendelse som oppstår gjennom åpenheten som ligger i erfaringens vesen. Erfaring handler om fortolkningsprosesser, og er noe som bare skjer som en hendelse når det inntreffer noe uventet som skaper undring i oss. Erfaring ligger derfor utenfor vår kontroll, og kan ikke planlegges og inngå i didaktiske planer for å stimulere utviklingen av barns funksjonelle kompetanser i den hensikt å fremme barns danning. Dette innebærer også at danningsprosesser må ses i sammenheng med barns eksistenserfaringer.

Åpenhet er en forutsetning for forståelse. Å forstå noe er ensbetydende med å forbinde seg med det man vil forstå. Skal vi evne å forstå barns livsverdensperspektiver i barnehagen,

må vi åpne oss for, forbinde oss med, og engasjere oss i, deres mangfoldige måter å uttrykke sin undring og fortolkning på. Vi må åpne oss for barns mange måter å «synge verden» på. Dette er å fremme barns danning, slik jeg ser det. Barns tanker og livsverdensperspektiver lar seg vanskelig gripe uten en hermeneutisk anstrengelse etter å forstå barns ekspressivitet kontekstuelt, *in situ*, og møte hermeneutiske hendelser i barnehagen med åpenhet og undring. Tenkt med Hansen (2008) handler det om å arbeide med den eksistensielle og dannelsesmessige dimensjonen i barnehagens pedagogiske virksomhet, en værensorientering heller enn en sosialkonstruktivistisk orientert praksis-epsitemologi. Barns danning i barnehagen kan vanskelig fremmes gjennom anvendelse av foreskrevne regler, slik en 'best practice'-tenkning vil ha oss til å tro, men vil alltid være knyttet til partikulære situasjoner som må fortolkes, og fordrer phronesis som er situasjonsbestemt viten. Med andre ord handler pedagogisk virksomhet om etikk i betydningen praktiske overveielser i den enkelte situasjonen, og mindre om regelstyring og handlingsforskrifter, fordi disse ikke kan fortelle oss hva vi skal gjøre i aktuelle situasjoner.

En *hendelsens pedagogikk* som vektlegger forståelseshendelser i barnehagen, fordrer voksne som våger å stå i det åpne, har en lyttende innstilling og går i dialog, og ikke ganske enkelt identifiserer seg med sine fordommer. En lyttende innstilling kan ses i sammenheng med det Gadamer betegner som hermeneutisk lytting, og innebærer en sensitivitet for den enkelte situasjon i barnehagen. Det handler om å være på alerten, å være oppmerksom i situasjonen og åpne seg for det som er annerledes. Man kan også forholde seg til 'det fremmede' ved å lukke av og søke selvbekreftelse, det vil si identifisere seg med sine fordommer. Å søke selvbekreftelse er ifølge Gadamer ensbetydende med å ville beherske, å ha kontroll over situasjonen eller saken, og det er spesielt dette han forbinder med det vitenskapelige metode- og fornuftsbegrep i *Teoriens lovprisning* (jf. Jørgensen i Gadamer, 2000). Og det er i stor grad dette som reflekteres i dagens nasjonale og også internasjonale (les OECD-landenes) utdanningspolitkk som kjennetegner en 'best practice'-tenkning. Å fremme barns danning er å kultivere barns åpenhet. Men det handler i første omgang om å utvikle og kultivere voksnes åpenhet for barns undring og fortolkning i barnehagen, en villighet til å tilstrebe kairosøyeblikk og gå i dialog med barn, på en medundrende, utfordrende, omsorgsfull og ettertenksom måte. Slik Gadamer ser det, er det å eksistere ensbetydende med å være åpen for tilværelsen som et fortolkningsrom som aldri kan beskrives utømmende. "Det er værd at overveje, hvorvidt det, som grækerne kaldte tó kalón, det skønne, forstået i bred betydning som det frie overskud, det overflødige, hører med til realiseringen af det menneskelige samfund som menneskeligt" (Gadamer, 2000, s. 126-127)

KVISTSENG

I en dunge med kvist

har han lagt seg

Myser mot vårsola

(fra feltdagboka)

Litteratur

Aaslestad, P. (1999) *Narratologi. En innføring i anvendt fortelleteori.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alderson (2004). Ethics. I Fraser et.al. (eds.) *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Allen, G. (2005). Research ethics in a culture of risk. I Farrell, A. (Ed.). *Ethical research with children*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Amundsen, H. M. (2013a) *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Amundsen, H. M. (2013b). Danning til livet – et fortolkende prosjekt. I Steinsholt, K. og Øksnes, M. (red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Amundsen, H.M. (2011). Dannelsens topologi. I Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. og Søbstad, F. (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Amundsen, H. M. (2008). Den filosofiske praksis i møte med barn – rom for undring, dialog og ettertanke. I Kibsgaard, S. (red.). *GLSM i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Amundsen, H.M. (2003) Det sosialt konstruerte barnet. I Sagberg, S. og Steinsholt, K. (red.). *Barnet, konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Amundsen, H.M. (1999) *Inter Subjectum. Barns felles meningskonstruksjon.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim: NTNU/DMMH.

