

INNHold

En begynnelse Side 3 - 10

Om prosjektet
Oppgavens struktur
Barnehagebesøk
Nyttediskursen
Kosediskursen
Problemavvikling

Teoretiske kulisser Side 11 - 35

En tradisjonell tilnærming
Gadamers prosjekt – en kort introduksjon
Mot nye horisonter
Leken – en døråpner
Leken fra innsiden
Leken som subjekt
Leken som bevegelse (hit og dit)
Lekens mediale karakter
Lekens bidrag
Symbolet
Festen
Oppsummering

Metodiske motsetninger Side 37 - 51

Tekstens tilblivelse
Metodiske forstyrrelser
Noen refleksjoner
Etske (ut)fordringer

En illustrasjon Side 53 - 65

Barna og trolldeigen
Oppsummering

Ved veis ende Side 67 - 74

Noen avsluttende ord (som ikke er avsluttende)

Referanseliste Side 75 - 76

Vedlegg Side 77

EN BEGYNNELSE

“The bird that would soar above the plain of tradition and prejudice must have strong wings.”

– Douglas Adams-

I denne oppgaven ønsker jeg - som tittelen antyder – å oppsøke forstyrrelser. Nærmere bestemt skal jeg bråke litt med noen (altfor) vante forestillinger om estetisk virksomhet i barnehagen. Jeg vil med andre ord forsøke å skape bevegelse i vann som synes urovekkende stille, og for å fullbyrde en såpass krevende oppgave vil jeg bestrebe meg på å få adgang til det stedet hvor forstyrrelsene oppstår: I mellomrommet. Målet med oppgaven er å berede et filosofisk fundament som kan avsløre et slikt rom, et rom som lar seg konstituere utelukkende i kraft av at det befinner seg i mellom andre avgrensede rom, samt at jeg ønsker å undersøke hvilke konsekvenser det kan få for vår forståelse. Jeg skal altså forsøke å sette tradisjonelle tilnærminger på spill, noe jeg håper kan sette oss på sporet av en dypere forståelse av estetisk virksomhet i barnehagen. Til å bistå meg i dette ambisiøse prosjektet har jeg alliert meg med den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Hvis dette høres forvirrende ut, er det ingen grunn til å fortvile. Forvirring indikerer bare at vi er på rett vei. Vi skal nemlig ut på tynn pedagogisk is her.

Om prosjektet

Hvordan vil jeg så gripe dette an? Jo, først vil jeg forsøke å gjøre prosjektet håndterbart innenfor oppgavens ramme, noe som innebærer at jeg må avgrense studiens nedslagsfelt noe. I hvert fall hvis jeg skal nære håp om å slutføre prosjektet med et minimum av troverdighet i behold. Jeg velger derfor å avgrense estetisk virksomhet, i all hovedsak, til å handle om møter mellom barn og materialer. Nærmere bestemt vil jeg gjøre en studie, som først og fremst vil være teoretisk, av det som skjer når barn lar seg engasjere av materialer som innbyr til skapende virksomhet. Jeg vil i denne oppgaven omtale dette som *kreative* materialer. Ja, jeg vet at konsepter som *kreativitet* kan være teoretiske snublefeller, som både kan trollbinde og heksefange, men jeg lar meg ikke skremme, verken av hekser eller troll. Jeg har ganske enkelt behov for å gjøre et skille mellom en kuleramme og en kladd blåleire. Visst kan en

kuleramme også være utgangspunkt for skapende virksomhet, ikke minst i hendene på et barn, men min studie vil gjelde materialer som er ment for slike formål. Jeg tar med andre ord utgangspunkt i materialer som gir rom for at barn kan fremstille noe unikt, noe verden tidligere ikke har sett helt maken til, og da uten at jeg akter å gå inn i filosofiske diskusjoner om hvorvidt det egentlig er *mulig* å fremstille unike arbeid. Jeg ønsker bare å gjøre et skille mellom en prosess som manifesterer seg i en eiendommelig leirekomposisjon, og et arbeid som resulterer i en korrekt matematisk utregning. Dette er ikke ment som et normativt skille; jeg mener ikke å gi uttrykk for at det ene er bedre enn det andre, de er bare ulike materialer, eller gjenstander, som er ment for ulike aktiviteter. For å si det vanskelig: Jeg tror fremtiden er noe lettere å spå når barn teller og flytter kuler, enn når de lar seg anefekte av en innbydende leirekladd. Det vil i hvert fall i de fleste tilfeller knytte seg langt mer spesifikke forventninger til tellingens sluttmaal, enn hva gjelder leiremodelleringen. Og min studie vil rette seg mot materialer som i størst mulig grad kan ivareta en åpen og uforutsigbar fremtid. Selv om studien fortrinnsvis vektlegger teoretiske perspektiver, vil jeg også trekke inn et lite empirisk materiale, og da i form av et konkret eksempel hentet fra barnehagen. Så håper jeg dette kan bidra med ny og foruroligende innsikt om temaet. Oppgaven har jeg for øvrig valgt å disponere på følgende måte:

Oppgavens struktur

Innledningsvis vil jeg redegjøre for to måter å betrakte barnehagens estetiske virksomhet på; jeg vil med andre ord lansere to diskurser som synes svært dominerende, og som bor på leppene til mange pedagoger. En redegjørelse som har til hensikt å skissere en kontekstuell ramme, samt å bygge en form for logikk rundt oppgavens tema. Redegjørelsen - som i all hovedsak har sitt utspring fra mine egne erfaringer - vil være med å danne grunnlaget for oppgavens tema. I oppgavens andre del (**Teoretiske kulisser**), vil jeg redegjøre for to fundamentalt forskjellige tilnærminger til estetisk virksomhet. Først, ved å ta utgangspunkt i et utvalg forskere og forfattere, vil jeg male et bilde av det jeg velger å omtale som en *tradisjonell* tilnærming til kunstnerisk og estetisk virksomhet. Så, med utgangspunkt i Gadammers tekster, vil jeg forsøke å bane vei for en alternativ tilnærming. I den tredje delen skal vi innom **metodologiens univers**. Der vil jeg beskrive samt drøfte min (ikke)metodiske tilnærming til det empiriske eksemplet jeg har tatt med. Et eksempel som i første rekke er tatt med for å belyse oppgavens tema ytterligere. Her vil jeg, foruten den deskriptive delen, vektlegge diskusjon av metodebruk som sådan, og da sett i lys av oppgavens tema og fundament. I følgende del (**En illustrasjon**) vil jeg legge frem mitt empiriske materiale. Der

vil jeg både presentere en deskriptiv og en tolkende tekst - i den grad det er mulig å gjøre et slikt skille. Til slutt inviterer jeg til en liten avrundning (**Ved veis ende**). Der vil jeg forsøke å samle trådene, og se hva slags grunn vi har klart å berede. Her vil jeg med andre ord dele noen tanker om hva oppgaven kan bidra med av ny innsikt. Men la oss ikke foregripe begivenheten, la dem heller komme oss i møte som forstyrrende elementer. Så, hvor skal vi begynne reisen? Vi begynner like godt i barnehagen.

Barnehagebesøk

La meg begynne med å kle scenen i kulisser som kan sette oss i stemning for et lite tankeeksperiment. Vi tenker oss at vi avlegger barnehagen et besøk. Her finnes bevegelse. Hjul som skrangler krangler og ruller i alle retninger - samtidig. Barnehagen består av hjørner (og kroker). Hjørner vies for øvrig sjelden mye oppmerksomhet. De oppfyller stort sett bare funksjonelle krav, og er hensatt til en anonym tilværelse som veggens trofaste sammenføyninger, uten at så mange som lar seg anefekte av dem. Men i barnehagen er det annerledes. Der har hjørnene (og krokene) mer fremtredende roller. La oss se oss omkring. I et hjørne lytter barna til tonedøv sang akkompagnert av trollstemt gitar, i et annet står et barn og maler med bustete bred pensel, og snur vi oss og retter våre blikk mot rommets fjerneste krok kan vi ane at Snehvit blir vekket av en sverdsvingende prins ikledd krone av papp og perler. Her finnes barn, materialer og rom imellom dem; rom som stadig endrer seg. Noen ler. Andre gråter. Ekstase blir avløst av bunnløs fortvilelse. Komedie og tragedie hører naturlig sammen her. Vi lar oss forføre av bevegelser som smelter sammen for så og river seg løs igjen. Kaotiske bevegelser som unndrar seg enhver form for regi. Vi lar oss trollbinde av atmosfæren i noen flyktige øyeblikk før vi sniker oss ut og begynner på den lange vandringsen, tilbake til oss selv. Noen spørsmål melder seg. Hvorfor er det så viktig for barna å holde på med dette? Hvordan kan vi forstå deres fascinasjon for slike materialer? Her finnes det mange stemmer vi kan lytte til. Ulike akademiske disipliner kan anskueliggjøre en rekke forskjellige svar på dette, men la oss ikke gå veien om dem, la oss heller undersøke hvilke forestillinger som finnes om dette i barnehagen. Kan vi så, uten å vise til lange vitenskaplige utredninger, identifisere noen barnehagediskurser som kan sette oss på sporet av en mulig forståelse? Hvordan forstår barnehagefolk barnas begeistring for aktiviteter hvis forløp vanskelig lar seg fange i didaktiske planer? Eller for å si det litt mindre presist: Hvorfor synes de det er viktig at barna får kle seg i rare drakter og krangle med uregjerlig leire? Barnehagene synes for øvrig å bugne av materialer som innbyr til kreativ virksomhet, noe som kan peke i retning av at det finnes mange gode grunner til å la barna holde på med dette. Jeg har i hvert fall til gode å

oppleve barnehager som er helt fri for kreative materialer i sitt sortiment, så hvis vi bifaller tilgjengelighet og kvantitet som troverdige indikatorer, kan det faktisk se ut til at estetisk virksomhet utgjør et stort satsingsområde i barnehagen. Noe som virker litt paradoksalt når vi vet at evalueringsrapporten ”Alle teller mer”, gjort på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2009, konkluderte med at, foruten fagområdet Filosofi, Etikk og Religion, er det Kunst, Kultur og Kreativitet det satses desidert minst på. Kanskje antyder slike funn at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hva pedagoger *sier* de gjør og hva de *faktisk* gjør? Uansett: Hvilke forestillinger om virksomhetens verdi kan vi så finne i barnehagene? Hvilke diskurser synes mest tilgjengelige for pedagogene? Tillat meg å lansere to kandidater: *Nytte-* og *kosediskursen*. Hva kjennetegner så disse diskursene? La oss unne oss en kort presentasjon; en presentasjon som for øvrig står og gynger på egne ustøe bein, fri for vitenskaplige støttehjul av evidensbasert karakter. Befriende upresist og naivt, med andre ord. Vi begynner med forestillingen jeg har døpt nyttediskursen.

Nyttediskursen

Denne diskursen har sine røtter i formålenes verden, og vektlegger at erfaring med estetisk arbeid først og fremst er *nyttig* for barna. Det kan med andre ord gi god avkastning i form av fete pedagogiske bonuser som strekker seg langt utover den åpenbare gleden arbeidet selv kan by på. Slike bonuser kan være at barna utvikler faglig og sosial kompetanse, i form av kunnskaper og ferdigheter. Nyttediskursen forfekter en instrumentell og teknisk tilnærming til estetisk virksomhet, en tilnærming som vektlegger aktivitetenes eksplisitte nyttefunksjon, og da gjerne nytte definert innenfor helt andre pedagogiske kategorier (kategorier det for øvrig finnes mange av). Virksomheten er ikke interessant i seg selv; den er utelukkende interessant som verktøy for å oppnå noe annet. Sagt litt annerledes hviler dens verdi på det forhold at den kan bistå med effektiv måloppnåelse på andre områder, og da gjerne områder forstått som viktige for barnets fremtid. Slik tenking finner vi også spor av i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011, 3.3). Under fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* antydes det at erfaring med kunst, kultur og estetikk kan by på et rikholdig sortiment av nyttige bivirkninger; *tenking* og *kommunikasjon* for å nevne et par av dem. Det ser dessuten ut til at det er de voksne som sitter på ressursene, ressurser i form av kompetanse, holdninger og kunnskap som barna ennå ikke har tilegnet seg eller utviklet tilstrekkelig. Rammeplanen pålegger derfor de voksne et stort ansvar i å ”legge til rette, støtte, oppmuntre, stimulere, motivere samt å sørge for eller fremme barnas utvikling”, for å bruke rammeplanens egne formuleringer (2011, 3.3). Her skal evner, holdninger, ferdigheter - og til og med barnas identitet gjennomgå en

fortløpende utvikling. Kan hende jeg betrakter Rammeplanen gjennom brilleglass av særdeles krass styrke nå, men det er sannelig ikke lett å finne formuleringer som underbygger fagområdets egenverdi på en troverdig måte. De gunstige sideeffektene derimot, de er lette å få øye på. Juell & Norskog er inne på noe av det samme i sin kritikk av læreplanen for grunnskolen. De hevder at den estetiske dimensjon - eksemplifisert gjennom beskrivelse av kreativitet som et redskap som står til menneskets disposisjon – i all hovedsak blir forstått i lys av sin nyttefunksjon. (Juell & Norskog, s. 25). Vi lar det bli siste ord om nytte diskursen.

Kosediskursen

Denne diskursen bygger på en forestilling om at estetisk virksomhet ikke skal tjene noen formål overhode; i motsetning til nytte diskursen utgjør den et argument for å verne om barnas behov for pauser i en travel hverdag preget av læring (og kanskje også til og med danning). Innenfor denne diskursen forstås den estetiske aktiviteten som en hvilesysle; et fristed hvor barna kan ta en pause fra strenge krav til sunn modning og lineær utvikling. Aktiviteten forstås som et hyggelig avbrekk, noe morsomt barna kan holde på med, hvor de slipper krav om å avgi presise svar. Her er alt lov. Det er rom for alle, også de såkalt ”svake” eller ”umodne” barna. Den estetiske virksomheten kan med andre ord ivareta denne aldersgruppens særskilte behov for å gjøre morsomme og gøyale saker, og da uten at det involverer noen form for risiko. La oss reflektere litt over dette. Er kosediskursen et uttrykk for dårlig samvittighet, et plaster pedagoger griper til for å behandle stygge pedagogisk gnagsår? Blir det lettere å akseptere det stadig økende læringspresset de forventes å utsette barna for, når de kan søke trøst i at barna har jevnlig tilgang på materialer som bare er ment for harmløs moro? Eller uttrykker kosediskursen rett og slett et ønske om å demme opp for stadig mer påtrengende krav om å legitimere virksomheten, og da i form av universelle nyttekriterier? Utgjør kosediskursen et lett tilgjengelig argument *mot* nytte diskursen, noe barnehagefolk kan støtte seg på når de blir presset til å begrunne kunsten og estetikkens (unyttige) egenverdi? Er potensialet til å dekke barnas behov for kos (forstått som ufarlig moro), det nærmeste vi klarer å komme et argument for at estetisk og kunstnerisk virksomhet faktisk har verdi i seg selv? Høgskolelektor i forming, Ann-Hege Lorvik Waterhouse forsøker i sin bok ”I materialenes verden” (2013) å utfordre nettopp slike forestillinger, og da om formingsfaget. Hun skriver at det knytter seg mange fordommer til faget, blant annet at det forstås som et ”kosefag” eller et ”feminint fag”, myter hun vil til livs. Waterhouse skriver at mange - på grunn av et ureflektert syn på faget - havner i det hun kaller ”hobbyfella”, en forestilling om at forming handler om å lage ”fine og artige” ting. Noe som ikke yter faget rettferdighet. Som forfatteren selv skriver

kan formingsfaget bedre forstås som en forlengelse av en fundamental egenskap vi besitter i kraft av å være mennesker: At vi former. Hun understreker også at dette slett ikke alltid trenger å være lystbetont og morsomt. Tvert imot kan forming være forbundet med både slit, nederlag og motstand.

Det kan se ut til at nytte- og kosediskursen er størrelser som fullstendig utelukker hverandre, men slik er det nødvendigvis ikke. De kan også forstås som komplementære størrelser som utfyller hverandre på en svært gunstig måte. En kombinasjon av de to diskursene kan for det første verne om barnas rett til å drive med gøyale ting, noe som tilkjenner den livsfase de befinner seg i en form for egenverdi, samtidig som de kan tilegne seg nyttig kunnskap og erverve fiks ferdigheter, noe som garanterer deres rett til å gå en trygg akademisk fremtid i møte. Hvis pedagogen balanserer komponentene riktig, kan nok dette fremstå som en svært forlokkende cocktail, selv for den mest kritiske blant pedagoger. Så kan vi spørre oss selv: Hvorfor skal vi forstyrre denne idyllen? Og hvordan kan en avsløring av et såkalt mellomrom hjelpe oss med det? La oss se om vi kan sikte oss inn imot en tematisk horisont, et holdepunkt oppgaven kan kretse rundt, noe som kan gjøre studien tydeligere, men uten at vi låser oss til en tradisjonell problemstilling. La oss raskt samle trådene, og se om det kan sette oss på sporet av noe vi kan gripe fatt i.

Problemavvikling

Jeg fornemmer altså at estetisk virksomhet i barnehagen ofte blir forstått som nyttige og koselige aktiviteter, noe barna kan ha stort utbytte av, både i form av viktig læring og gøyale pauser. Slike forestillinger klinger dårlig i mine ører. La meg skyte inn at jeg ikke prinsipielt er imot at noe kan være verken nyttig eller hyggelig. Jeg gleder meg både over nytten som finnes i en vinåpner og kosen som følger i kjølvannet av å ta et glass eller flere med en god venn. Jeg ser gjerne at barn lar seg underholde i barnehagen, både av gitarer, leireklumper og malepensler. Jeg har overhode ingen innvendinger mot at de plukker opp kunnskaper om fargesirkelens prinsipper, eller at de lærer seg å høre forskjell på dur og moll. Dette er flotte greier - men noe viktig glipper her. Noe som verken emosjonsregulering, lykkemaksimering eller akademisk effektivisering kan erstatte. Det som skjer i små flyktige stunder hvor barn og materiale smelter sammen og danser kaotisk til samme takt og tone, kan ikke uten videre avfeies som nyttige eller koselige aktiviteter. Jeg mistenker at det foregår noe her som ikke kan uttømmes ved hjelp av psykologiske konsepter som *læringssoner*, *utviklingsstadier* og *modningsnivå*. Vi trenger andre nøkler hvis vi skal ha håp om å fri oss fra slike

(vrang)forestillinger. Så, la oss innvilge oss selv litt pedagogisk albuerom og se om vi kan tolke dette på en mindre (skrå)sikker måte. La oss rote til den pedagogiske scenen noe, i håp om at det kan puste liv i en debatt som synes å ha gått på tomgang i lang tid. Jeg tror nemlig ikke at vi mennesker, som gjennom hele vår brokete historie har bearbeidet materialer, har gjort dette fordi vi trengte en pause fra hverdagen, eller fordi det skulle lære oss noe nyttig. Jeg kan ikke tro at steinaldermennesker som skapte bilder med å fylle utskjæringer i huler og fjellvegger verden over, gjorde det for å slå i hjel noen timer, eller fordi de var opptatt av finmotorisk gevinster. Men la oss forsøke å konkretisere oppgavens tema noe.

Som nevnt vil jeg unngå å bygge oppgaven rundt en problemstilling, og grunnen til det er ganske enkelt at oppgavens formål ikke er å undersøke et problem – det er med andre ord ingen problem å ta stilling til her. Problemstillinger i seg selv bærer med seg implisitte premisser, og da premisser som vanskelig lar seg forene med mitt prosjekt. Det er ingen floke jeg skal vikle ut eller frigjøre her. Jeg skal ikke presentere et løsningsforslag her. Dette er for øvrig forhold som tydelig vil fremgå av oppgavens innhold. Så hva slags studie har jeg egentlig begitt meg ut på her? Og hvordan skal jeg klare å navigere i dette ulne landskapet uten en problemstilling? Studien kan kanskje forstås som en vitenskapende øvelse, eller kanskje bedre: Et kunnskapende (og sannhetssøkende) eksperiment. Og i stedet for å anvende en problemstilling vil jeg heller la noen relativt åpne spørsmål vise vei. Og da ikke spørsmål som peker i retning av et problem, men som i stedet angir et begrenset tema vi kan sirkle rundt. **Oppgavens mest grunnleggende tema vil være å undersøke hvordan leken kan bidra med ny innsikt i barns skapende aktivitet.** Hva jeg legger i begrepene *lek* og *skapende aktivitet* vil komme tydelig frem av oppgaveteksten. Men la meg utdype eksperimentet noe. I lys av den konteksten jeg har skissert, bestående av nytte- og kosediskursen, vil jeg forsøke å finne en annen tilnærming til denne typen aktivitet, noe jeg vil gjøre gjennom å se på lekens muligheter. Jeg tror at den kan gjøre det mulig for oss å løsrive oss fra noen veletablerte, underliggende men kanskje ikke så synlige premisser, mange tradisjonelle tilnærminger hviler på: Konstellasjonen som opprettholder et skille mellom mennesket og verden for øvrig, et skille bestående av to adskilte kategorier: Subjekt og objekt. Jeg vil altså, med hjelp av leken, se om det er mulig å bevege seg bort fra denne konstellasjonen, hvor barna betraktes som handlende aktørene som bestemmer over passive og medgjørlige materialer. En dikotomi vi må kvitte oss med, om denne studien skal gi mening. Vi må inn i rommet *mellom* materialet og barnet. Men for å få til et slikt kunststykke må vi skaffe oss tilgang til et nytt vokabular; et vokabular som kan tilby nye og krasse

konsepter vi kan boltre oss i. På bakgrunn av dette har jeg så valgt å invitere den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer inn i barnehagen, med håp om at han kan bevege grunnen våre føtter hviler på. Målet med oppgaven er ikke å slutføre et slikt arbeid, men å anrette en grunn som senere kanskje kan bli til en gangbar vei. Og med de ord setter vi brått strek for innledningen. Neste stopp er oppgavens teoretiske kulisser. La oss undersøke om den kan sette oss på sporet av en ny forståelse, hvor subjekter og objekter kan smelte sammen og gjenoppstå i nye eiendommelige konfigurasjoner.

TEORETISKE KULISSER

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for to fundamentalt forskjellige tilnærminger til estetisk virksomhet. Først vil jeg, ved å presentere et lite utvalg forfattere, illustrere det jeg kaller en tradisjonell tilnærming, hvor hensikten ikke er å vise tilnærmingens fulle bredde, men å veve et bakteppe som kan skape kontrast til det alternativet jeg har satt meg fore å meisle ut i forgrunnen. Den andre tilnærmingen – som utgjør kapitlets hovedessens – vil ha Gadammers beskrivelse av leken som sitt viktigste omdreiningspunkt. I tillegg, for å utdype lekens vesen, vil jeg gjøre rede for konseptene *symbol* og *fest*. Vi begynner med å se på den tradisjonelle tilnærmingen.

En tradisjonell tilnærming

De amerikanske forfatterne Jalongo og Stamp (1997) forsøker i sin bok ”The arts in children’s lives” å overbevise oss om at estetisk virksomhet er viktig for barn. De viser et sterkt engasjement for det ”glemte” faget, og de går langt i sitt forsøk på å påkalle vår oppmerksomhet. De legger med andre ord lite i mellom når de fremfører sitt budskap. Argumentasjonen virker først ganske lovende. Jalongo og Stamp tar nemlig til orde for at det ligger et stort potensial i å satse på estetiske fag, og de går langt i å antyde at dette ikke har veldig høy prioritet i de amerikanske utdanningsinstitusjonene. Så la oss i det minste gi dem litt kreditt for at de i det hele tatt tar opp disse spørsmålene, ikke minst med tanke på de holdningene de påberoper seg å jobbe imot. Men der stopper også min beundring. La oss se på hva de skriver.

Jalongo og Stamp ser det som en viktig pedagogisk arbeidsoppgave å utvide og videreutvikle barns naive form for sanselig sensibilitet, i den hensikt å føre dem inn i det de kaller det kunstneriske og det estetiske. Barna skal altså (vill)ledes opp på et såkalt høyere nivå. De skriver at barnas sanseopplevelser kan gi dem både nytelse og glede, noe de illustrerer ved å vise til de minste barnas typiske og naive omgang med fallende snøfnugg, hvor det er pedagogen som må sørge for at slik aktivitet kan ekspandere til noe som har større universell verdi for barnet. De påstår at arbeidet med å *føre barna inn i kunsten* er svært viktig fordi det

påvirker alle sider ved barnets utvikling, og da spesielt barnets evne til forståelse og innsikt (1997, s. 33). De hevder for øvrig også at ferdigheter knyttet til sosial interaksjon mest effektivt kan læres gjennom arbeid med kunst og estetikk. I følge dem kan pedagoger med relativt enkle grep tilrettelegge for god og effektiv sosial læring, gitt at de har kjenneskap til barns normale progresjon og utvikling. De skriver at et stort læringspotensial kan uttømmes ved å gi barna kunstneriske og estetiske opplevelser av såkalt *høy kvalitet*, noe de påstår kan berike barnas læring på flere signifikante områder, og her kan forfatterne vise til en imponerende liste. Jeg nøyer meg med å nevne noen av dem. Barna kan ”lære å gjøre nøyaktige observasjoner, opprettholde fokus over tid, organisere ideer, uttrykke følelser, løse problemer og kommunisere egne synspunkt”, for å nevne noe (1997, s. 31). I tillegg til dette, og da med Mcdonald og Simons som teoretisk alibi, hevder at kunstnerisk aktivitet kan bidra til at emosjonell utvikling; i form av bedre selvtillitt, perseptuell utvikling; i form av bedre taktil, visuell og auditorisk varhet, psykomotorisk utvikling; i form av mestring av grov- og finmotoriske bevegelser som er relevante for å skape kunstuttrykk, kulturell kompetanseutvikling; i form av kjenneskap til kunstuttrykk fra ulike regioner og til slutt kognitiv utvikling; i form av mer kunnskap, bedre forståelse samt utvikler sin estetiske sensitivitet (Jalongo & Stamp, 1997, s. 32). Forfatterne kritiserer på denne måten at estetisk virksomhet kan legitimeres som morsomme hvilesysler; for dem er det læringspotensialet som er det sentrale. De argumenterer for øvrig for en holistisk tilnærming til læring, noe som visstnok ivaretar både lek og alvor. Barnas læringsutbytte kan garanteres, men uten at det går på bekostning av moroa. For å si det krast: Læringen smugles smertefritt inn bakveien gjennom lystbetonte og gøyale aktiviteter. Kan vi ane en godt balansert kombinasjon av nytte og kos? Ønsket om å oppnå pedagogisk profitt virker ganske åpenbar, en type profitt mange forskere synes opptatt av å verne om, også innenfor det estetiske fagfeltet. Mange har gjort store anstrengelser for å påvise at det er store pedagogiske gevinster å hente her. La meg nevne noen eksempler.

Førsteamanuensis Vickie E. Lake fra USA beskriver blant annet rolleleken som en god arena for sosial læring, en læring som i følge henne kan formidles gjennom pedagogisk intervensjon i leken. Hun hevder at barna gjennom rolleleken kan lære seg manuskripter som lett kan overføre til sine virkelige liv (Saracho & Spodek, 2007). Den amerikanske psykologen Carroll E. Izzard og førsteamanuensis Christopher Trentacosta er inne på noe av det samme, de tillegger også rolleleken stor nytteverdi. I følge dem kan pedagoger bidra til at barna lærer å regulere sine følelser på adekvat og akseptabel måte gjennom rolleleken; såkalt

emosjonsregulering. De presenterer et enkelt program/prosedyre som pedagoger kan følge, punkt for punkt, og som visstnok bidrar til at barna lærer og utvikler gode (pro)sosiale ferdigheter, noe som igjen vil bidra til å fremme gode akademiske resultat. Dette hevder forfatterne for øvrig å kunne underbygge med et overveldende bevismateriale (Saracho & Spodek, 2007, s. 71). Et annet eksempel på hvordan nyttetenkingen får konsekvenser for estetisk og kunstnerisk virksomhet er forsker Pål Johan Karlsen ved institutt for psykologi ved Universitetet i Tromsø, som hevder at det kan styrke hukommelsen å lære seg å spille et instrument, det gir fordeler senere i livet når man skal lære seg nye ting. Musikkinstrument kan altså betraktes som pedagogiske læringsverktøy, et puggeinstrument med andre ord. I samme selskap kan vi også nevne Haabesland og Vaviks og deres fagdidaktiske innføring i formingsfaget. I sin lærebok forsøker de – gjennom å beskrive *hva* forming er og *hvorfor* det er viktig – å finne svar på fagets metodiske *hvordan*. Et av svarene de tilbyr er at formingsaktivitet kan bidra med såkalt kommunikasjonskompetanse, og da i form av at barna kan lære teknikker for å kunne ”lese” ulike bildekomposisjoner på riktig måte. Det ser ut til at faget, i følge Haabesland og Vavik, hovedsakelig handler om ervervelse av kunnskaper og ferdigheter, noe vi ser vi tydelig i deres beskrivelse av kreativitet. Med utgangspunkt i Læreplanen fra 1997 hevder de at kreativitet er et verktøy som kan hjelpe barna å tilegne seg og anvende kunnskap på nye måter, i den hensikt at de kan komme frem til løsninger på oppgaver de jobber med. Forfatterne hevder for øvrig også at kunst og håndverksfagene kan tjene til å utvikle barns estetiske holdninger og referanserammer for kvalitetsvurdering, eksempelvis av utformingen av vårt miljø som arkitektur. For å nå disse målene – og som et svar på ”hvordan-spørsmålet”, lar de seg inspirere av Lowenfeld og Tragetons fase- og stadietenking; tenking som igjen henter inspirasjon fra Piagets utviklingsteori. Kort sagt er barnas konkrete og praktiske måte å forholde seg til omgivelsene på bare et steg mot noe bedre: Evnen til å tenke abstrakt. En evne barna i følge forfatterne utvikler rundt tolvårs alderen (Haabesland og Vavik, 2000).

Som vi ser er det mange eksempler på at kunstnerisk og estetisk virksomhet blir forstått som nyttige pedagogiske verktøy. Så kan vi spørre: Hvordan kan vi unngå en slik tilnærming uten at vi havner i ”hobbyfella”, og uten at vi mister virksomhetens verdi totalt av syne? Hvordan kan vi skape forstyrrelse, og hvordan kan vi finne et tilfredsstillende alternativ? Her trenger vi øyeblikkelig språklig førstehjelp. Så, la oss låne hele vårt sansesapparat til Hans-Georg Gadamer i håp om at han kan gjør bildet klarere for oss, eller kanskje å foretrekke: Mindre klart. Kanskje kan vi med hjelp av Gadamer få til å stable en troverdig fremstilling av et

alternativ på beina, gjerne en fremstilling som er mindre tilgjengelig, mer bråkete og atskillig vanskeligere og hankses med. Vi begynner med en kort introduksjon av Gadammers prosjekt, slik jeg forstår prosjektet hans vel og merke, og med litt hjelp fra noen som kjenner ham bedre enn meg.

Gadammers prosjekt – en kort introduksjon

Gadamer undersøker i sitt banebrytende epos *Wahrheit und Methode* fra 1960, en bok som i følge Gustavsson (2007) utgjør en milestein i tenkingens historie, hva som gjør menneskelig forståelse mulig, og han inkluderer da *all* menneskelig forståelse. Han er ikke ute etter å gi presise definisjoner av hva forståelse *er* som sådan. Han er heller ikke interessert i å undersøke hva vi mennesker *gjør* når vi forstår. Gadamer søker å forstå hva som *skjer* med oss når vi forstår. Han *gjør* med andre ord en fenomenologisk undersøkelse av selve forståelsen (Steinsholt, 1999). Dette innebærer en studie av hvordan fenomenet, som ”ren” opplevelse forståelse konkret fremtrer for vår bevissthet. Marino (2011) skriver om modernitetens krisetilstand og begrensningene knyttet til den teknisk vitenskaplige sivilisasjonen vi lever i, og i følge ham er det kritikk mot den moderne vitenskap og subjektiv estetikk som er bakgrunnsmotiv for Gadammers prosjekt. I følge Marino (2011) åpner *Wahrheit und Methode* muligheten for å overskride grunnleggende antakelser og tankeformer som henger igjen fra modernitetens (store frigjøringsprosjekt). Han skriver videre at Gadamer tilbyr oss en systematisk kritikk av moderniteten, og da spesielt en kritikk av vitenskaplig objektivitet og mangel på dialogisk åpenhet. For å si det med Gustavssons ord: ”I *Wahrheit* kritiserer Gadamer den naturvitenskaplige metodetilnærmingen og søker etter humanvitenskapens særskilte form for forståelse” (2007, s. 499). I følge Marino (2011) kritiserer Gadamer den moderne tilnærmingen til forståelse og sannhet, samtidig som han tilbyr en vei ut av uføret; han viser en måte å overskride forestillingene på. Den moderne vitenskapens sannhet forbindes, i følge Gustavsson (2007), ofte med det som kalles korrespondenskriteriet, noe som innebærer at våre kunnskaper og teorier har en reell motsvarighet i den objektive virkeligheten, og sannheten bare lar seg avdekke gjennom bruk av de rette metodeverktøy. Gustavsson skriver videre at det i følge Gadamer kan være slik at bruken av vitenskaplige metoder – om aldri så fortreffelige - faktisk kan bidra til å skjule sannheten fra oss. Gadammers alternativ til antakelsen om korrespondens mellom teori og virkelighet er det alteiske begrepet for sannhet (gresk og betyr åpenhet). Dette er en ganske annen form for sannhet, en sannhet som kan gi oss nye perspektiver og åpner for nye tolkingsmåter. Denne type sannhet kan vi i større grad finne i kunsten og poesien enn i den

tradisjonelle forskningen. I følge Gustavsson (2007) er dette en viktig grunn til at det finnes en sterk tiltrekning til kunnskap knyttet til kunst og estetikk i hermeneutikken. Denne tiltrekningen gjelder ikke minst Gadamer som studerte både kunst og estetikk. Gustavsson (2007) kaller Gadamer en dialogens tenker. Han mener med dette at menneskets forsøk på å forstå tilværelsen skjer gjennom dialog. Han skriver at det er i spenningsfeltet mellom det kjente og det ukjente at vi kan utvide våre horisonter og få bedre tak på oss selv og den verden vi lever i. Vår tilnærming til tilværelsen er med andre ord *dialogisk*, noe som betyr at vi setter oss selv og vår tolkning på spill. Dette står i sterk kontrast til det Steinsholt beskriver som en tradisjonell forestilling om mennesket som et: ”(...) *kunnskapende* subjekt som vender seg mot fremmede *objekter* i verden, ved å vise at forståelse aldri kan være en subjektiv relasjon til et gitt *objekt*”. (Steinsholt, 2010, s. 8). Gadamer stiller altså kritiske spørsmål til de fleste kjente forestillinger om subjekt, objekt, sannhet og overført kunnskap som har preget moderne tenking. Vi lar det bli siste ord om Gadamers prosjekt i denne omgang, vi må videre. Hvor går så ferden? Jo, vi begynner like godt midt i og beveger oss utover i alle retninger – samtidig. La oss undersøke hvorvidt Gadamers tekster kan sette oss på sporet av en ny forståelse av barns arbeid med kreative materialer. I den kommende redegjørelsen vil jeg ved å ta utgangspunkt i Gadamers tanker, undersøke om det er mulig å pensle ut et fruktbart alternativ til de tradisjonelle forestillingene vi først så på.