Andersen, Ø. (red.). (1999) *Dannelse, Humanitas, Paideia*. Oslo: Sypress Forlag.

Arendt, H. (1954). *Philosophy and politics*. Lastet ned fra https://zetesisproject.files.wordpress.com/2015/05/arendt-phi-and-politics.pdf

Arendt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: University of Chicago Press.

Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oversatt av Arnfinn Stigen og Øyvind Rabbås. Oslo: Vidarforlaget A/S.

Aristoteles (1961/2006). *Poetics*. Oversatt, med introduksjon og noter, av Joe Sachs. Newburyport, MA: Focus Publishing R. Pullins Co.

Arthos, J. (2011). Gadamer's Dialogical Imperative: Linking Socratic Dialogue to Aristotles' Phronesis. I Wierciński (red.). *Gadamers' Hermeneutics and the Art of Conversation*. Münster: Lit Verlag.

Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. Lastet ned fra NESH, Forskningsetisk bibliotek FBIB https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/

Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I Bae, B. (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette.* Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2009a). Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. I *Første steg,* nr. 1, 2009, s. 12–16. Oslo: Udanningsforbundet.

Bae, B. (2009b). Rom for medvirking? Om kvaliteter i samspillet mellom før skolelærer og barn. I *Barn* nr. 1/2009. Trondheim: NOSEB.

Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen.* Vedlegg til rapporten Klar, ferdig, gå – tidlig satsing på de små. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie.* Doktoravhanding. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for speisalpedagogikk. HiO-rapport 2004 nr. 25. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Benhke, E. A. (1997). *Body*. I Encyclopedia of Phenomenology, ss 66-71. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Bengtsson, J. og Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson, J. (red.) (1999). *Med livsvärden som grunn. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Bostad, I. et.al. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Lastet ned fra http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf

Bringsværd, T. Å. og Holt, A. (ill.) (1994). *Petra får besøk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.

Bruzina, R. (1997). *Eugen Fink*. I Encyclopedia of Phenomenology, ss 232-237. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Buckley, R. P. (1997). *Edmund Husserl*. I Encyclopedia of Phenomenology, ss. 326-333. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Børresen, B. og Malmhester, B. (2008). *La barna filosofere*. *Den filosofiske samtalen i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøyum, S. (2002). Filosofi og naivitet. Idealtypiske syn på filosofiens forhold til det barnlige. I *Barn* nr. 2., 2002, ss. 99-116. Trondheim: NOSEB.

Cahnman, Taylor og Siegesmund (eds.) (2008). *Arts-based Research in Education. Foundations for practice.* London and New York: Routledge.

Carman (2008). *Merleau-Ponty*. London and New York: Routledge.

Carson, R. (1956). *The Sense of Wonder*. New York / Evanston: Harper & Row Publishers.

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. I *Children and Society,* 18: ss 165-176. Lastet ned fra gul.gu.se.

Christensen, P. og James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York and London: Routledge.

Christensen, P. og James, A. (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices.* London and New York: Falmer Press.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. I Clark, Kjørholt og Moss (2005). *Beyond listening*. Cambridge / Oxford: Polity Press.

Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. London and New York: Routledge.

Cobb, E. og Mead, M. (1997). *The Ecology of Imagination in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.

Compton, J. (1997). *Existential Phenomenology*. I Encyclopedia of Phenomenology, ss 205-209. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Covey, S. R. (2008). *The Leader in Me: How Schools Around the World Are Inspiring Greatness, One Child At a Time.* New York: Free Press.

Covey, S. R. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People.* Philadelphia: Running Press.

Crossley, N. (1995): Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. I *Body & Society*.Vol.1. No.1, pp 43-63. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE.

Dahlberg, G. og Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. I Rinaldi, C. *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning.* London and New York: Routledge.

Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (eds.) (1998). Collecting and Interpreting Qualitative Materials.Thousand Oaks / London / New Dehli: SAGE.

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Dilthey, W. (1894). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. Berlin: Reichsdruckerei.

Doseth, M. (2013). Å fremme danning. Hvilken form for praktisk kunnskap kreves? I Steinsholt, K. og Øksnes, M (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Doseth, M. (2011) Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt og Dobson (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Dunne, J. (1997). *Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique.* Indiana, Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Edminston (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.

Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse: ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Trondheim: Akademika.