Mot nye horisonter

I den følgende redegjørelsen vil jeg altså eksaminere hvorvidt Gadamers filosofi kan hjelpe oss med vårt prosjekt, i vår søken etter ustø grunn og nye blåner. La oss gå rett på sak og se på det konseptet som, i følge Steinsholt, gjorde det mulig for ham å kritisere den moderne vitenskapens sannhetsbegrep, samtidig som han kunne avvise den estetiske subjektivismen: Leken. Den utgjorde en viktig almisje i Gadamers utlegning av et nytt sannhetsbegrep, et konsept som for øvrig skiller seg skarpt fra den moderne vitenskapens korrespondansenking (Steinsholt, 2010). Som vi allerede kan fornemme skiller Gadamers lek seg fra tradisjonelle og kanskje mer allmenne måter å betrakte den på. La meg utdype dette noe. Mange har ivret etter å fange lekens vesen i trange kategorier og smale definisjoner. Det er ikke mangel på kloke hoder som, med blandet hell, har forsøkt å påvise leken og læringens nære slektskapsbånd, og de har utvist stor vilje og handlekraft i sine forsøk på å sminke leken opp i farger som har vist seg å være svært attraktive, ikke minst for svermere av legning som favoriserer potensielle nytteaspekt. For å si det med Steinsholts ord er det en tendens til at leken i stadig større grad psykologiseres, noe som innebærer at nytteaspektet stadig vinner

terreng. I følge ham tilhører disse forestillingene en pedagogisk forskningstradisjon som stadig leter etter nye strategier for å måle og kategorisere leken, og da i den hensikt at det skal bidra til å bekrefte om det er samsvar mellom målingene og barns modenhet eller kognitive, sosiale og emosjonelle aktiviteter (Steinsholt, 1999). Med andre ord kan lekens utsikter fortone seg som nokså dystre. Men; la oss feste lit til at Hans-Georg Gadamer kan forsyne oss med språklig ammunisjon av et kaliber som kan yte disse forestillingene litt etterlengtet motstand.

Leken – en døråpner

I følge Gustavsson (2011) utgjør leken hos Gadamer en metafor for hvordan vi setter oss selv på spill når vi åpner oss for noe nytt – når vi forstår noe. Noe som innebærer at vi må glemme hvor vi ”kom fra”, hvis vi skal kunne åpne oss for det nye vi møter (2011, s. 394). Leken er med andre ord metaforen Gadamer anvender for å vise hvordan det er mulig for oss mennesker å erfare at vår subjektivitet går tapt, noe som kan sette oss på sporet av det mellomrommet vi søker – rommet hvor ”subjekt-objekt-konstellasjonen” kan opphøre. Men la oss ikke foregripe begivenhetene, vi lar dem komme til oss som forstyrrende elementer. Og med det som utgangspunkt tar vi fatt på vår ”reise”. La oss først undersøke den eiendommelige relasjonen som finnes mellom leken og den lekende. Dette er hva Gadamer skriver:

Den spillende [lekende] vet selv at spillet [leken] bare er et spill [lek]¹, og at den finner sted i en verden som er preget av formålenes alvor (...). Spillet [leken] oppfyller nemlig bare sitt formål når den spillende [lekende] går opp i spillet [leken]. Det er ikke den spill[lek]overskridende relasjonen til alvoret som, men derimot spillets [lekens] alvor, som lar spillet [leken] være et spill [lek]. Den som ikke tar spillet [leken] på alvor, ødelegger spillet [leken]. Spillets [lekens] væremåte tillater ikke at den spillende [lekende] forholder seg til spillet [leken] som en gjenstand. Den spillende [lekende] vet godt hva et spill [lek] er og at han ”bare holder på med et spill [lek]”, men han vet ikke hva han dermed ”vet”. (Gadamer, 2010, s. 133)

Hva kan vi så utlede av dette? I en verden preget av formålenes alvor vil mennesket, i følge Gadamer, være tynget av krav til initiativ, men i leken er det lekens eget initiativ som tar over. For å være mer konkret: Hvis jeg våkner en morgen og oppdager at det er lekkasje i et vannrør vil jeg mest sannsynlig ringe en rørlegger og be ham komme og reparere skaden. En slik handling har et klart formål og er iverksatt av mitt eget initiativ - den kan med andre ord

¹ Siden ”spiel” hos Gadamer betegner noe uavsluttet, universelt, ikke-definerbart, uregjerlig, noe som ganske visst er ordnet men ikke noe som er regulert av eksplisitte regler, er ”lek” åpenbart en mer dekkende oversettelse enn ”spill”.

forstås som et middel for å realisere noe annet. Jeg ringer sannsynligvis ikke til rørleggeren fordi jeg verdsetter samtalen med ham i seg selv, oppringingen er noe jeg gjør for å oppfylle en annen intensjon. Men i følge Gadamer er ikke dette den eneste måten å *være* på; vi mennesker kan også tilhøre en annen verden, en verden som eksisterer i den samme (fysiske) verden som ”alvoret” verden, men den er styrt av andre betingelser. Men dette betyr slett ikke at alvoret som sådan opphører. det er et annet, og mer alvorlig alvor som overtar. Vi snakker her om lekens eget alvor. Gadamer illustrerer dette med det alvor et barn kan føle når det prøver å sprette en ball ti ganger uten å miste den. La meg illustrere dette besynderlige forhold, at vi kan eksistere i to verdener, eller være til på ulike måter, med et eksempel hentet fra mitt eget liv. Scenarioet er som følger: Jeg løper gjennom byen for å rekke en butikk før dørene stenger, og min ikke fullt så entusiastiske sønn på ni år henger så vidt med. Så, helt plutselig blir poden grepet av en lite passende innskytelse: Han skal på død og liv unngå å trække på streker i asfalten. En aktivitet som ikke umiddelbart virker formålstjenelig for en pappa som kappløper med tiden. Men ikke nok med det, han vil at jeg også skal delta. Jeg later som jeg aksepterer utfordringen, men uten at min oppmerksomhet dras bort fra butikken og den tikkende klokken. Utenfra ser det kanskje ut som vi tilhører den samme leken, den samme formålsfrie bevegelsen, men det er en forskjell her: Min sønn tar leken på alvor, han gjør alt han kan for å unngå strekene, og skulle han være så uheldig og trække på en, reagerer han med en høyst ektefølt skuffelse. Han reagerer like sterkt som jeg antakelig ville gjort om jeg hadde tråkket i en mørk og dyp sølepytt. Et uhell som får ”ekte” konsekvenser i formålenes verden: Jeg blir våt og kald. Vi kan neppe si det samme om føtter som berører sprekker i veidekket, de kan verken ødelegge nylakkerte sko eller skitne til nypressede bukseben. Jeg reagerer altså ikke med samme inderlighet som han. Visst spiller jeg med. Jeg følger de samme reglene, og bevegelsene jeg gjør likner hans, men for meg er ikke dette alvor, jeg er ute i et annet ærend: Jeg skal rekke en butikk. Kanskje kan vi forstå dette som at vi befinner oss i to ulike verdener her? Hvor en av oss har gått opp i leken, og oppfyller dens eneste formål, mens den andre er drevet av egne og høyst subjektive intensjoner.

Leken - fra innsiden

Så kan vi spørre: Hva er det egentlig som skjer når leken gjør krav på oss? Hvordan oppleves leken fra innsiden? Kan leken forstås som et hemmelig rom som åpner seg i den daglige tilværelsens strenge materie, hvor fysikkens rigide lover har tatt ferie, og hvor selv tiden har mistet sin kraft? Ikke ulikt det astrofysikere forklarer som sorte hull? Et fenomen forstått som en kolossal kollaps av energi og materie, i form av at gigantiske stjerner imploderer under

trykket fra sin egen stadig akselererende gravitasjonskraft. Kan vi forstå leken på liknende måte, hvor tyngdekraften erstattes med formål og intensjoner? En kollaps av nytte, konsekvens og menneskelig intensjon med andre ord. Så blir spørsmålet: Hvordan oppleves så en slik kollaps? Kanskje er det ikke så ulikt det å falle i søvn? En gradvis prosess som vi vanskelig kan tidfeste, og som vi ikke nødvendigvis merker så mye til. Oppvåkningen derimot, den kan være svært merkbar. Brått og brutalt rives vi ut av denne dunkle tilstanden, og først da oppdager vi hva som har skjedd: Søvnens har gjort krav på oss; vi har falt i søvn. Kanskje denne syklusen ikke er så ulik det som skjer når vi hengir oss til leken? Kan hende leken også lokker på oss, lavmælt og diskret, og at vi gradvis åpner vi oss for den. Så, like plutselig som søvnen stjeler oss har vi ”falt” i lek, hvorav jeg, en vanligvis så sindig pappa, tilsynelatende har mistet forstanden. Leken har gjort krav på meg. Jeg befinner meg i en verden hvor formål og intensjoner ikke eksisterer; hvor nærgående biler som brøler forbi og grumsete sølepytter rundt tette sluk ikke oppleves som truende. Men å trække på uskyldige streker – det oppleves som katastrofalt. Leken kan altså forstås som et vindu mot en forunderlig verden, hvor det er viktig å verne om noe som fra utsiden kan fortone seg som totalt meningsløst, samtidig som det vi tillegger verdi i våre daglige liv nærmest opphører og eksistere. En verden som kan avsløre nye sider ved oss selv og vår tilværelse. Leken utsteder en invitasjon, og straks vi velger å akseptere dens vilkår er vi i lekens makt – på innsiden av et sort hull, hvor alt kan skje. Vi trer ut av noe for og tre inn i noe annet, uten at dette annet egentlig er noe annet, materielt sett. Vi trer ut av tryggheten og inn i uforutsigbarheten.

Leken som subjekt

La oss vende tilbake til sitatet vårt, Gadamer skriver nemlig noe merkelig. Han hevder følgende: ”(...) den spillende [lekende] vet godt hva et spill [lek] er og at han ”bare holder på med et spill [lek]”, men han vet ikke hva han dermed ”vet” (Gadamer, 2010, s. 133). Hvordan kan vi forstå dette? I følge Gadamer har vi kunnskap om noe som innebærer at vi ikke vet det vi tror vi vet. Her gjelder det å holde både tunge og tenner rett i munnen. Mener han med dette at vi ikke kan knytte lekens vesen til konkrete aktiviteter? Og antyder han at det er her misforståelsen ligger: At vi forstår leken som ”bare lek”, altså som lite meningsfull, og da på bakgrunn av vår oppfatning av selve aktiviteten? La meg utdype dette. Når vi lar oss rive med, og vier all vår hengivenhet til lekens oppgave, vet vi at det er tilsynelatende meningsløse oppgaver vi gir oss i kast med, for eksempel at vi unngår streker i veidekket. Vi er klar over at vi ”bare leker”, og at den aktiviteten vi bedriver ikke tilhører formålenes verden - den er av en annen karakter. Vi er fullstendig klar over at aktiviteten vi holder på med, når vi leker, kan

fortone seg som lite meningsfull i våre ”egentlige” liv. Aktiviteten som sådan oppfyller kanskje ikke krav til nytte og mening i formålenes verden, men vi tar grundig feil hvis vi – på bakgrunn av dette - trekker den slutning at *leken* er meningsløs. Vår antakelse er med andre ord både rett og feil. Feilen vi begår er at vi ikke skiller aktiviteten fra leken. Aktiviteten kan synes lite meningsfull, men leken er slett ikke ”bare en lek”, den er alt annet enn meningsløs. Leken har mening i og som seg selv; lekens formål og intensjon utelukker alt annet. Så hvordan kan vi forstå lekens egentlige vesen – hvilken beskrivelse kan vi gi av den?

Gadamer advarer oss mot å lete etter lekens vesen i den subjektive refleksjon, den kan nemlig ikke forstås som en del av den lekendes bevissthet. I følge ham må vi rette oss mot lekens væremåte hvis vi skal forstå dens vesen; leken overskrider nemlig den/de lekendes subjektive bevissthet. Den kan med andre ord forstås som en egen væren eller struktur som bare kan tre frem når vi hengir oss til den utfordring den utsteder. En utfordring som stiller krav til aksept av et sett unike ”regler”. La oss se hva Gadamer skriver om lekens væremåte, kanskje det kan gi oss et større glimt av lekens vesen.

Spillet [leken] foreligger egentlig først når subjektivitetens væren-for-seg ikke begrenser den tematiske horisonten og når det ikke finnes noen spillende [lekende] subjekter. Spillet [lekens] subjekt er ikke de som spiller [leker]. Det er snarere slik at spillet [leken] bare blir fremstilt gjennom de som spiller [leker]. (Gadamer, 2010, s. 133)

Her tror jeg Gadamer mener at leken ikke tillater at dens tema blir begrenset av forhold knyttet til de lekendes ”egentlige” verden”, en verden preget av formål og intensjoner. Hva slags begrensninger kan dette være snakk om? Jo, lekens motiv kan knyttes til en form for nytte i min ”egentlige” verden, vil ikke leken foreligge. Det er altså mulig å delta i aktiviteter på en ”lekende” måte, uten at det nødvendigvis er lek. Det at en aktivitet er lystbetont og foregår på en leken måte er ingen garanti for at det er lek som foregår. Dette får konsekvenser for de som hevder å kunne utnytte leken til andre formål, for eksempel læring? Slik jeg tolker Gadamer er ikke dette mulig. Hvorfor? Jo, læring må vel i alle tilfeller forstås som en begrensning av lekens tematiske horisont. Hvis noen skal lære noe er det vel umulig å komme bort fra det faktum at aktiviteten – uansett hvor morsom den måtte være – har et mer eller mindre spesifikt mål. Hvis et barn skal lære, skal det vel lære *noe*. Og dette *noe* vil vel uansett hva det måtte være, utgjøre et forhold som hører hjemme i formålenes verden, noe som gjør det uforenelig med leken. Enhver læringsform vil vel alltid være heftet med et krav

om å opprettholde en subjekts- objektsrelasjon mellom den som skal lære og det han/hun skal lære. Læring vil vel i alle tilfeller handle om en form for generalisering av noe, et eller annet som gjøres konkret og håndgripelig, noe et handlende subjekt kan gripe i dets opprinnelige og ”egentlige” form. Og som vi har forstått kan ikke leken la seg (over)styre av et subjekt som ”vet bedre”, om intensjonene er aldri så gode. En slik overstyring vil drepe leken, men uten at selve aktiviteten nødvendigvis må gå tapt, den kan gjerne fremstå som lystbetont og morsom, uten at den nødvendigvis har noe med lek å gjøre. Det går med andre ord an å hevde at barn kan lære gjennom lystbetonte aktiviteter, men det betyr ikke nødvendigvis at de kan lære noe av leke. Som vi ser er det ikke de lekende som er lekens subjekt, det er leken selv som er lekens subjekt. De lekende fremstiller leken, men det er ikke de som kontrollerer den. Det er med andre ord leken som har regien, men den er avhengig av at noe(n) fremstiller den, noe som bare kan skje ved at de lekendes bevissthet viker unna. Som vi husker vil de lekendes subjektive intensjoner stå i veien for leken; de lekendes bevissthet kan med andre ord begrense lekens tematiske horisont og fylle den med formål som ikke er forenelige med dens vesen. La oss undersøke denne relasjonen ytterligere, relasjonen mellom den lekende og leken.

Gadamer skriver at den menneskelige lek kjennetegnes ved at vi alltid leker ”noe”, dette innebærer at vi frivillig begrenser vårt handlingsrom (Gadamer, 2010, s. 138). Han utdyper dette slik: ”(...) det menneskelige spillets [lekens] selvframstilling beror på at vi forholder oss til spillets [lekens] tilsynelatende formål, men spillets [lekens] ”mening” dreier seg ikke om å oppnå disse målene.” (Gadamer, 2010, s. 139). Vi må med andre ord akseptere lekens formål, for eksempel å unngå streker på fortau, men uten at det er dette som er lekens egentlige ”mening”. Lekens eneste oppgave (eller tema) er med andre ord å bli fremstilt. I følge Gadamer kan nemlig ikke leken være noe annet enn en framstilling. Men hva betyr egentlig dette: At leken blir *fremstilt* gjennom de som leker? La oss se nærmere på det han skriver. ”Spillet [leken] har ikke sin væren i den spillendes [lekendes] bevissthet eller adferd, men at spillet [leken] tvert imot trekker den spillende [lekende] inn i sitt felt og fyller denne med sin ånd. Den spillende [lekende] erfarer spillet [leken] som en virkelighet som overgår ham.” (Gadamer, 2010, s. 140). Som vi har sett er ikke lekens vesen eller væren som sådan å finne i de lekendes bevissthet eller adferd. Leken er avhengig av å bli fremstilt. Den *er* framstillingen, ikke aktiviteten i seg selv. Dette høres kanskje litt rart ut. Vi ser av sitatet at den lekende ”trekkes inn i lekens felt og fylles med dens ånd”. Jeg forstår dette slik at når leken tar bolig i den som leker, er at det dette som bidrar til at den lekendes selvbevissthet må

vike plassen. Det er leken som overtar roret på et vis – og når leken styrer er det ikke i den hensikt at bevegelsen skal ha en bestemt destinasjon eller et eksakt sluttmaal. Lekens felt kan kanskje forstås som lekens kulisser. Inne i dette feltet, er det lekens ånd som holder roret. Og den lekende vil erfare dette som en virkelighet som overgår ham selv. En virkeligere virkelighet med andre ord. Det er ikke de lekendes handlinger som sådan, det er heller ikke responsen medlekeren gir som er leken. Leken finnes i mellom alt dette. Det merkelige er at leken er avhengig av å bli lekt - av noe eller noen - men den har likevel en egen identitet eller ånd som er adskilt fra de lekende og aktiviteten i seg selv. Leken oppstår i mellomrommet når visse betingelser er oppfylt. Deltakerne må gi seg hen og gå opp i leken, og de kan ikke smugle med seg skjulte motiv eller egennyttige formål inn i den. Hvis de gjør det vil ikke leken kunne bli fremstilt.

Gadamer viser et sted til hvordan vi fremstiller leken gjennom språket vårt, og han bruker vår måte å tale om bølgenes og lysets lek som eksempel på dette. I naturen kan det se ut til at leken får operere uforstyrret. Den er med andre ord en konstant bevegelse, uten begynnelse eller slutt. Verken bølgene som danser i havet eller solstrålen som baner vei gjennom treets greiner kan sies å ha noen direkte forbindelse til menneskenes verden full av formål og intensjoner. Nytte og konsekvens er neppe begreper som finnes i konglenes vokabular. De bare eksisterer som de er, fri i sin bevegelse uten tegn til anstrengelse. Vel, fri er de kanskje ikke – ikke hvis de blir styrt av leken. Men kanskje vi kan tenke oss at leken har særdeles gode levekår der hvor den menneskelige bevissthet er fraværende? Kanskje er lyset og skyggene blant lekens nærmeste venner. Det kan kanskje virke som den ikke har like gode vilkår når det gjelder mennesker (kanskje med unntak av barn). Leken lever kanskje under litt dårligere kår i travle bygater enn i den (menneskefrie) naturen, men selv der kan den lokke en og annen travel pappa ut på tynn is. En vesentlig forskjell mellom meg og en solstråle er at jeg har en bevissthet som gir meg tilgang på en verden den sannsynligvis ikke har noen viten om. Solstrålen skinner fordi den skinner, og det (lys)spillet som kan oppstå når den treffer en hard vannskorpe er ikke initiert av solstrålen selv – den har ingen intensjoner overhode. Noe vi mennesker ikke ser ut til å være fritatt fra på samme måte. Leken er altså en fremstilling av noe - og for noe(n). Hva kan dette bety? Hva slags fremstilling er det snakk om?

Leken som bevegelse (hit og dit)

Gadamer beskriver leken som bevegelse, men ikke en hvilken som helst bevegelse, det er snakk om en uanstrengt bevegelse som går hit og dit uten å ha noe egentlig sluttmaal, og som

hele tiden fornyer og gjentar seg. Lekens vesen kan altså forstås som bevegelse. Hvordan kan vi forstå dette? I følge Gadamer går leken av seg selv, den er sin egen drivkraft og er ikke avhengig av subjektets (den lekendes) anstrengelse. Han sammenlikner dette med kunstnerens bevegelser som kan se ut til å følge lover av grunnleggende og universell form, men uten at noen slike lover foreligger, i hvert fall ikke i konseptuell form. Det er altså snakk om lover som ikke lar seg fange av våre språklige konstruksjoner – de unnslipper med andre ord teoriens trange rammer. Gadamer skriver at subjektet i leken blir fratatt det han kaller ”eksistensens egentlige anstrengelse”. Denne anstrengelsen beskriver han som initiativ, den bevegelse som settes i gang er altså ikke initiert av den lekende. Den lekende går opp i leken og føler en stadig trang til gjentakelse og fornyelse. Det er lekens eget initiativ som tar over, det er den som bestemmer bevegelsens retning – eller mangel på sådan. Gadamer beskriver dette som en bevegelse som går ”hit og dit”, noe som indikerer en bevegelse som ikke er bundet til et spesifikt mål. Lekens bevegelse kan altså bare eksistere der hvor den lekendes bevissthet er satt til side. I følge Gadamer er lekens værensform beslektet med naturens bevegelsesform (Gadamer, 2010, s. 136). Som vi har vært inne på beveger naturen seg uanstrengt og den fornyer seg hele tiden, uten formål og hensikt. For å opprettholde en slik form for bevegelse krever leken en medleker, på samme måte som en dialog ikke kan foregå uten at den har to poler å bevege seg mellom. Bevegelsen må foregå mellom noe eller noen. Dette betyr at medlekeren gjerne kan være en strek, en ball eller en leirekladd. Uten medleker kan ikke bevegelsen oppstå – for å kunne bevege seg hit og dit må den ha et mellomrom å bevege seg i. En bevegelse som bare går hit, eller dit kan umulig fornye eller gjenta seg – den vil stanse opp. Et kjennetegn ved denne bevegelsen er at ingen av polene den beveger seg mellom representerer målet for hvor den kan hvile (Gadamer, 1986, s. 22). To barn som løper etter en ball kan være et godt bilde på dette. Jeg forstår Gadamer dit hen at ballens bevegelse ikke har som mål å komme frem til et av barna. Barna, forstått som bevegelsens poler, er ikke ballens mål eller endelige destinasjon,

Når vi snakker om lekens bevegelse er det altså noe annet enn det vi forstår som fysisk observerbar bevegelse. Lekens bevegelse er først og fremst kaotisk, irrasjonell samt vanskelig/umulig og spå. Den lar seg vitterlig ikke måle i tradisjonell forstand. La oss se for oss at jeg griper en neve klinkekuler, løfter dem opp i hodehøyde, og lar dem falle ned i gulvet. Hvordan kan vi da beskrive det som skjer? En person med naturvitenskaplig bakgrunn kunne ganske sikkert gitt oss en leksjon om tyngdekraft, masse, bevegelse, overføring av energi, fart, tid og motstand. Hun kunne helt sikkert innviet oss i et teoretisk landskap

befolket av sannsynlighet, relativitet, årsak og virkning, konsekvens og korrelasjon, og med et slikt utgangspunkt kunne vi ganske sikkert vist til en lang liste over momenter av reliabelt kaliber som kunne forklart hendelsesforløpet med pinlig nøyaktighet. Betyr dette at vi har fanget lekens bevegelse i en presis og udiskutabel definisjon? Kan vi gjennom en slik fremgangsmåte ta "hit og dit"-bevegelsen" i arrest? Nepp. En slik tilnærming vil i kraft av seg selv, slik jeg tolker Gadamer, faktisk stå i veien for lekens egen utfoldelse; den vil i seg selv representere en "pol" som ikke har tredd ut av sin subjektivitet, noe som vil hindre leken i å utfolde seg. Kulenes bevegelse, materielt sett, er altså ikke nok til å konstituere leken. Likevel kan jeg godt se for meg at et dusin klinkekuler som hamrer i gulvet og flyr i alle retninger har mye til felles med lekens bevegelse. Hvis vi lar et barn bivåne en slik hendelse, vil leken kanskje ha bedre forutsetninger for en "polfri" bevegelse. Som vi husker må ikke lekens tema begrenses av en subjektiv horisont. I følge Gadamer går vi glipp av viktige henvisninger som ligger innbakt i det han kaller "språkets ånd", og da fordi vi har vendt oss til å tenke på lek som noe vi kan knytte til subjektiviteten og dens virksomhet. Lekens bevegelse er altså et spill, noe som kan oppstå i mellomrommet – i rommet mellom never, øyne, gulv og klinkekuler; en bevegelse som kan trigge fascinasjon og interesse, noe uforutsigbart, noe som forstyrrer og skaper litt deilig kaos. Kort sagt en bevegelse som setter oss i bevegelse, rører oss, beveger oss eller til og med ryster oss. Noe som lokker oss ut av vår subjektive bevissthets fangeskap, og som gir oss et glimt av en annen verden – en verden som kommer oss nærmer – en verden vi kan forstå og som vi kan forstå oss selv som en del av. Slik bevegelse lar seg ikke måle, ikke en gang av de mest velkalibrerte instrumenter og verktøy.

Leken fremtrer altså som selvbevegelse hvor eneste mål er bevegelse for bevegelsens skyld. Som Gadamer skriver er leken en selv fremstilling av sin egen bevegelse, en bevegelse som er "ment som noe", men da ikke som annet enn "ren og autonom regulering av bevegelse" (Gadamer, 1986, s. 23). Det spesielle ved menneskets lek er i følge Gadamer at vi involverer fornuft og vi lager mål og regler for bevegelsen. Vi disiplinere oss selv og tar reglene og logikken vi "påfører" oss selv på alvor. Når vi spiller fotball for eksempel aksepterer vi at det, med noen få unntak, ikke er lov å berøre ballen med hendene. Aksepten for slike regler blir en betingelse for at lekens autonome selvregulerte bevegelse kan opprettholdes. Leken er altså avhengig av mål og intensjoner, men ikke av typen å unngå sølevann eller å rekke travle busser. I følge Gadamer er leken et overskridende fenomen og da en levende fremstilling av noe og for noe(n). Det fremgår tydelig at Gadamer lot seg inspirere av Aristoteles her. I følge ham er (selv)bevegelse det mest sentrale karaktertrekk ved alt som er levende. Alt levende har

altså bevegelsen til felles, noe som betyr at også leken må betraktes som levende, helt i tråd med Gadamer's fremstilling av leken som en egen væren. Som vi husker er det leken selv som er lekens subjekt, ikke de lekende. Gadamer skriver videre at leken eller bevegelsen vokser ut av dens fundamentale overskridende karakter; den strever altså etter å uttrykke seg selv gjennom levende vesen. Han beskriver dette slik: "Funksjonen lekens fremstilling har, er til slutt å etablere, ikke en hvilken som helst bevegelse, men heller lekens bevegelse bestemt på en spesifikk måte" (Gadamer, 1986, s. 23, min oversettelse). Vi har altså sett at leken ikke er å finne i den subjektive bevissthet, dens vesen gir seg til kjenne gjennom sin væremåte, en væremåte forstått som fremstilling og bevegelse. For å forstå denne bevegelsen enda bedre skal vi nå se på et annet særtrekk ved leken: Dens mediale karakter.

Lekens mediale karakter

Leken er altså bevegelsens fullbyrdelse, en formålsløs bevegelse som beveger seg uanstrengt og tilsynelatende uten retning eller mål, en bevegelse som går "hit og dit". For å bedre forstå dette kan vi se på et annet særtrekk ved lekens væremåte Gadamer trekker frem. "Spillet [lekens] væremåte impliserer altså ikke at det må finnes et spillende [lekende] subjekt som sørger for at spillet [leken] blir spilt [lekt]. Spillet [lekens] mest opprinnelige betydning er tvert imot medial". (Gadamer, 2010, s. 134). Som vi allerede har vært inne på er ikke lekens "fremdrift" avhengig av de lekende – den opprettholder seg selv. Men hvordan kan vi forstå dette med lekens mediale karakter? Som vi husker handler leken om at noe(n) settes på spill, noe Gadamer beskriver som et språklig forhold som indirekte viser at leken verken kan observeres eller forstås som en spesifikk aktivitet eller virksomhet. Leken oppstår i relasjon til noe(n), og den er avhengig av noe(n) for å bli fullbyrdet. Lekens blir med andre ord situert i rommet mellom de som leker – i mellomrommet, hvor leken nærmest absorberer de lekende i seg selv. Lekens deltakere må altså ofre noe – de må overgi seg uten å stille betingelser, de må fullstendig fortape seg og gå opp i leken. Sagt på en annen måte innebærer dette at de som leker må oppgi en frihet i bytte mot en annen. Individuelle frihet i form av valgfrihet og "kontroll" erstattes med en frihet fra subjektive intensjoner og hensikter, en frihet til å overgi seg til leken med andre ord. Som vi skjønner er ikke et slikt "offer" nødvendigvis noe negativt. Det vi ofte tenker på som frihet, frihet til å ta selvstendige valg, er kanskje ikke en frihet – kanskje kan dette forstås som en byrde, en byrde i form av at vi må holde verden på avstand. Kanskje den "ufrie" friheten leken kan tilby er en høyere form for frihet enn det vi først assosierer frihetsbegrepet med? Vi må altså overgi oss selv, vi må tre ut av oss selv for å kunne tre inn i noe annet, noe større i form av en erfaring som overskrider følelsen av

individuell kontroll. Men her det er viktig å legge til at vi, som individer, ikke blir fullstendig borte i leken. Hvis vi hadde det kunne vi ikke snakket om lekens karakter som medial. Som vi husker innebærer et slikt karaktertrekk at leken situerer seg i mellomrommet, og for at et mellomrom skal kunne eksistere må det nødvendigvis være i mellom *noe*. Og dette *noe* (de lekende) kan ikke forsvinne, da finnes det ikke lenger rom den kan oppstå i mellom. Et mellomrom kan altså ikke eksistere uten at minst to andre rom finnes, noe som betyr at leken, selv om den forstås som en egen kraft eller væren, er avhengig av noe(n) for å bli fremstilt. De lekende kan med andre ord - selv om de må oppgi sin subjektivitet - ikke forstå som passive. Leken frarøver oss kontroll, den er spontan og uanstrengt, men vi må allikevel forstås som aktive deltakere – om dog aktive på en annen måte enn vi er når vi handler ut fra hensikter og intensjoner i våre daglige liv. Vi påvirker det som skjer, vi er en del av lekens bevegelse, men det er ikke vi som styrer den – leken styrer seg selv uten at den styrer deltakerne – leken gjør oss ikke ufrie. La oss avslutte vår undersøkelse av leken med å se nærmere på hvilken ”funksjon” den har – hva den gjør med oss?