Engel, L. et.al. (red.). (2006). *Bevægelsens poetik – om den æstetiske dimension i bevægelse.* København: Museum Tusculanums Forlag.

Engelsrud, G., Nordtug, B. og Øien, I. (2016). *Kroppens subjektivitet – glemt eller anerkjent i fysioterapifaget?* Lastet ned fra http://fysioterapeuten.no/Fag-og-vitenskap/Fagartikler/Kroppens-subjektivitet-glemt-eller-anerkjent-i-fysioterapifaget

Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Fink, E. (1957). *Oase des Glücks: Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. Freiburg: Alber.

FNs konvensjon om barnets rettigheter. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Fuller, R.C. (2006). *Wonder. From Emotion to Spirituality.* Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Gadamer, H.G. (2010a). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Introduksjon av Espen Schaaning. Oslo: Pax Forlag A/S.

Gadamer, H.G. (2010b). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr SiebeckTübingen.

Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. utgave. Oversettelse, inndledning og noter ved Arne Jørgensen. Århus: Academica.

Gadamer, H.G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter.* Oversatt og med etterord av Helge Jordheim. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gadamer, H.G., Dutt, C., Most, G.W., Grieder, A.,von Westernhagen, D. (2001) (ed. Palmer, R.E.). *Gadamer in Conversation. Reflections and Commentary*. New Haven & London: Yale University Press.

Gadamer, H.G. (2000). *Teoriens lovprisning*. Aarhus: Systime.

Gadamer, H. G. (1999). Freundschaft und Solidarität. I *Hermeneutische Entwürf: Vorträge und Aufsätze*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.G. (1994). *Heidegger's Ways.* Albany: State University of New York Press.

Gadamer, H. G. (1993). *Gesammelte Werke.* Tübingen: Mohr.

Gadamer, H.G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H. G. (1985). Friendship and Self-Knowledge: reflections on the Role of Friendship in Greek Ethics. I *Hermeneutics, Religion and Ethics*. New Haven: Yale University Press.

Gadamer, H. G. (1980). Plato and the Poets. *I Dialogue and Dialectic. Eight Hermeneutical Studies on Plato*. New Haven / London: Yale University Press.

Gadamer, H.G. (1977). *Das Spiel der Kunst*. Kleine Schriften IV: Variationen. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Gallagher, M. (2009). Ethics. I Tisdall, E. K., Davis, J. & Gallagher, M. (2009). *Researching with Children & Young People. Research Design, Methods and Analysis.* Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: Sage.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures*. Princeton: Basic Books.

Gjems, L. og Løkken, G. (red.) (2011). *Barns læring om språk gjennom språk: samtaler i barnehagen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gjems, L. (2008).Voksnes samtalestøtte i barnehagen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 05/2008, volum 92. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis.* Bergen: Fagbokforlaget.

Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. og Søbstad, F. (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researches. An Introduction.* Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Greene, S. & Hogan, D. (eds.) (2005). *Researching Children's Experience. Approaches and methods*. Los Angeles / London / New Dehli / Singaporte / Washington DC: SAGE.

Grimeland, G. (2006). *Med åpne sanser. Barnet, læreren og naturen*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hahn, L. E. (ed.) (1997). *The philosophy of Hans-Georg Gadamer*. Chicago and La Salle Illinois: Open Court.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice. Third Edition.* London and New York: Routledge.

Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær.* København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken.* København: Hans Reitzels Forlag.

Hartmann, S. og Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hartmann, S. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hartmann, s. (1978). *Livsfrågor och livsåskådning i utveckling och undervisning. En diskussion av några begrepp och problem i studiet Barn och livsfrågor.* En rapport från BaLi-prosjektet. Rapport nr. 39, 1978. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

Hass, L. (2008). *Merleau-Ponty's Philosophy.* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Haugen, S., Løkken, G. og Röthle, M. (red.) (2005) . *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Hay, D. og Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Hennum, Pettersvold og Østrem (red.) (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hennink, M., Hutter, I. og Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Hill, M. (2005) Ethical considerations in researching children's experiences. I Greene, S. & Hogan, D. (eds.) *Researching children's experience.* Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. I *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4) 430–452. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Husserl, E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie.* Den Haag: Nijoff.

Husserl, E. (1913) *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II.* Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London / Philadelpia: The Falmer Press.

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge og Oxford: Polity Press.

Jenks, C. (2000) Zeitgeist Research on Childhood. I Christensen, P. og James, A. (red.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London and New York: Falmer Press.

Jenks, C. (1996) *Childhood*. London and New York: Routledge.

Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Johnson, P. A. (2011). Practical Reasoning, Conversation, Friendship. I *Gadamers' Hermeneutics and the Art of Conversation*. Münster: Lit Verlag.

Jones, A. (2004) Involving Children and Young People as Researchers. I Fraser et.al. (eds.) *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Jordal, P. (2014). *Slå opp i leksikon!* I Klassekampen 18. januar 2014.

Juell, E. og Norskog, T.J. (2006). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser.* Bergen: Fagbokforlaget.

Keen, S. (1969). *Apology for Wonder*. New York: Harper & Row.

Kemp. Peter (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal. Pedagogisk filosofi for det 21. århundre*. København: Hans Reitzels Forlag.

Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen. I Steinsholt, K. og Øksnes, m. (red.) *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kronbauch, H., Schettler, B., Raab, J. og Soeffner,H. G. (red.) (2006). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehage. Iinnhold og oppgaver.* Oslo: KD.

Kunnskapsdepartementet (2006/2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: KD (Endring av forskrift nr. 51 utført 10. januar 2011)

Kunnskapsdepartementet (2009). St. meld. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: KD.

Kunnskapsdepartementet (2005). Lov om barnehager. (Endret ved lov 19 des 2008 nr. 119 (ikr. 1.aug 2010 iflg. Res. 18.juni 22010 nr. 828). Oslo: KD.

Kunnskapsdepartementet (2003). *NOU 2003: 16. I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo: KD.

Langer, M. M. (1989). *Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception. A guide and commentary*. Hong Kong: The Macmillian Press LTD.

Langston, Abbott, Lewis og Kellett (2004). Early Childhood. I Fraser, Lewis, Ding, Kellett, Robinson (eds.) *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.

Lindseth, Anders (2009) Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Bostad et. al. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.* Lastet ned fra http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lundheim, R. (2000). Kunnskapsbasert naturopplevelse. I Furuset, K. (red.). *Ut, naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter.* DMMHs publikasjonsserie, nr. 2, 2000. Trondheim: Dronning Maudse Minne Høgskole.

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I Moser, T. og Röthle, M. (red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. (2005). Det fenomenologiske. I Haugen, S., Løkken, G., Röthle, M. (red.) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Damm.

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N. (red.). *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I Bostad et. al. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.* Lastet ned fra http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf

Malmhester, B. og Ohlsson; R. (1999). *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet.* Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Malpas, J. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. I Stanford Encyclopedia of Philosophy. Lastet ned fra: http://plato.stanford.edu/entries/gadamer/

Mandell, N. (1991). The least-adult role in studying children. I Waksler. F. (ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: Falmer Press.

Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge / London: Harvard University Press.

Matthews, G. B. (1982). Philosophical Adventures in the Lands of Oz and Ev. I *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 43, No. 2, Special Issue on Children's Literature (Summer, 2009), ss. 37-50. Lastet ned fra https://www.jstor.org/stable/pdf/40263783.pdf?refreqid=excelsior%3Ae28db224d39bce1305c06d7ccdaa0bd7

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. Cambridge / London: Harvard University Press.

Mayall, B. (2008). Conversations with Children: Working with Genreational Issues. I Chirstensen &James (eds.) *Reasearch with Children. Perspectives and Practices*. New York and London: Routledge.

McWilliams, S.M. (1999). *Fostering Wonder in Young Children: Baseline Study of Two First Grade Classrooms.* Lastet ned fra http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/ detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED444833&ERI CExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED444833

Merleau-Ponty, M (2010). *Child Psychology and Pedagogy. The Sorbonne Lectures 1949-1952.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (2004). *Lovtal til filosofin*. Essäer i urval, översättning och med noter och inledning av Anna Petronella Fredlund. Stockholm / Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Causeries*. Lastet ned fra http://vventresque.free.fr/IMG/pdf/Merleau-Ponty_Causeries.pdf

Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og ånden*. Oversatt og med etterord av Mikkel B. Tin. Oslo: Pax Forlag A/S.

Merleau- Ponty, M. (1994a). *Kroppens fenomenologi.* Oversettelse til dansk ved Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax Forlag A/S.

Merleau-Ponty, M. (1994b). Cézanne's Doubt. I Johnson, G. A. (ed. and introduction). *The Merleau-Ponty Aesthetics Reader***.** *Philosophy and Painting***.** Evanston: Nothwestern University Press.

Merleau-Ponty (1973) *The Prose of the World*. Evanston: Nothwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Nothwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Oversettelse og forord av Richard C. McCleary. Evanston: Nothwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception and Other Essays*. Evanston: Nothwestern University Press.

Merleau-Ponty (1962). *Phenomenology of Perception*. London and New York: Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1955). *Les aventures de la dialectique*. Paris: Les Éditions Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1947). *Humanisme et terreur. Essai sur le problème communiste*. Paris: Les Éditions Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1942). *La Structure du comportement*. Paris: Les Presses universitaires de France.

Miles, M. B. & Hubermann, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. London and New York: Routledge.