Lekens bidrag

Kanskje følgende gåtefulle sitat kan sette oss på sporet av noe her: ”Spillet [lekens] fremstilling avdekker det som er; det fremhever og bringer frem i lyset det som ellers alltid er tildekket og unndrar seg” (Gadamer, 2010, s. 143) Hva er så dette tilsørte som bringes frem i lyset, det som vanligvis holdes skjult for oss? La oss anvende strekleken som eksempel igjen. Kanskje kan vi si at denne aktiviteten – så fremt lekens ”vilkår” ble møtt - avslørte noe nytt om underlagets identitet, noe vi ikke visste fra før, og da en kunnskap vi ikke kunne skaffet oss på tradisjonelt vis. Vi bruker kanskje ikke så mye tid på å reflektere over grunnen som holder oss oppe, det som finnes under våre såler til daglig. Det er kanskje i øyeblikk hvor vi skitner til rene bukseben i sølepytter eller faller på isbelagte fortau at vi blir oppmerksom på at det faktisk er noe der, under våre slitte sko. Kanskje leken kan avdekke sider ved vår eksistens på samme kraftfulle måte som et ublidt møte med glatt veidekke kan gjøre. Brått blir vi gjort oppmerksom på at det finnes noe under oss, noe hardt som ikke viker unna når vi faller. Likt et fall på isen kan leken åpne opp for samme type erfaring, noe nytt, noe som forandrer oss og vår forståelse av oss selv og den verden vi befinner oss i. Leken kan med andre ord bidra til at vi åpner oss for noe; mer presist gjør den det mulig for oss å åpne oss for det Gadamer omtaler som Saken selv. Hva er så dette: Saken selv?

Jo, Saken selv kan enkelt forklart forstås som noe vi oppfatter som meningsfullt, den utgjør noe som tiltrekker oss, og den bidrar til å skape refleksjon og dialog. I følge Steinsholt kan Saken selv vise seg gjennom engasjement, og da i form av at den bringer frem kommunikasjon. Saken selv kan aldri uttømmes, og ingen har enerett på hvordan den skal tolkes. Saken selv kan altså ikke forstås som et konkret objekt som lett lar seg definere, men noe flyktig og dynamisk. Tolkninger, spørsmål og kommunikasjon er med andre ord en del av Saken selv. Uten dem kan ikke Saken eksistere. For å sitere Steinsholt er Saken selv ”ikke kunnskapsobjekter som kan overføres til et subjekt, men en måte å samvirke på hvor Saken og subjektet på en åpen måte har mulighet til å danne hverandre”. (Steinsholt, 2013). Saken selv eksisterer altså i mellomrommet. Det er altså ikke strekene i fortauet som er Saken, det er det engasjement, den fortolkning, den undring, forvirring og de spørsmål som oppstår i rommet mellom lekens arena og den lekende. Saken selv er en åpning, en åpning for at noe nytt, i møte med noe gammelt kan oppstå. Saken selv er et rom i mellom rommene som gir mulighet for forandring; at noe nytt kan skje. For å forstå dette bedre må vi se nærmere på et annet sentralt begrep: Erfaringen. Den utgjør en viktig del av Gadammers filosofi.

Slik jeg forstår ham har den genuine erfaringen to viktige særtrekk: Den er negativ og uforutsigbar. Noe som betyr at det er erfaringen som åpner for at vi mennesker kan forstå noe som helst, og da er det verd å merke seg at forståelse for Gadamer alltid handler om selvforståelse. Med andre ord henspeiler all vår forståelse seg på vår forståelse av oss selv. Erfaring i denne sammenheng kan forstås som noe som er annerledes enn oss selv, noe som nærmest tvinger frem en reaksjon, og da i form av kommunikasjon forstått som dialog. Gjennom dialogen, eller samspillet med erfaringen, kan vi fortolke oss selv i relasjon til den verden som omgir oss, og da i en relasjon som ikke deler oss i kategorier som subjekt og objekt. Det sentrale her er møte med det fremmede, det som er annerledes og som gjør det mulig at våre fordommer blir satt på spill. Det vil si at vår forforståelse, eller antakelser om hvordan noe *er* blir satt på prøve, vi kan oppdage om vår forståelse ”holder vann”. Det sentrale med (den ekte) erfaringen er at den er preget av konflikt, spenning, motstand og gjerne også skuffelse. At de først og fremst betraktes som negative betyr for Gadamer at vår forventninger ikke innfris, noe fremstår for oss som annerledes enn hva våre antakelser først antydte. For et barn som prøver for første gang å klatre opp en trapp kan en genuin og høyst negativ erfaring bestå i at det faller og slår seg. Trappen lot seg ikke overvinne. Den overrasket barnet. Barnets fordommer om trappen og hvordan den skulle bestiges ble satt på spill – noe som åpner en dør for dialog, en dialog hvor barnet kan oppnå en ny og ”sannere”

forståelse, men dog en forståelse som ikke består av annet enn nye fordommer, men kanskje mer produktive fordommer, som Gadamer kaller dem. Et møte med en trapp kunne, med andre ord, sannsynligvis ikke bidratt med en genuin erfaring for meg. Jeg har gått mange trapper i mitt liv, så mine fordommer vil sannsynligvis ”holde vann” en stund fremover – hva gjelder trapper, i hvert fall. Som vi ser handler erfaringer om en grunnleggende negativ prosess, en prosess som overrasker og snur ting på hode, og hvor falske generaliseringer kan erstattes med nye. Men selv om erfaringen må forstås som negativ er det viktig å være klar over at dette er et vilkår for at den skal gi mening eller være ”produktiv”. Det er nettopp dette forholdet som gjør det mulig å se verden med ”nye øyne”, med andre ord å korrigere antalekser og åpne seg for at noe kan være annerledes. Erfaring kan altså ryste oss til ny innsikt. Og her er det viktig å merke seg at en erfaring ikke kan planlegges, det er bare noe som skjer brått og uventet, som et fall i en trapp. Men hvis vi skal åpne våre øyne for noe *nytt*, må vel det bety at det alltid finnes noe der fra før – en forforståelse.

Hos Gadamer er fordommer en forutsetning for at vi i det hele tatt kan forstå noe som helst. Fordommene våre utgjør en dynamisk størrelse som hele tiden endrer seg, og måten de kan endres på er nettopp via erfaringen. Alle våre fordommer (forstått som resultat av alle våre erfaringer) utgjør til sammen det Gadamer omtaler som en horisont. Horisonten er kort fortalt den verden vi har tilgang på, ikke der ute, eller der inne (i oss selv), men det totale bildet av verden slik det til enhver tid kan fremstå for oss. Forståelseshorisonten utgjør altså en helhetlig fortolkning av oss selv som en del av verden som sådan, en fortolkning som oppstår og eksisterer i mellom oss selv og verden for øvrig. Horisonten er både teksten og betrakteren. Kort sagt kan vi si at all vår forståelse springer ut fra vår forforståelse eller fordommer. Vi tar sjansen på å la det bli siste ord i vår undersøkelse av leken. La oss se på et annet viktig konsept, som dukker opp i essayet ”The relevance of the beautiful” hvor Gadamer diskuterer kunstens verdi for menneskene. Vi seiler uanstrengt videre, mot nye horisonter, la oss se nærmere på symbolet.

Symbolet

Symbolet blir for Gadamer et konsept som gjør det mulig og utforske hva det er som henvender seg til oss i kunsten. Selve begrepet, som for øvrig har blitt påvirket av Goethe, Schiller, Hegel og tysk klassisisme, betyr fra gresk noe sånt som: Symbol eller tegn på gjenkjennelse. I antikkens Hellas var det vanlig at verten delte et objekt i to når en gjest kom på besøk, hvor han så ga den ene halvdelen (*tessera hospitalis*) til gjesten. Så kunne det gjerne

gå mange år igjen før de to delene ble gjenforent i en ”gjenkjenneshandling” (act of recognition). I følge Gadamer lar symbolet oss gjenkjenne noe, men den gjenkjennelse han snakker om innebærer ikke at vi ser noe vi har sett før. Gjenkjennelse betyr i denne sammenheng å kjenne igjen noe vi allerede er kjent med, ikke nødvendigvis noe vi har sett før. Vi gjenkjenner noe i oss selv, noe Gadamer illustrerer ved å vise til Platons fortelling om kjærlighetens natur, en fortelling som på en inderlig måte viser hvor viktig kunsten er for oss. Platons fortelling tar utgangspunkt i at menneske en gang var sfæriske vesen som gudene på grunn av dårlig oppførsel delte i to, og i følge fortellingen er alle mennesker dømt til og leter etter sin andre halvdel for å bli fullendt. Symbolet blir da noe som kan fullende oss og skaper sammenheng i våre fragmenterte liv. Han beskriver dette som en vekkelse av en potensiell orden, en form for helhet eller hellig orden. Dette innebærer at symbolets mening ikke kan overføres til noen, det finnes nemlig ingen mening utover det faktum at uttrykket eller kunsten er der/eksisterer. Gadamer går så langt som å hevde at selv den som har lagd kreasjonen står foran den på samme måte som alle andre. Kunstnerens planlegging og utførelse skiller seg med andre ord fra det ferdige produktet, noe som innebærer at kunstverkets egen identitet ligger utenfor kunstnerens kontroll. For å forstå konseptet symbol bedre unner oss et lite sitat. ”(...) the significance that attaches to the beautiful work of art refers to something that does not simply lie in what we immediately see and understand before us as such” (Gadamer, 1986, s. 32). Hva innebærer så dette? La oss se for oss at vi står foran maleriet *van Goghs stol* malt av stolens eier i årene 1888-89, et maleri vi åpenbart kan gjenkjenne som en stol. Jeg forstår Gadamer dit hen at det ikke er stolreferansen som er det mest vesentlige her. Betydningen som skjuler seg i den malte fremstillingen av en stol refererer altså ikke til stolen som ”stol”. Stolen er gjerne det mest umiddelbare vi legger merke til, men kunstens verdi ligger ikke i at den lar oss gjenkjenne noe vi har sett før. Den bekrefter ikke en kunnskap eller erfaring vi har fra tidligere, den speiler ikke noe som utelukkende er kjent for oss, den tilfører noe nytt. En erfaring vi må åpne oss opp for å gripe. Gadamer skriver at symbolet viser seg som et intrikat spill mellom åpenbaring og tilsløring (Gadamer, 2010, s. 33). Her har han latt seg inspirere av sin gamle læremester Heidegger som snakket om ontologiens mangfold, noe som innebærer at kunstens sannhet blir synlig gjennom en tosidig bevegelse; en bevegelse som både avslører og tilslører. I følge Heidegger utgjør dette to fundamentale sider ved menneskers erfaring med verden, noe som gjør det umulig å finne en absolutt mening. Meningen og sannhetens vesen kan med andre ord aldri fremstå som absolutt eller uttømt. Vi mennesker har ikke tilgang til en absolutt mening, nettopp fordi en avsløring alltid innebærer en tilsløring. Verdien av van Goghs maleri hviler altså ikke i det at han har lyktes med å fremstille en gjenstand vi kan

gjenkjenne som en stol. I følge Gadamer vil en forståelse av symbolet som en ren referanse til noe annet redusere det til en allegori, noe som impliserer at symbolet peker på noe annet enn seg selv. Dette står i sterk kontrast til den klassiske forståelsen hvor symbolet ikke peker på noe annet enn seg selv. Kan vi så med dette slå fast at stolen i van Goghs bilde ikke peker på noen annen referanse utenfor seg selv? Peker ikke van Goghs fremstilling på andre stoler? I følge Gadamer er det ikke relevant å spørre om et arbeid eller en kreasjon representerer noe annet enn seg selv, maleriet forteller oss med andre ord ikke *en* ting samtidig som det gir oss forståelse av noe annet. Gadamer understreker at symbolet ikke kan forstås som en allegori. Dette betyr at kreasjonens mening utelukkende er å finne i arbeidet selv, og da uten at vi må ha kjennskap til noen referanser på forhånd. Vi kan med andre ord si at meningen som kan finnes i et maleri av en stol ikke er avhengig av betrakterens tidligere erfaring med stoler. Det eneste som betyr noe er det fremstillingen selv har å by på. Kunstverkets signifikans hviler altså et annet sted enn i den åpenbare referansen. Gadamer utdyper dette forholdet på følgende måte: ”The work of art does not simply refer to something, because what it refers to is actually there (...) the work of art signifies an increase in being” (Gadamer, 1986, s. 35). Foruten at referansen ikke er noe annet enn det som faktisk er der, innebærer dette faktisk at vår Væren blir utvidet. Vi utvider altså oss selv uten at det skjer gjennom gjenkjennelse av noe kunstverket tilsynelatende og åpenbart ”representerer”. Gadamer tenker seg at det er en sammenheng mellom vår objektive måte å orientere oss i verden på og de krav som kunsten stiller oss. Han forestiller seg at denne sammenhengen kan bidra med to ting. For det første kan den bidra til at vi kan konstruere nye komposisjoner direkte fra elementene av den objektivt synlige verden. For det andre kan den bidra til vår deltakelse i den dype spenningen som de synlige objektene skaper (Gadamer, 1986, s. 38/39). Jeg forstår dette dit hen at det alltid vil foregå et samarbeid mellom selve kreasjonen hvor betrakteren gjerne kan være kunstneren selv. Så gjennom å betrakte maleriet av van Gogh vil det kunne oppstå en mening ved at betrakteren gjenkjenner noe i bildet, og da utover en konseptuel gjenkjennelse i form av å forstå fremstillingen som en stol. Altså en mening som oppstår et sted i mellom maleriet og tilskueren, hvor symbolets mening i seg selv kan avsløre seg. En mening som verken bor i maleriet eller i betrakterens bevissthet. Gadamer omtaler dette som en hermeneutisk identitet.

Det er den hermeneutiske identiteten som etablerer arbeidets helhet, altså en identitet som oppstår som en konsekvens av at et arbeid ønsker/krever å bli forstått; det utsteder en utfordring som noen må akseptere. Arbeidet gir med andre ord den som responderer et rom å bevege seg i, et rom som han selv må fylle. Arbeidet krav på sannhet. Hermeneutisk identitet

er altså et samarbeid mellom et arbeid og en responderende betrakter (Gadamer, 1986, s. 25). Som Gadamer selv skriver: "The identity of the work is not guaranteed by any classical or formalist criteria, but is secured by the way in which we take the construction of the work upon ourselves as a task" (Gadamer, 1986, s. 28). Forfatteren Gordon Graham beskriver dette samspillet som en sofistisert forståelse av menneskets kunsterfaring, og da hvor leken gjør dette mulig (2005, s. 23). I følge Graham er leken – og som vi har sett– ikke bare en diversjon men noe dypt og viktig i menneskers liv, eller som Graham skriver, tillegger Gadamer leken en signifikans som grenser til det religiøse. Graham skriver at Gadamer med dette smir en nærmere forbindelse mellom den som responderer på kunsten, og den som lager den. Dette innebærer at leken ikke kan skilles fra utøveren og betrakteren, den mening om skapes er avhengig av at begge bidrar, i form av at de underkaster seg leken.

Leken foregår både i kunstneren og betrakteren. Noe som betyr at kunsten krever at betrakteren spiller med ved å akseptere leken eller representasjonen den er. Kunsten og kunstneren er avhengig av at betrakteren deltar i leken, det er med å konstituere verkets identitet eller levendegjør det. Artistens kreativitet trenger altså et publikum for å kunne eksistere, fordi mening og symbolikk krever samarbeid. Det er med andre ord en kooperativ aktivitet, hvor vi gjennom leken kan realisere symbol ved at vi forstår/erkjenner dem. Denne formen for lek verdsetter vi fordi den gir oss tilgang til samme universalitet som festen, og festivaler gir oss en smak på evigheten ved at de stanser opp tiden. Kunstens identitet (eller væren) eksisterer ikke i verket, i kunstneren eller i betrakteren, den blir fremstilt gjennom en gjensidig bevegelse i mellom dem. Kunstens mening er dynamisk og finnes altså i mellomrommet.

Dette innebærer at symbolet representerer noe dypere enn hva vi vanligvis assosierer begrepet med; det er ikke en replikasjon av noe; det tiltaler oss gjennom en representasjon som ikke kan gripes/forstås eller som i det hele tatt kan eksistere på noen annen måte (enn seg selv). (Gadamer, 1986, s. 36). Dette er ikke umiddelbart lett å forstå, men hvis vi tenker tilbake på Platons fortelling om kjærlighetens natur kan det kanskje hjelpe oss. Gjenforeningen kan sette oss på sporet av hva en slik dyp og åndelig gjenkjennelse kan innebære. Vi forstår med andre ord noe som sant og meningsfullt på en annen måte enn den type sannhet vi kan erkjenne gjennom vitenskaplig, rasjonell og metodisk tilnærming. En sannhet som setter oss ut av spill, noe vi ikke kan forsvare oss mot, noe vi ganske enkelt bare fylles med. Følgende sitat beskriver dette godt. "(...) the essence of the symbolic lies (...) in the fact that it is not related

to any ultimate meaning that could be recuperated in intellectual terms. The symbol preserves its meaning within itself” (Gadamer, 1986, s. 37). Symbolet motstår altså ren konseptuallisering og symbolets underlige form for referanse ligger i det faktum at det både skjuler og åpner sin mening. Ingen grådige definisjoner kan romme en slik form for mening. Det peker slett ikke i retning av noen annet enn seg selv. Det er heller slik at Symbolet tillater meningen å presentere seg selv, noe som betyr at det kan bidra til å skape rom for at meningen kan tre frem og presentere seg selv. Symbolet er ikke annet enn en ren manifestasjon av mening – symbolet *er* mening. Men Gadamer understreker at symbolet aldri kan være en erstatning for noe annet, noe mindre autentisk eller en mer indirekte form for eksistens. Det som er representert er til stede på den eneste tilgjengelige måten. Kunstens eksistens i seg selv er det vesentlige, ikke at den bærer i seg mening som peker mot noe annet. Symbolets essens fanger ingen absolutt mening innenfor intellektuelle termer. Symbolet bevarer meningen i seg selv. I følge Gadamer er det av den grunn naivt å spørre om hvilken mening et bilde har? Fremstillingen av stolen til van Gogh kan ikke fortelle oss noe om noe annet, dens mening ligger i det faktum at den eksisterer og da i form av en mening i seg selv. Vi beveger oss over til et annet spennende konsept i Gadamers rike vokabular: Festen. La oss se på hva den kan bidra med av forståelse og forvirring.