Mulhall, S. (1996). *Heidegger and Being and Time*. London and New York: Routledge.

Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Myhre, R. (1988). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Myhre, R. (1980). *Innføring i pedagogikk, 3. Pedagogisk filosofi*. Oslo: Fabritius Forlagshus.

Nenon, T. (1997). *Martin Heidegger*. I Encyclopedia of Phenomenlogy, ss 298-303. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lastet ned fra https://www.etikkom.no

Neumann, C.B. og Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I., Schei, S. H. (2015). *Barnehagens hverdagsliv. Refleksjoner rundt læring og danning.* Bergen: Fagbokforlaget.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Olofsson, B. K. (1993a). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek.* Oslo: Forsythia Forlag AS.

Olofsson, B. K. (1993b) *Hva er lek? I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Olsholt, Ø., Lahaise, M. og Schelderup, A. (2008*). Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenkning på alvor.* Oslo: Kommuneforlaget.

Opdal, M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opdal, M. (2002). Undrer meg på. Filosofi for barn i danningens tjeneste. I *Barn*, nr. 2, 2002. Trondheim: NOSEB.

Opdal, M. (1993). Barnets undring – et oversett potensiale. I *Debattserien for barnehagefolk*, nr. 3, 1993. Oslo: Pedagogisk Forum.

Palmer, R.E. (2011). *The Truth We Need to Encounter: That Understanding Understanding is Key!* Lastet ned fra http://www.mac.edu/faculty/richardpalmer/The_Truth_we_need_to_Encounter.pdf

Palmer, R. E. (2001). *The Liminality of Hermes and the Meaning of Hermeneutics*. Lastet ned fra http://www.mac.edu/facukty/richardpalmer/liminality.html

Palmer, R. E. (1999). *The Relevance of Gadamer's Philosophical Hermeneutics to Thirty-Six Topics or Fields of Human Activity.* Lastet ned fra http://www.mac.edu/faculty/richardpalmer/relevance.html

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer.* Evanston: Northwestern University Press.

Pietersma, H. (1997). *Maurice Merleau-Ponty*. I Encyclopedia of Phenomenology, ss 457-461. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Paulsen, B. (1997). Estetisk oppdragelse i barnehagen. I Søbstad og Leinum (red.). *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken.* Oslo: Tano Aschehoug.

Petri, B. (1979). *Fundera tilsammans*. Stockholm: Verbum Förlag.

Pramling, I., Davidsson, B., Fors, B. (1995). *Förskolebarn och livsfrågor. Ett didaktisk försök med blivande förskollärare.* Rapporter från Institusjonen för metodikk i lärarutbildningen, nr. 10. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Ramsdal, H. og Skorstad, E. J. (2004) *Privatisering fra innsiden. Om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering*. Bergen, Fagbokforlaget.

Ramsfjell, A. og Sagberg, S. (red.) (2012). *Livstolkning og livsmestring*. Oslo: IKO-forlaget.

Rasmussen, T. H. (red.) (2014). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rasmussen, T. H. (2012). Fænomenologi og nostalgi hos Merleau-Ponty. I Keller, K. D. (red.) *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistensielle fænomenologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, T. H. (1997a). Kroppens filosof – Maurice Merleau-Ponty. I *Idræt*, 1997, nr. 3, ss. 85-88. Lastet ned fra http://www.livsverden.dk/pub/Rasmussen.T.H.1997.Kroppens.filosof.pdf

Rasmussen, T. H. (1997b). Kroppen – barnets forbindelse til verden. I *Uddannelse*, 1997, nr. 5, ss.15-19. Lastet ned fra http://www.livsverden.dk/pub/Rasmussen.T.H.1997.Kroppen.pdf

Rasmussen, T. H. (1996a). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.

Rasmussen, T. B. (1996b). *Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek*. Oslo: Forsythia Forlag AS.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, reasearching and learning*. London / New York: Routledge.

Robinson, C. and Kellett, M. (2004). Power. I Fraser, Lewis, Ding, Kellett, Robinson (eds.) *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: Sage.

Sagberg, S. (2011) "Grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon" - hvor grunnleggende er de? I Glaser, Moen, Mørreaunet og Søbstad (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sagberg, S. (2008). Skjult eller synlig spiritualitet. Trosopplæringen i lys av forskning på barns spiritualitet. I Sagberg, S. (red.). *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO-forlaget.

Sagberg, S. (2007). *Barns åndelige myndighet.* I Prismet nr. 3. Oslo: IKO-forlaget.

Saunders, T.J. (red.) (2005). *Plato. Early Socratic Dialogues.* Penguin Classics. London: Penguin Books.

Schuback, M. S. Cavalcante (2006). *Lovtal til intet. Essäer om filosofisk hermeneutikk*. Göteborg: Glänta Produktion.

Schutz, A. (1975). *Hverdagslivets Sociologi*. Tekstutvalg og innledning ved Boel Ulff-Møller. København: Hans Reitzel.

Schutz, A. og Luckman, T. (1973). *The structures of the lifeworld*. Evanstone: Northwestern University Press.

Seebohm, T. (1997). *Hermeneutics*. I Encyclopedia of Phenomenlogy, ss 308-312. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays.* Oslo: Aschehoug.

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

Solerød, Erling (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitets-forlaget.

Steinsholt, K. og Ness, S.A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk.* Bergen: Fagbokforlaget.

Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk. Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk.* Trondheim: Akademika Forlag.

Steinsholt, K. og Øksnes, M. (red.) (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Steinsholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv. Danning i et utpreget hermeneutisk landskap. I Steinsholt og Øksnes (red.). *Danning i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Steinsholt, K. (2012). Chronos og kairos. I *Første Steg*, nr. 3 2012. Olso: Utdanningsforbundet.

Steinsholt, K. og Dobson, S (red.) (2011a). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Steinsholt, K. (2011b). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I Steinsholt og Dobson (red.) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Gerorg Gadamer. I Steinsholt, K. og Pedersen, K. (red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Steinsholt, K. (2001). *Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer*. I Nordisk Pedagogik, Vol 20; pp. 30-48. Oslo.

Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? Ulike veilvalg inn i leken og representasjonenes verden.* Trondheim: Tapir Forlag.

Steinsholt, K. (1994). *Homo Interpretans – Homo Ludens. En innføring i lekens tekstualitet.* Skriftserie fra Pedagogisk Institutt, nr. 4, 1994. Trondheim: UNIT.

Sunde, O.B. og Gaustad, B. (2013). *Hvorfor er vannet vått?* Oslo: Gyldendal.

Svarstad, J. (2014). *Lærer barnehagebarn å bli ledere. Barnehagebarn skal være «proaktive» og skape «synergier».* I Aftenposten 10. mars 2014.

Sæverot, Herner (2010) *Bildung og Gud. Et essay*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Thomason, B.C. (1982). *Making Sense of Reification. Alfred Schutz and Constructionist Theory.* Hong Kong: Macmillian.

Tuft, K. (1999). *Leg og forståelse. Gadamers legbegreb udlagt i forhold til kulturel overlevering og psykologisk teori*. Risskov: Jydsk pædagog-Seminarium.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Artikkelsamling. Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Van Manen, M. (2011). *A phenomenologist is a seeker of meening*. Lastet ned fra http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/writing/seeking/

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* New York: State University of New York Press.

Vansieleghem, N. og Kennedy, D. (red.) (2012). *Philosophy for Children in Transition.* Malden / Oxford / West Sussex: Wiley-Blackwell.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential og ateliers in early childhood education*. London / New York: Routledge.

Verhoeven, C. (1972). *The Philosophy of Wonder*. New York: The Macmillian Company.

Walhof, D. R. (2006). *Friendship, Otherness and Gadamer's Politics of Solidarity.* Lastet ned fra http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pls_articles

Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

Welsh, T. (2013). *The Child as Natural Phenomenologist. Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology*. Evanston/Illinois: Northwestern University Press.

Wierciński (2011). *Gadamers' Hermeneutics and the Art of Conversation*. Münster: Lit Verlag.

Zafari filosofileksikon (1996). Oslo: Zafari forlag.

Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Østerm, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Olso: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem et. al. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2009.

Åberg, A. og Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Merete Amundsen
Dronning Mauds Minne Høgskole
Th. Owesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 02.11.2011 Vår ref: 28324 / 3 / JSL Deres dato: Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28324	*Barns undring, filosofering og livstolkning*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Hilde Merete Amundsen*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / *District Offices:*
OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD. HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2: Informert samtykke ansatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Barns undring, filosofering og livstolkning"

I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid har jeg søkt jeg om å få gjennomføre et feltarbeid i xxx barnehage på avdelingene xxx og xxx i vårhalvåret 2012, periodevis i tidsrommet januar til juni. Feltarbeidet er en del av forskningsprosjektet mitt som har arbeidstittel **Barns undring, filosofering og livstolkning.** Hensikten med feltarbeidet er å samle inn data om barns perspektiver på og tanker om livet; om hva barn undrer seg over og grubler på og hvordan dette kommer til uttrykk. Materialet skal danne grunnlaget for en analyse av barns livstolkninger og en drøfting av hvordan personalet kan møte barns undringssuttrykk og filosofiske betraktninger for å fremme kvaliteten i barnehagetilbudet. Professor i pedagogikk Kjetil Steinsholt ved pedagogisk institutt på NTNU er min veileder i dette forskningsprosjektet.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011, som er en forskrift til *Lov om barnehager* (KD, 2005), legges det vekt på barns undring og tenkning i en rekke sammen-henger, ikke minst hva barns rett til medvirkning angår slik barnehagelovens §3 slår fast. I rammeplanen heter det blant annet at barn skal få undre seg og stille spørsmål og at de må stimuleres til å tenke selv og oppmuntres til å gi uttrykk for sine tanker og meninger. Min erfaring er imidlertid at barns tanker sjelden etterspørres. Barns undringer og tanker om livet er dessuten et lite utforsket område i barnehagesammenheng. Av den grunn er det viktig å øke kunnskapen på feltet.