Festen

I følge Gadamer gir konseptet om festen oss innblikk i det han kaller ”en gåtefull tidsstruktur” som knytter seg til vår erfaring av kunst som gjentakelse. Gjentakelse betyr i denne sammenheng ikke å føre noe tilbake til en form for ”opprinnelig” tilstand. I gjentakelsen skjer det alltid noe nytt, det ligger i kunstens natur, samtidig som det er ”det samme”. Gadamer forstår kunstverkets som lek, noe som innebærer at dets væren – selv om det munner ut i en enhetlig formasjon - ikke kan løsrives fra fremstillingen. Fremstillingen underlegger seg ”den målestokk for riktighet” som formasjonen foreskriver. Gjentakelsen er i følge Gadamer like opprinnelig som verket selv (Gadamer, 2010, s. 153). Den gåtefulle tidsstrukturen han viser til er da en tid hvor gjentakelsen – det å komme tilbake til et kunstverk – rommer en form for samtidighet. Det skjer noe nytt, det vil si en ny fremstilling, men samtidig som fremstillingen ikke kan isoleres fra selve formasjonen. Og som vi skal se nærmere på er festen et godt konseptuelt redskap for å forstå en slik forestilling. Festen representerer altså en unik tidshorisont som vi lokkes inn i. I motsetning til forestillingen om tid som en tom beholder som vi må fylle opp kaller Gadamer festens tid for autonom fylt tid (Gadamer, 1986, s. 41). Festens tid er fylt med seg selv, den trenger ikke å bli fylt av noe utenfra. Han viser til at en

slik tid er relevant for vår kunsterfaring fordi den peker på at vi må lære å dvele ved kunsten på en særegen måte, en måte som både kan utslette kjedsomhet og vise oss mer av sin rikdom. Videre skriver Gadamer at: (...) essensen av vår tidsbegrensede opplevelse er å forlenge på en slik måte – og kanskje er det vår eneste måte, som endelige vesener, å oppleve uendeligheten på” (Gadamer, 1986, s. 44, min oversettelse). Festen gir oss med andre ord en åpning for at vi kan tre ut av vår hverdagslige tid, vi kan oppleve en form for tid som ikke er delt i kategorier, målt og oppstykket og som krever at vi fyller den for å unngå kjedsomhet. Steinsholt skriver at innefor festens horisont utvikles det en særegen rytme eller stemning, en stemning som alle deltakerne deler men uten at den eksisterer i den enkeltes subjektivitet. Stemningen er noe vi deler, noe som oppstår mellom oss når vi feirer festen. Han skriver videre at selv om festen kan knyttes til både tid og sted er det feiringen av festen som er målet, ikke ritualene som følger med (Steinsholt, 2010, s. 15/16). Jeg forstår Gadamer dit hen at festen som konsept illustrerer en særegen måte vi mennesker kan være sammen på, hvor vi trer inn i en særegen form for tidsopplevelse.

Gadamer knytter altså den underlige tidsligheten til festen, og han mener da periodiske eller gjentakende fester, og han hevder vår vanlige suksessive tidsoppfatning ikke er tilstrekkelig for å forstå feiringens tidskarakter. Han knytter festens tidserfaring til selve feiringen (av festen), noe han beskriver som nåtid. Feiringen er altså målet, og selv om festen på en måte er den samme (den gjentar seg til faste tider/sted osv) er den aldri helt lik, noe som heller ikke er et mål. Festens relasjon til vanlig historisk tid er sekundær, det vil si at festens tidspunkt ikke er det viktigste. En fest er aldri identisk med en tidligere fest, ei skal den heller ikke feires i henhold til eller oppfylle krav fra fortiden. Det ligger – i følge Gadamer – i festens karakter at den hele tiden endrer seg, men samtidig er det den ”samme” festen som feires. (Gadamer, 2010, s. 154). Selv om en fest ofte er forbundet med visse ritualer, og selv om disse ritualene gjentar seg, vil ikke selve feiringen være den lik, og det er feiringen som er det sentrale her. Festen eksisterer med andre ord bare når den feires, den har ingen subjektiv karakter, noe som betyr at dens væren ligger ikke i de feirendes subjektivitet. For at festen skal bli feiret må festdeltakerne hengi seg til den, la seg bli oppslukt av stemningen eller rytmen. Festdeltakerne må være ”ute av seg selv”, noe Gadamer presiserer at ikke handler om manglende tilregnelighet. Han skriver faktisk at det å være ute av seg selv er en positiv mulighet til å være fullt til stede i noe (Gadamer, 2010, s. 157). For å beskrive denne tilstanden bruker han ord som selvforglemmelse, hengivelse og fullstendig oppmerksomhet mot saken, og han presiserer at en slik form for hengivenhet ikke må forveksles med ren nysgjerrighet. Det å

være tiltrukket av noe på bakgrunn av ren nysgjerrighet er noe ganske annet enn å fullstendig hengi seg. Selv om det finnes noen likhetstrekk er det et viktig skille her: Nysgjerrigheten angår oss ikke, den bare pirrer oss i korte øyeblikk, det er bare snakk om å vie oppmerksomhet til kuriositeter eller annerledeshet, noe som ikke har mening eller betyr noe for oss. Det er ikke noe vi kan komme tilbake til, det lar seg raskt uttømme. Gadamer skriver for øvrig at nysgjerrighetens dialektiske sidestykke er kjedsomhet og avstumpethet. Og her ligger en viktig nøkkel for å forstå Gadamers etikk. Selvforglemmelsen peker på en måte å møte den andre på, som noe annet enn oss selv, noe vi må åpne oss for at kan fortelle oss noe viktig. Foruten misforståelsen som kan skje i forhold til nysgjerrighet advarer Maria Øksnes oss mot å forstå den hengivelse som Gadamer skriver om som flyt i den formen som Csikszentmihalyi har gjort kjent (noe som viser hvor kranglete og uregjerlig språket er – lett å gå i feller). En slik form for flyt skriver hun er en tilstand hvor vi som subjekter har kontroll over våre handlinger, hvor vår bevissthet i høyeste grad er deltakende. Øksnes skriver at denne formen for flyt er en tilstand hvor alt ”klaffer”, hvor deltakerne kan på mest optimale utnytte sine evner og ferdigheter. En slik flyt stiller med andre ord krav til kompetanse og ferdigheter (Øksnes, 2010). Som vi skjønner er det ikke en slik tilstand Gadamer viser til, noe som følgende sitat bekrefter: ”I leken fremstilles noe som ikke blir uttømt i øyeblikkets rene henførelse, den rommer varighet og et varig krav, ikke en fastlagt fordring som kan innfris på entydig måte, men en ubestemt fordring (Gadamer, 2010, s. 157). En fest og en feiring av den er altså noe mer enn en ”happening” eller noe vi gjør for å underholde oss selv en kort stund. Hengivenhetens motsats, nysgjerrigheten, likner kanskje mer på vitenskapens ideal om nøytralitet og objektivitet. Noe pirrer vår nysgjerrighet, noe fremstår som annerledes og spennende, noe vi kan undersøke og finne ut av ved hjelp av gode metodiske verktøy. Det kan se ut til at nysgjerrigheten i hvert fall tillater både avstand og distanse til det vi retter vår oppmerksomhet mot, noe som kan gi oss tilgang på ”sann” kunnskap i form av at det korresponderer med det vi betrakter som virkeligheten. Foruten det underlige tidsaspektet karakteriserer festen også av at det er noe vi gjør sammen. I fellesskap påtar vi oss en oppgave/fordring/krav vi skal fullbyrde, men uten at vi har tilgang på noen oppskrift for hvordan det skal gjøres, det er noe vi hele tiden må skape på nytt og vi begynner på nytt hver gang. Det vi skaper er altså en rytme eller stemning, altså vi skaper noe som finnes utenfor oss selv, vi er avhengig av hverandre for at festens skal våkne til liv og vi må feire den. Gadamer beskriver dette samholdet slik: ”Festive experiences (...) they allow no separation between one person and the other. (...) a festival (...) represents community in its most perfect form”. (Gadamer, 1986, s. 39) Dette understreker hvor sterkt det kooperative aspektet er. Festens

karakter bor ikke i den enkelte av oss, den oppstår i mellom oss. I følge Gadamer er alle deltakere altså er en enhet som det ikke mulig å separere fra hverandre. En slik forestilling står sterk kontrast til individ og psykologiske perspektiv. Festen inkluderer alle, såfremt noen velger å ekskludere seg selv. Hva innebærer så dette samarbeidet hvis vi vender våre blikk tilbake til kunstverket. Hva er det vi samarbeider om? Svaret på dette kan vi kanskje finne ved å gjenbesøke forestillingen om lek som fremstilling. Her er det viktig å være klar over at leken både er en fremstilling av noe og for noe(n). Med andre ord er leken en fremstilling av noe, samtidig som det manifesterer seg som noe for noe(n). I denne sammenheng kan disse *noen* forstås som publikum, som fremstillingen må være åpen for. Det sentrale her er at verkets mening ikke finnes i kunstneren, i verket eller hos publikum. De er alle deler av verkets mening, noe som gjør alle til medspillere. Kunstverkets essens eller identitet må skapes, og da i samarbeid mellom de som takker ja til invitasjonen, inn i festen hvor alt kan skje – samtidig og forenes i en genuin sannhetsopplevelse. Vi lar det bli siste ord i vår teoretiske utlegning. Før vi beveger oss over i metodens univers tar vi oss tid til en rask oppsummering.

Oppsummering

Hva kan vi så forstå ut av de teoretiske kulissene våre? Hvor er vi kommet? Vi har undersøkt noen nye og kanskje uvanlige måter å betrakte leken på, betraktninger som kort sagt har vist oss at det er mulig å tenke seg et pedagogisk landskap fri for kategoriene subjekt og objekt. Leken, forstått som en egen væren, i form av en uforutsigbar og destinasjonsfri bevegelse hvor menneskenes subjektposisjon i form av formål, hensikter og intensjoner må vike – har gjort oss i stand til å forstå forholdet mellom barn og kreative materialer på en ny måte. Hvor det som skjer er en lek, og da en lek som oppstår i mellomrommet og som ingen av ”polene” kontrollerer. Leken er subjektet, i det øyeblikk barnet trer inn i leken og oppgir sin subjektivitet, er det den som har regien – verken barnet eller materialet. I tillegg har vi sett, gjennom vår undersøkelse av festen og symbolet, hvilken verdi estetiske og kunstneriske arbeid kan ha for barn – også her uten at vi gjør oss avhengig av dikotomien mellom subjekt/objekt. Forståelsen oppstår som en hendelse, i mellom og i et samspill mellom barnet og arbeidet/kreasjonen, det er gjennom leken arbeidets mening kan avdekkes, en mening som ikke bor i arbeidet eller i barnets bevissthet. Den blir til eller dannes i rommet mellom dem, og det reflekterer en underlig form for identitet. Meningen oppstår som en gjenkjennelse av noe som både blir avdekket og holdt skjult, og da i et samarbeid i et rom hvor arbeid, kunstner og betrakter nærmest smelter sammen i en sfære hvor selv tiden endrer karakter. Og med de ordene vender vi blikket mot den konkrete verden; vi skal se om et eksempel hvor barn

arbeider med kreative materialer i barnehagen kan hjelpe oss ytterligere i vår søken. Men først må vi innom metodologiens verden, vi må se på mine (ikke)metodiske valg og avveininger.

METODISKE MOTSETNINGER

I denne delen kunne jeg sagt at jeg skal redegjøre for hvordan jeg har samlet inn, strukturert og analysert mitt empiriske materiale. Men slik vil jeg ikke beskrive prosessen. Hvorfor ikke? Jo, av den enkle grunn at det ikke er *det* jeg har gjort her. Jeg har ikke samlet inn noe materiale. Jeg har ikke vært der ”ute” et sted og hentet ”noe”. En slik beskrivelse vil opprettholde et subjekt/objekt skille mellom meg og det ”der ute”, et materiale som jeg tilsynelatende bare kan hente inn. Det vil indikere at det finnes et objekt der ute forstått som et rent ytre, som jeg (subjektet) bare kan plukke opp, ta med meg, strukturere og analysere. Dette er åpenbart en svært misvisende beskrivelse av det jeg har gjort – i hvert fall av det jeg har prøvd å gjøre. Jeg vil i stedet omtale mitt ”empiriske datamateriale” som en tekst, og da en tekst som har blitt til gjennom et møte med noen barn og deres kreative materialer. Og på samme måte som barna har arbeidet med sine kreasjoner, har jeg arbeidet med min. En kreasjon i form av en tekst, eller en mulig beskrivelse av en hendelse som jeg selv tok del i. Jeg skal altså først i denne delen, så langt det er mulig, beskrive *hva* jeg har gjort, i den hensikt å synliggjøre hvordan selve prosessen har foregått. Jeg skal forsøke å fange tekstens tilblivelse med andre ord. Den første delen av methodediskusjonen vil hovedsakelig være deskriptiv, i den grad noe slikt er mulig. Videre vil jeg problematisere og diskutere noen åpenbare utfordringer som knytter seg til måten teksten har blitt til på, og da i lys av det filosofiske fundamentet oppgaven er bygget på. Sentralt i denne diskusjonen vil forholdet, og kanskje paradokset, mellom Gadamer's ontologiske utlegging om forståelse og min ”metodiske” tilnærming til temaet stå. Dette representerer i utgangspunktet to svært ulike sfærer. Det er nemlig ikke metodologiske eller epistemologiske spørsmål Gadamer befatter seg med; prosjektet hans er først og fremst ontologisk av karakter, noe som innebærer at han forsøker å beskrive egenskaper ved virkeligheten; han forsøker med andre ord å forstå forståelsen selv. Og som vi husker har ikke dette noe med metoder og teknikker å gjøre. Til slutt vil jeg dele noen tanker knyttet til de etiske overveielser som har vært viktige i prosessen. Vi begynner med den beskrivende delen; la oss se hvordan teksten min har blitt til.

Tekstens tilblivelse

Første del av prosessen bestod i å finne en barnehage som var egnet for mitt formål: Å studere barn i arbeid med kreative materialer. Jeg bestemte meg så for å oppsøke et miljø med optimale muligheter for dette, jeg gjorde altså det Dalland (2000) kaller et strategisk valg. Flere forhold lå til grunn for mine valg, noen av konkret og praktisk karakter, andre mer flyktige og abstrakte. De praktiske forholdene handlet om lokaler og tilgang på materialer; jeg vurderte det som en fordel om barnehagen hadde et eget rom tilrettelagt for estetisk arbeid, og hvor det fantes et minimum av kreative materialer. Av mindre håndfaste forhold kan jeg nevne at foretrakk en gruppe barn og pedagog(er) som hadde en viss erfaring med aktiviteter som involverte arbeid med kreative materialer. I tillegg vurderte jeg det også som en fordel om barna var vant med å bli filmet/fotografert. Jeg kontaktet en førskolelærer jeg kjente, og som arbeidet i en barnehage hvor estetisk virksomhet utgjorde et viktig satsingsområde. Hun gjorde nødvendige avklaringer med barnehagens styrer, og jeg fikk klarsignal til å gjøre min undersøkelse. Førskolelæreren jeg allierte meg med hadde, i tillegg til erfaring med barn og kreativt arbeid, også innsikt i studien min, noe som gjorde det naturlig at hun fikk ansvaret for gjennomføring av aktiviteten med barna. Vi gjorde avtale om at hun skulle velge ut hvilke barn som skulle delta, og da med bakgrunn i hennes kjennskap til deres interesser. Hun påtok seg også ansvaret for å forberede aktiviteten; hun skulle finne en passende oppgave å gi barna, samt fremskaffe relevante materialer. Foruten pedagogens kvaliteter hadde barnehagen hun jobbet i et adskilt arbeidsrom (verksted) som var godt tilrettelagt, både i form av materialer og møbler, for estetisk aktivitet. I tillegg hadde rommet gode lys- og lydforhold med tanke på filming. Barnehagens fysiske og estetiske forutsetninger passet godt for min lille studie. Før vi gjennomførte aktiviteten innhentet vi samtykke fra barnas foreldre/foresatte (se vedlegg). Vi fikk underskrifter fra fire av de fem barna hun hadde valgt. La oss se på hvordan gjennomføringen av selve aktiviteten foregikk.