Feltarbeid er en metode som innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv over tid og bruke ulike teknikker for datainnsamling. Deltakende observasjoner samt samtaler og intervjuer vil være de vesentligste teknikkene. I datainnsamlingsprosessen ønsker jeg både å gjøre videoopptak, digitale lydopptak og å ta digitale bilder ved siden av å skrive feltnotater. Dette er helt nødvendig for å sikre gode nok data. Det vil også være aktuelt å intervjue ansatte og foreldre/foresatte. Deltakelse vil selvsagt være frivillig, og du kan når som helst trekke din deltakelse tilbake.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og alle data vil behandles konfidensielt. Alle observasjonsnotater, videoopptak, lydopptak og bilder vil merkes med koder som kan tilbakeføres til det enkelte barns og den enkelte ansattes navn. Opptakene og bildene vil kunne identifisere barn og voksne ved utseende og stemmer. Jeg vil forsikre om at opptakene og bildene kun blir benyttet av meg under prosjektperioden og at alt oppbevares på PC i nettverkssystem tilhørende DMMH der PC-tilgangen er beskyttet med brukernavn og passord og der PC-en står i eget låsbart rom.

Jeg vil også be om samtykke til å kunne bruke noen av opptakene og bildene i formidling av resultater fra prosjektet ved for eksempel foredrag og forelesninger (se samtykkeerklæring). Dersom slikt samtykke ikke blir gitt, vil opptak og bilder der du er avbildet bli slettet ved prosjektets slutt som etter planen er sommeren 2014. I skriftlig formidling av prosjektet (artikler/bok) vil alle data bli anonymisert.

Prosjektet er meldt til **Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD)** **www.nsd.unib.no/personvern** som er personvernombud for forskerprosjekter som gjennomføres ved universiteter og høgskoler. NSD sin oppgave er å ivareta personvern og etikk i forskningen. Jeg vil ellers følge gjeldende etiske retningslinjer for forskning og være spesielt varsom i forhold til barna. Jeg kan forøvrig vise til 16 års arbeidspraksis fra barnehage og 8 år som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Jeg kommer ikke til å involvere meg i personalets oppgaver eller måter å drive den pedagogiske virksomheten på. Imidlertid vil jeg bestrebe meg på å bli godt kjent med både barn og voksne og konstruere en forskerolle der jeg som voksenperson er aktivt til stede og er lydhør og sensitiv. Jeg kommer til å gjennomføre samtaler med barna der jeg forteller om prosjektet mitt og samtidig understreker at de ikke trenger å fortelle meg noe de ikke har lyst til og at de står fritt til å delta til enhver tid.

Jeg håper at du ønsker å delta i prosjektet. I så fall er jeg avhengig av at du underskriver samtykkeerklæringen og returnere til barnehagens styrer. Har du spørsmål i forbindelse med henvendelsen, ta gjerne kontakt. Jeg kan treffes på tlf jobb: 73805264, tlf mobil: 99301408,

e-post: hma@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Hilde Merete Amundsen

Klipp

Samtykkeerklæring fra ansatte

Sett kryss kun hvis du samtykker:

- Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Barns undring, filosofering og livstolkning* og samtykker i å delta i prosjektet.
- Jeg/ samtykker i at digitale bilder som jeg er med på kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende
- Jeg samtykker i at lydopptak som jeg er med på kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende
- Jeg samtykker i at videoopptak som jeg er med på kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende

Signatur: ……..