Jeg hadde forberedt det tekniske utstyret godt, og jeg kom til barnehagen i god tid før selve aktiviteten. Jeg og den ansvarlige pedagogen gjorde nødvendige forberedelser; vi ryddet bord og sørget for at riktige materialer var på plass. Jeg gjorde også noen tekniske vurderinger om hvor jeg skulle plassere kamera for å få best mulig bilde. Samtidig som vi forberedte oss var det mange barn som kikket innom verkstedet, noen for å hilse på, andre for å gjøre egne arbeid. Jeg benyttet anledningen til å prate med dem, og de var ikke sene med å invitere meg inn i sine små prosjekter tidlig denne mandags morgenen. Før vi kunne sette i gang med aktiviteten og filmingen måtte vi be en gruppe barn forlate rommet. Flere av dem ønsket,

kanskje ikke uventet, å bli igjen. De merket ganske sikkert at noe spennende var i gjære. Pedagogen hentet de (fire) utvalgte barna og døren ble lukket. Jeg forklarte kort hva mitt ærend var, og gjorde dem oppmerksom på at de når som helst kunne forlate rommet, og at de kunne si fra hvis de ikke lenger ville være en del av aktiviteten. Jeg tok frem filmkamera, men uten at barna syntes å bry seg nevneverdig med det. Deres oppmerksomhet så ut til å være et annet sted. Jeg hadde på forhånd bestemt kameravinkel med hensyn til rommets lysforhold. Jeg ville unngå motlys, noe som gjør forgrunnen mørk og utydelig. Jeg måtte i tillegg til dette gjøre noen tekniske vurderinger etter at barna hadde tatt plass ved arbeidsbordet; jeg måtte bestemme bildeutsnitt. Luff & Heat (2012) skriver at det i tillegg til åpenbare etiske utfordringer ved filming, også er mange tekniske hensyn og ta, valg som får konsekvenser for kvaliteten på det materiale en blir sittende igjen med. De legger vekt på å fange *hvordan* noe skjer, ikke bare *at* det skjer. De skisserer ulike praktiske/tekniske løsninger på dette, alt etter hva formålet med filmingen er. Jeg valgte et bildeutsnitt de kaller *mid-shot*, noe som betyr at bildet rommer to til tre personer. Dette gjorde jeg for å få et detaljert bilde av hender og materiale, noe jeg hadde jeg hadde gått glipp av med et større bildeutsnitt. Jeg holdt kamera i stort sett samme posisjon gjennom hele aktiviteten (omtrent 42 minutter), med noen unntak. Jeg flyttet på kamera ved to anledninger. Først for å unngå at barnas hender skulle bli skjult av nye materialer som pedagogen plasserte på bordet. Så mot slutten av aktiviteten, da samarbeidet mellom ”fokusbarnet” og et annet barn ble såpass tett at jeg valgte å endre posisjon for å inkludere henne i bildet. Jeg lot kamera gå gjennom hele aktiviteten. Bordet vi satt ved ga for øvrig god støtte og gjorde det forholdsvis greit å holde kamera stødig. Etter at kamera var slått av knipset jeg bilder av arbeidene samt at jeg tok noen notater og snakket litt med barna. På den måten kunne de gi direkte tilbakemeldinger på hva de syntes om det de hadde vært med på. Ingen av barna ga synlige uttrykk for ubehag, de virket tilfredse og de hadde ingen motforestillinger mot at jeg tok bilder av arbeidene deres. Jeg takket for meg og forlot åstedet. I kofferten hadde jeg med meg et førtito minutter langt filmopptak, en håndfull bilder og noen skriftlige nedtegnelser. Men dette var bare første skritt på veien mot en ”endelig” tekst. La oss se hvordan den videre bearbeidelsen av tekstmaterialet foregikk.

Som jeg har vært inne på betrakter jeg materialet mitt om en dynamisk størrelse, noe som endret seg hele veien, og som for så vidt ennå ikke har slått seg til ro. Arbeidet med teksten var preget av prøving og feiling, ikke ulikt det barna også erfarer med materialer de ikke er vant med. Jeg skrev, slettet tekst, vendte tilbake til filmen, kikket på bildene, skrev nye ord, ord som blandet seg med gamle og som stadig åpnet rom for nye tolkninger. På den måten tok

teksten form, som et samarbeid mellom meg og materialene, hvor mening ble skapt, utfordret og konfrontert – med andre ord en vandring som gikk hit og dit. Kanskje kan prosessen best beskrives som en dialog mellom meg og materialet, noe som betyr at teksten – på samme måte som barnas arbeider - kan betraktes som en fremstilling av noe(n) og for noen. Noe som oppstod i mellomrommet, hvor verken jeg eller materialene hadde regien. Konsekvensen av dette er at selv jeg, tekstens ”opphavsmann”, ikke kan vite noe sikkert om hva den betyr. Tekstens mening kan nemlig ikke spores tilbake til meg, selv om det er jeg som har ført pennen. Jeg må også, i likhet med alle andre, åpne meg for den, det er konsekvensen av Gadammers hermeneutikk – alt vi mennesker gjør er fortolkning. I dette tilfellet skjer det i møtet mellom teksten og meg, hvor vi begge utgjør hver vår horisont som kan fusjonere, noe som betyr at vi både jeg og teksten kan endre oss. Fortolkningens vilkår er åpenhet for den andre, vi snakker altså om tolkninger som ikke lar seg gjøre gjennom metodiske tilnærminger. Tekstens identitet er med andre ord om svært dynamisk, en identitet jeg ikke har noen sikker viten om. Men hva gjorde jeg så med teksten – helt konkret? Først valgte jeg ut en del som jeg ville ha med i oppgaven, en del som jeg delte inn i mindre segmenter, noe som i seg selv påvirket tekstens fremtoning. Her kan det være verd å merke seg *hvor* jeg lagde skillene. Jeg valgte ganske enkelt å ta utgangspunkt i hva barna gjorde, jeg lagde med andre ord skiller på steder hvor aktiviteten syntes å endre karakter. Deretter forsøkte jeg å lytte til hva teksten hadde å fortelle, hva den kunne åpenbare av spørsmål og tema. Som en kunstner som står foran sitt eget verk, betraktet jeg det som lå foran meg. Sagt på en annen måte reflekterte jeg over mitt eget arbeid, en prosess som manifesterte seg i en ny tekst, en tekst som kanskje formmessig har noen likhetstrekk med en klassisk vitenskaplig analyse. Men slik er det altså ikke ment, og slik forstår ikke jeg det. ”Analysen” kan bedre beskrives som en fortolkningsprosess, et forsøk på å forstå teksten i seg selv, som noe annet enn meg selv, noe som hadde noe viktig å fortelle meg. Her er det viktig å presisere at jeg ikke skiller det fortolkende arbeidet fra resten av prosessen; for meg er det mer naturlig å betrakte hele prosessen som en tolkningsprosess. Men la oss, for å unngå unødige misforståelser, kalle dette en refleksjon, rettere sagt en reflekterende tekst. I presentasjonen plasserte jeg så refleksjonen i rommene mellom segmentene med ”beskrivende” tekst, noe som kanskje gjør det mer riktig å inkludere dem også, som en del av kreasjonens identitet. Hele oppgaven kan kanskje betraktes som en helhetlig formasjon, for den saks skyld. Det som er viktig her er at måten jeg plasserte refleksjonene på gjorde noe med helheten – det påvirket det totale uttrykket. På samme måte som musikken i en film gjør noe med hvordan vi opplever den. Lydsporet og bildene virker sammen, de blir noe mer, noe annet enn bare seg selv, det får en ny identitet og

da en identitet som kan oppstå i møte med noen som responderer på uttrykket. Sagt på en annen måte kan vi si at når en kunstner reflekterer over sitt eget verk, vil refleksjonene bli en del av verkets hermeneutiske identitet, de vil tas opp og bli en del av det totale uttrykket. Dette betyr ikke at kunstneren kan bestemme verkets identitet eller væren, men han/hun kan bli en del av den. I mitt tilfelle vil dette bety at refleksjonene mine blir en del av den totale formasjonen, en formasjon som vil gjøre krav på sin sannhet, og da en genuin sannhet som ikke går på bekostning av andre mulige forståelser. For å få en bedre forståelse av problemene knyttet til bruk av vitenskaplige metoder, unner vi oss tid til å se på Gadamer's posisjon i forhold til dette. Kan bruk av metode i det hele tatt være forenelig med hans perspektiver?

Metodiske forstyrrelser

I følge Marino (2011) ser ikke Gadamer noen motsetning mellom det han kaller den genuine sannhet og kunnskap ervervet gjennom vitenskaplige metoder. Marino går langt i å hevde at Gadamer verken kritiserte eller tar avstand fra den objektive forskningens spesifikke form for sannhet og kunnskap, en påstand han underbygger blant annet med å vise til intervjuer gjort med Gadamer, både fra seksti- og nittitallet. I et intervju gjort av det norske tidsskriftet *Samtiden* fra 1998 er Gadamer inne på noe av det samme. Der beklager han seg først over at vi i fire hundre år har operert med et sannhetsbegrep han beskriver som ”den galileiske fysikk, med alle sine kontingenser”. Videre sier Gadamer at han, på lik linje med andre mennesker, kan beundre denne vitenskapen, men han understreker at han er kritisk til hvordan vi har forvaltet denne ”kunnen”. Marino viser så til den kanadiske professoren Jean Grondin som hevder at Gadamer ikke var en prinsipiell motstander av vitenskaplige metoder. Mange vil nok bestride en slik tolkning av Gadamer. I forordet til den norske oversettelsen til *Sannhet og metode* skriver Espen Schaanning at: Gadamer ikke kritiserer vitenskapene som sådan – men human- og samfunnsvitenskapene som gjør mennesket til et vitensobjekt, hvor han tar et oppgjør med metodekravet, noe han karakteriserer som en arv fra opplysningstiden. I følge Steinsholt går Gadamer så langt at han avviser metodologien, og at det er praktisk ervervet klokskap som har forrang. Det vi kan tilegne oss fra erfaringen er altså noe langt mer enn det vi kan knytte til formaliserte metoder. Det er erfaringer og tolkninger som er det sentrale. En dialog med det ukjente, det som kan skape bevegelse i ens egen innsikt og forståelse. Det finnes altså, som Steinsholt skriver, et kunnskapsforråd ”som ikke er et resultat av evidens og bevisførsel, men heller ”plantes” av tradisjoner, mottatt klokskap og praktisk erfaring” (Steinsholt & Øksnes, 2013). Vår klokskap kan ingen metode lære oss, det oppnår vi gjennom deltakelse, nærhet og engasjement i Saken. Så kanskje fortøner dette seg som en i overkant

snill fremstilling av Gadamerers posisjon; kanskje var Gadamer slett ikke så overbærende som Marino antyder. Dette er åpenbart forhold som kan diskuteres, men den debatten skal ikke vi ta stilling til her. Vi nøyer oss med å konstatere at Gadamer kan tolkes ulikt. Men hva er det så Gadamer kritiserer, hvis det ikke er den objektive vitenskapen og metodene som sådan? Marino hevder at Gadamer først og fremst kritiserer oppfatningen av metoder som ufeilbarlige verktøy; for ham kan forståelse aldri reduseres til enkle instrumentelle prosesser. Gadamer fremstod med andre ord som en skarp kritiker av vitenskapens forsøk på å beslaglegge og monopolisere sannheten (Marino, 2011, s. 147/148). Her støtter Marino seg på den tyske forfatteren Josef Bleicher som hevder at Gadamerers prosjekt først og fremst bestod i å overskride vitenskapens begrensning av hva kunnskap kan være. Han forklarer dette med at Gadamer betraktet vitenskaplig kunnskap som et segment av den fundamentale forståelsen som ligger under alle våre aktiviteter, et segment som inneholder sannhetsvilkår som kommer foran sannheten vi finner i vitenskapens logikk (2011, s. 150). Med andre ord består den fundamentale forståelsen av en kunnskap som har forrang; den kommer forut for vitenskapens sannheter. Den vitenskaplige kunnskapen utgjør altså et segment som for så vidt har verdi i seg selv, men uten at det er den som er det primære her. I følge Marino oppfattet Gadamer en (den gang moderne) tendens til at all kunnskap blir redusert til vitenskaplig kunnskap og at all fornuft blir redusert til teknisk-instrumentell rasjonalitet, en tendens han lite overraskende er kritisk til. Marino skriver at Gadamer forsøker å vise at fornuften er mer mangfoldig enn hva vitenskaplige metoder gir inntrykk av. Han argumenterer for at det finnes alternativer til den vitenskaplige rasjonaliteten, men uten at han i følge Marino ønsker å forkaste vitenskapens metoder. (2011, s. 157/58). Gadamerers filosofiske hermeneutikk innebærer at tolkning er et grunnleggende og ontologiske vilkår for all forståelse, noe som betyr at ingen metode kan tas som garanti for sammenhengen mellom teori og virkelighet. I følge Steinsholt vil det i følge Gadamer ikke eksistere noen universelle metoder som styrer forståelsen, noe som innebærer at det ikke er mulig å si hvilken forståelse som er sann, derfor kan ingen metode uttømme sannheten (1999, s. 112). Gadamer selv understreker for øvrig at det ikke finnes noen forståelse som er fri fra fordommer, noe han hevder får som konsekvens at vitenskaplige metoder verken kan uttømme eller garantere sannhet. Vår forståelse oppstår ikke i et vakuum, fri fra kontekst, tid og historie; han snakker her om betingelsen som ligger til grunn for all forståelse; noe vi verken kan eller skal forsøke å distansere oss fra (Gadamer, 2010, s. 534).

Som vi forstår kan altså ingen vitenskaplig metode betraktes som en hvilepute i form av et sikkert alibi, som kan garantere forskningens troverdighet; den kan ikke avdekke noen genuin

sannhet. Sannheten, slik Gadamer beskriver den, kan vi få et glimt av ved å åpne oss for Saken selv, og ved å la den fremtre på sine egne premisser. Jeg må altså sette meg selv på spill i håp om at erfaringen kommer meg i møte, det er nemlig gjennom dialogen at sannheten kan vise seg. En dialog preget av hvileløs vandring hit og dit, hvor spørsmål og svar avløser hverandre men uten at de stanser opp og hviler ved en bekvem endestasjon, en dialog hvor mine fordommer kan bli utfordret, endret og korrigert. Det er gjennom et møte med en sannhetshendelse – altså noe jeg ikke kan planlegge for eller garantere gjennom metodiske valg – at min forståelse kan endre seg. Forståelsen er en dynamisk størrelse med sin egne underlige struktur – en struktur Gadamer beskriver som en horisont full av fordommer, og da ikke fordommer i negativ forstand, men som et ontologisk og ufravikelig vilkår for at ny forståelse kan oppstå. Det er nettopp fordommene som både begrenser og gjør forståelsen mulig. Og skal min forståelse kunne endre seg må jeg altså være åpen og nær, ikke distansert og kalkulerende slik mange metodiske tilnærminger krever. Jeg må åpne meg for at Saken selv eller fenomenet kan fortelle meg noe, jeg må ta det på alvor og jeg må akseptere dets sannhetsfordring – dets krav på å ha noe viktig å fortelle meg. Jeg må sette meg selv og mine fordommer på spill for å oppnå en dypere forståelse. Jeg må være fullstendig nærværende og åpen for Saken, jeg må lytte til den og la den tale til meg. Hvis jeg ikke gjør det kan det ikke oppstå ny forståelse. Min horisont forblir uendret, upåvirket, uberørt, ubevegd og ulekt. Observasjonene mine, for å bruke et slikt begrep, kan altså ikke bestå i et ”ytre” blikk av objektiv karakter slik naturvitenskapens idealer krever. Nøytralitet og objektivitet er ikke målet her – det vil stå i veien for forståelse. Har jeg så lyktes med dette? Innfrir jeg Gadamers strenge ikke-metodiske krav. Jeg kan ikke legge skjul på at ”fremgangsmåten” min har noen klare likhetstrekk med tradisjonelle metodetilnærminger, i hvert fall sett fra et praktisk ståsted. Men dette ble nå en gang den formen mitt bidrag fikk, som en tekst eller kreasjon skapt ved hjelp av spesifikke arbeidsverktøy innenfor en historisk og tidslig kontekst jeg ikke kan fri meg fra. Og som jeg var inne på innledningsvis er dette et eksperiment, ikke en fullbyrdelse av noe, men et forsøk på å gå en vei som i liten grad er tråkket opp på forhånd. Så selvsagt her jeg tråkket ”feil” noen steder, men som vi lærte om erfaringens negative karakter er det kanskje nettopp feilene som er det mest interessante. Kanskje er det der mulighetene ligger, mulighetene til å forstå noe som helst. Dette må vi gruble mer på.