Vedlegg 3: Informert samtykke foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Barns undring, filosofering og livstolkning"

I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid har jeg søkt om å få gjennomføre et feltarbeid i xxx barnehage på avdelingene xxx og xxx i vårhalvåret 2012, periodevis i tidsrommet januar til juni. Feltarbeidet er en del av forskningsprosjektet mitt som har arbeidstittel **Barns undring, filosofering og livstolkning.** Hensikten med feltarbeidet er å samle inn data om barns perspektiver på og tanker om livet; om hva barn undrer seg over og grubler på og hvordan dette kommer til uttrykk. Materialet skal danne grunnlaget for en analyse av barns livstolkninger og en drøfting av hvordan personalet kan møte barns undringssuttrykk og filosofiske betraktninger for å fremme kvaliteten i barnehagetilbudet. Professor i pedagogikk Kjetil Steinsholt ved pedagogisk institutt på NTNU er min veileder i dette forskningsprosjektet.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011) som er en forskrift til *Lov om barnehager* (KD, 2005) legges det vekt på barns undring og tenkning i en rekke sammenhenger, ikke minst hva barns rett til medvirkning angå,r slik barnehagelovens §3 slår fast. I rammeplanen heter det blant annet at barn skal få undre seg og stille spørsmål og at de må stimuleres til å tenke selv og oppmuntres til å gi uttrykk for sine tanker og meninger. Min erfaring er imidlertid at barns tanker sjelden etterspørres. Barns undringer og tanker om livet er dessuten et lite utforsket område i barnehagesammenheng. Av den grunn er det viktig å øke kunnskapen på feltet.

Feltarbeid er en metode som innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv over tid og bruke ulike teknikker for datainnsamling. Deltakende observasjoner samt samtaler og intervjuer vil være de vesentligste teknikkene. I datainnsamlingsprosessen ønsker jeg både å gjøre videoopptak, digitale lydopptak og å ta digitale bilder ved siden av å skrive feltnotater. Dette er helt nødvendig for å sikre gode nok data. Det vil også være aktuelt å intervjue ansatte og foreldre/foresatte. Deltakelse vil selvsagt være frivillig, og du kan når som helst trekke ditt barns deltakelse tilbake. Det vil ikke få konsekvenser for deres forhold til barnehagen om dere ikke ønsker å delta eller om dere velger å trekke dere.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og alle data vil behandles konfidensielt. Alle observasjonsnotater, videoopptak, lydopptak og bilder vil merkes med koder som kan tilbakeføres til det enkelte barns og den enkelte ansattes navn. Opptakene og bildene vil kunne identifisere barn og voksne ved utseende og stemmer. Jeg vil forsikre om at opptakene og bildene kun blir benyttet av meg under prosjektperioden og at alt oppbevares på PC i nettverkssystem tilhørende DMMH der PC-tilgangen er beskyttet med brukernavn og passord og der PC-en står i eget låsbart rom.

Jeg vil også be om samtykke til å kunne bruke noen av opptakene og bildene i formidling av resultater fra prosjektet ved for eksempel foredrag og forelesningen (se samtykkeerklæring). Dersom slikt samtykke ikke blir gitt, vil opptak og bilder der ditt barn er avbildet bli slettet ved prosjektets slutt som etter planen er sommeren 2014. I skriftlig formidling av prosjektet (artikler/bok) vil alle data bli anonymisert.

Prosjektet er meldt til **Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD)** **www.nsd.unib.no/personvern** som er personvernombud for forskerprosjekter som gjennomføres ved universiteter og høgskoler. NSD sin oppgave er å ivareta personvern og etikk i forskningen. Jeg vil ellers følge gjeldende etiske retningslinjer for forskning og være spesielt varsom i forhold til barna. Jeg kan forøvrig vise til 16 års arbeidspraksis fra barnehage og 8 år som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

Jeg kommer ikke til å involvere meg i personalets oppgaver eller måter å drive den pedagogiske virksomheten på. Imidlertid vil jeg bestrebe meg på å bli godt kjent med både barn og voksne og konstruere en forskerolle der jeg som voksenperson er aktivt til stede og er lydhør og sensitiv. Jeg kommer til å gjennomføre samtaler med barna der jeg forteller om prosjektet mitt og samtidig understreker at de ikke trenger å fortelle meg noe de ikke har lyst til og at de står fritt til å delta til enhver tid.

Jeg håper at du/dere tillater at barnet deltar i prosjektet. I så fall er jeg avhengig av at du/dere underskriver samtykkeerklæringen nedenfor og returnerer til barnehagens styrer. Det er viktig for meg å understreke at det er frivillig å delta i prosjektet og at dere har anledning til å trekke barnet/barna fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Har du/dere spørsmål i forbindelse med henvendelsen, ta gjerne kontakt. Jeg kan treffes på tlf jobb: 73805264, tlf mobil: 99301408, e-post: hma@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Hilde Merete Amundsen

Klipp

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte for (navn)……

Sett kryss kun hvis du samtykker:

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet *Barns undring, filosofering og livstolkning* og

- Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet
- Jeg/vi samtykker i at digitale bilder av mitt barn kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende
- Jeg/vi samtykker i at lydopptak av mitt barn kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende
- Jeg/vi samtykker i at videoopptak av mitt barn kan brukes i formidling av resultatene ved for eksempel foredrag og lignende

Signatur: ……..