Noen refleksjoner

Hvis vi skulle ha beskrevet min ”metodiske” gjørem med kjente og kjære begreper kunne vi plassert undersøkelsen under den metodiske kategorien *kvalitativ observasjon*, og hvor

filmkamera har vært mitt foretrukne verktøy. Med en slik beskrivelse kunne vi unngått mange komplikasjoner, vi kunne med et enkelt språklig grep gjort det enklere for oss selv. Men her er vi ikke ute etter å unngå vanskeligheter, vårt oppdrag er – som vi husker - å oppsøke forstyrrelser. Hvorfor finner jeg så disse begrepene så problematiske? Hvis vi for eksempel ser på et begrep som *observasjon* blir disse motsetningene svært tydelige. Slik jeg forstår det handler observasjon om noe jeg gjør, jeg gjør en observasjon og da av noe(n), en handling som skaper et skille mellom meg selv og verden rundt meg. Observasjonsbegrepet assosierer jeg først og fremst med distanse, nøytralitet og objektivitet til verden; et forsøk på å betrakte noe fra utsiden. Også her vil mine intensjonelle og formålstyrte subjektive handlinger stå i veien for et genuint møte med ”den andre” (barna). Selv om noen, for eksempel Ann Åberg, som også ser noen åpenbare problemer med observasjonsbegrepet, ikke velger å forkaste det, men i stedet å nyansere det, vurderer jeg dette begrepets assosiativitet som så sterkt knyttet til vitenskapelige idealer som ikke lar seg forene med mitt prosjekt, at jeg ikke finner det beskrivende eller passende (Åberg, 2006, s. 22). Åberg nyanserer begrepet med å vise til hvordan hennes *fokus* for observasjon har endret seg. Fra å handle om å se etter mangler hos barn, og da gjennom utviklingspsykologiske brilleglass, har hun beveget seg i retning av å heller fokusere på barns sterke sider, deres interesser og muligheter. Åpenbart gjør hun en viktig presisering her, en presisering med klare faglige samt etiske føringer. Jeg kunne for så vidt fulgt hennes eksempel, men etter mitt skjønn vil det ikke være tilstrekkelig for å unngå det viktigste problemet her: Skillet mellom subjekt og objekt. Etter min bedømming vil ikke en ”snillere” eller et mer positivt blikk på barna være nok. Det er ikke fokusets innhold i seg selv som er det sentrale her. En observasjon vil uansett begrense muligheten for at min subjektsposisjon kan bli ”visket bort”. Det spiller altså ingen rolle hvilken hensikt jeg har for observasjonen - om det er motivert ut fra et ønske om å avdekke et barns sterke sider, eller om det handler om å avdekke fysiologiske og psykologiske avvik – den vil uansett beskrive relasjonen mellom et subjekt og et objekt, hvor de er posisjonert i forhold til hverandre. Og i mitt eksperiment er det et problem, et problem jeg vil unngå ved ikke å benytte begrepet observasjon. Jeg mener ikke her at jeg kan unngå problematikken ved å forkaste et begrep til fordel for et annet. Sagt på en annen måte: En gitar vil fortsette å være et musikkinstrument selv om jeg velger å omtale det som et kjøleskap. Hensikten min her er ikke å bedrive ordkløveri. Jeg mener slett ikke å antyde at jeg med et enkelt (språklig) grep kan unngå mine egne tilbøyeligheter til å objektivere verden rundt meg. Men jeg minner om at dette er et eksperiment, hvor jeg på forsker skal forsøke å skape en tekst med utgangspunkt i et møte med noen barn. En tekst jeg ikke vil betrakte som et symbol for noe annet, men som en egen

formasjon som lever sitt eget liv, med sin helt særegne (hermeneutiske) identitet, og den vil på grunn av sin skjære eksistens kunne utstede et sannhetskrav, et krav som noen må åpne seg for. Noe jeg altså skal forsøke å gjøre, vel vitende om at dette ikke er noe vi bare kan bestemme oss for å gjøre. Her er det viktig å merke seg at det er kunstens identitet Gadamer beskriver som hermeneutisk. Jeg mener ikke å si at min kreasjon eller tekst skal betraktes som et kunstverk, men jeg vil se om det er mulig å ha samme tilnærming, også til et ”vitenskaplig produkt”. Teksten min skal først og fremst tjene som et konkret eksempel på det tema jeg undersøker og den skal skape utgangspunktet for min undersøkelse. Og da ikke som en tekst jeg kan tolke, forstå og finne mening i ved å anvende riktig metode. Gadamer hermeneutikk er, som vi har ettertrykkelig slått fast, ingen metode: Her snakker vi om forutsetninger (ontologiske) for at forståelse kan skje. En prosess jeg ikke har som mål å fange, men å kanskje få et glim av gjennom min tilnærming. Jeg samler og analyserer altså ikke data i tradisjonell forstand, i den hensikt å bygge et empirisk fundament som skal underbygge eller bevise noen påstander. Målet mitt er ikke å produsere noen form for verifiserbar, gyldig og valid materiale som skal gjøre det mulig å trekke sikre slutninger som velvillig lar seg generalisere. En slik forståelse gir ingen mening her. Selv Larsson (2009) som hardnakket argumenterer for at nærmest all forskning (også kvalitativ) kan generaliseres, sier det finnes noen unntak. Han trekker frem to eksempler hvorav et er studier som har som hensikt å undergrave såkalte universelle sannheter. Hvorvidt nytte- og kosediskursen representerer en form for universell sannhet vet jeg ikke, men kanskje er dette det nærmeste jeg kan komme en kategori som passer mitt prosjekt? Såfremt man er opptatt av å plassere alle ting i bestemte kategorier da. Poenget mitt er at formålet med å bringe empiriske data inn i denne oppgaven ikke må forstås i tradisjonell forstand, og kanskje bidrar dette til å nyansere bildet noe samt legitimere min ”metodebruk”. Så, hva skal vi da kalle dette? Kanskje skal vi driste oss til å låne et begrep som nettopp Åberg har latt seg inspirere av: Å lytte. Vel, la oss si det slik: Jeg skal oppsøke en hendelse hvor barn arbeider med noen materialer, og da i en gitt kontekst (som jeg har beskrevet), hvor jeg ikke skal stå på utsidne av hendelsen og kikke inn, jeg skal forsøke å bli en del av det som oppstår. Jeg skal ikke tviholde på et objektivt, nøytralt og beregnende blikk, jeg skal slippe meg løs, la meg rive med og åpne meg – vel vitende om at noe slikt slett ikke kan planlegges. Og her ligger kanskje den største utfordringen, det største paradokset: Jeg har planlagt det som skal skje, jeg har lagt til rette og vært så strategisk og lur som jeg bare kan – i den hensikt at jeg skal bli erfart av noe, at jeg skal forstå noe. Kanskje vi kan forstå dette slik: En fotballkamp må planlegges. Den må spilles på en gitt dag, på en gitt stadion og med gitte regler. Uten dette kan kampen vanskelig la seg gjennomføre. Men, selv

om det er planlagt til minste detalj, er det ikke det planlagte som er det essensielle, det er ikke det som er spennende eller fascinerende. Det faktum at noen tusen mennesker møter opp på en fotballarena og at kampen starter i henhold til planen er jo ikke nok til å gjøre det spennende. Her snakker vi om menneskenes lek, vi må underlegge oss regler og disiplinere oss selv, vi må akseptere slike ”begrensninger” om leken skal kunne få fotfeste. Det som er spennende, det som fascinerer, griper oss, tar tak i oss og som kan sette vår forståelse på spill er jo det vi ikke kan planlegge for, det uventede, det vi ikke kunne spå eller forutse. Det at dommeren blåser kampen i gang nøyaktig klokken syv en søndags kveld er jo ikke det som trekker folk mot denne aktiviteten. Det frisparket som fikk en uventet stuss i underlaget og glapp mellom keeperens tilsynelatende såpeglatte hansker derimot – det kan skape bevegelse, rørelse. Og slik kan vi kanskje betrakte mitt ”metodiske” opplegg også. Ja, det er velregissert og planlagt. Jeg skal i barnehagen og møte noen utvalgte personer, etter avtale, til et gitt tidspunkt og i et gitt rom. Men det er jo ikke det at jeg kan få i stand dette som er det sentrale. Det er det som kan oppstå i dette rommet som jeg umulig kan spå som er det interessante. Sagt med Gadamer er det ikke det som imøtekommer mine fordommer, det som bekrefter mine antakelser som er det interessante. Som vi husker er erfaringer (genuine) negative. Det faktum at barna og pedagogen dukker opp på avtalt sted til avtalt tid er jo ikke noe som vil overraske meg. Det er jo etter min plan, noe som skjer som konsekvens av svært formålsrettede handlinger. At møte finner sted er ikke spennende i seg selv, det er ikke det som tilsvarer den underlige scoringen, eller den uventede melodiske vendingen i en sang. Hva det blir vet jeg, og kan jeg ikke vite noe om. Og det er nettopp det som er det sentrale her, det er det som betyr noe. Barna og materialet får mulighet til eller åpning for at noe uventet kan skje. Jeg ønsker å la de fortelle det de har å fortelle. Min oppgave er å fintune, lytte og la meg berøre av det som skjer. Hvis det som skjer ikke beveger meg, hvis det ikke åpenbarer noe nytt, hvis det utelukkende bekrefter noe jeg visste fra før, så vil det ikke være vellykket. Oppgavens verdi vil, sett med Gadamers øyne, ligge i de spørsmål og den mening som kan oppstå i mellom den og alle som leser den, og da de som åpner seg for den. Min tekst, som har oppstått i et uforutsigbart samspill mellom meg barna og materialene, er vel strengt tatt ikke min tekst. Den har blitt fremstilt, og den eneste måten *denne* teksten kunne fremstå på er gjennom meg. Det ble denne tekstens eneste mulighet for fremstilling. Denne teksten vil også ha sin egen horisont, en horisont som kan påvirke og bli påvirket av en hvilken som helst ”betrakter” av den. Det er nemlig oppgavens formål: Å oppsøke forstyrrelser. Men la oss se litt på dette med filmkamera – hvorfor allierte jeg med et slikt verktøy? Det kan vel fremstå som en selvmotsigelse i seg selv. Et slikt valg kan sikkert virke litt paradoksalt.

Jeg skal altså forsøke å åpne meg for noe, å komme noe i møte, uten bakenforliggende intensjoner. Men hvis det er nærhet jeg ønsker, hvorfor velger jeg da å plassere meg selv bak en kameralinse. Vil ikke et kamera skape et unødig skarpt skille mellom meg og Saken selv/den andre? Vil ikke det bidra til nettopp den form for distanse som Gadamer advarer mot? Er det mulig å innfri Gadamers fordring om tilstedeværelse, nærhet og åpenhet med et filmkamera i hendene? Dette er noe Løkken & Søbstad (2006) også er opptatt av. De gjør oss oppmerksom på at film kan øke avstanden og konstituere et ”utvendig” fokus. De advarer mot at dette kan bidra til unaturlig oppførsel og fokus på kameraet av de som blir filmet. De skriver for øvrig også at dette er et mindre problem når det er snakk om aktiviteter hvor barna er veldig opptatt av noe, for eksempel lek (Løkken & Søbstad, 2006, s. 69). Men er det slik at bruk av filmkamera fratrar meg muligheten å være til stede på den måten Gadamer krever? For å svare kort: Ikke nødvendigvis. Og la meg forklare hvorfor. For det første er jeg fysisk til stede i rommet selv om jeg holder et kamera. Min oppmerksomhet er for det meste rettet direkte mot selve aktiviteten, ikke mot kameraet. Selv om jeg opererte kameraet med hånden krevde ikke det mye av min oppmerksomhet. Stort sett gjorde jeg ikke annet enn å holde det stødig. I tillegg kontrollerte jeg innimellom at kameralinsen fanget det jeg ville. Jeg var altså til stede, i hvert fall uten at selve kameraet gjorde så mye fra eller til. Fordelen med et kamera er jo at det gjør mye av jobben på egen hånd. Hvis hadde valgt å skrive ned mine observasjoner ville nok skriveblokken og blyanten stjålet mer av min oppmerksomhet enn hva filmkameraet gjorde. Med andre ord tror jeg neppe det er det først og fremst er det fysiske objektet, i form av et kamera, som avgjør hvorvidt jeg er åpen og til stede i det som skjer. Jeg tror heller mine formål og intensjoner er avgjørende. Min horisont er nemlig full av grå skyer, i form av intensjoner, motiver og ambisjoner. Jeg kommer ikke unna at jeg vil oppnå noe med å være der, og det er nok et viktigere forhold å merke seg enn at jeg filmer hendelsen. Så når jeg nå en gang valgte å ”nedtegne” hendelsen, og ikke bare være til stede i den, fremstod kamera som det klart beste alternativet for meg. Ved hjelp av et kamera kunne jeg for det første være fysisk til stede og ha et våkent blikk på aktiviteten, samtidig som det ga meg mulighet til å ”gjenoppleve” øyeblikket flere ganger. Det er selvsagt ikke snakk om en gjenopplevelse av hendelsen her, den her jeg kun tilgang på en gang, men jeg kan gjenoppleve en fremstilling (gjennom filmen) av hendelsen. Filmen må i denne sammenheng betraktes som en egen tekst, og da en annen tekst enn selve hendelsen. Det å betrakte filmopptaket som likeverdig eller likestilt med selve opplevelsen vil være håpløst naivt. Filmen er neppe mer

sann enn skyggene og ekkoene som utgjorde virkeligheten til menneskene innerst i Platons hule.

Men det er noen åpenbare fordeler med å filme. Løkken & Søbstad skriver blant annet at filmen registrerer detaljer i lyd og bilde som ellers ville gått tapt, den gir oss med andre ord innsikt i noe vi vanligvis ikke kan "se". De anbefaler derfor bruk av kamera hvis en ønsker å fastholde ting som forsvinner i det øyeblikket det skjer. De nevner også andre åpenbare fordeler, som at observatøren kan spille opptaket mange ganger, det gir mulighet for næranalyse av detaljer i kompliserte prosesser som skjer fort, og det åpner for at man kan dvele før en trekker slutninger. Men her er det viktig å unngå feilen å betrakte film som en objektiv observasjon som konstituerer gyldige bevis, med andre ord noe som garanterer den sannhet vi er på jakt etter. Filmen gjengir selvsagt bilde og lyd, men det representerer, som jeg har vært inne på, bare et utsnitt som er valgt av meg. Dessuten kan ikke filmen, som Løkken og Søbstad er inne på, verken gjengi lukt eller stemning, film er bare en todimensjonal gjengivelse av virkeligheten, og de understreker derfor at film slett ikke kan betraktes som en objektiv registrering av det som faktisk skjer (Løkken & Søbstad 2006, s. 68). De hevder at det er mange subjektive vurderinger som ligger til grunn her. Valg av observasjonsfokus og tidspunkt for å slås av og på kamera, for å nevne noe. Det er som vi ser selvsagt noen åpenbare fordeler (og ulemper) ved bruk av filmkamera. Dette kan sikkert fortone seg som trivielle spørsmål sett i lys av hva vi diskuterer her, men kameraet utgjorde mitt verktøy i denne sammenhengen, et verktøy som ble en viktig del av tekstens tilblivelse. Vel, hvordan kan vi så forstå kameraets funksjon? Åpenbart ikke som et verktøy for å fremskaffe objektive bevis for noe. I denne sammenhengen velger jeg å betrakte kameraet på samme måte som pc-en jeg skriver på, blyanten jeg noterer med eller kniven barna skjærer i leireklumpen med. Det er et verktøy som ble en del av min utforming, mitt arbeid med mitt materiale, noe jeg betraktet som et godt redskap for å skape teksten min. Et hjelpemiddel. Var dette et klokt valg? Skapte det avstand i stede for nærhet? Kanskje det, eller kanskje bidro det også med noe, kanskje utgjorde kamerat en viktig forutsening for at teksten i det hele tatt ble til – i hvert fall i den form den fikk. La oss se litt nærmere på det videre arbeidet med materialet.

Kanskje kan vi beskrive dette som en form for oversettelse, hvor filmopptakene tjente som utgangspunkt for teksten, en kilde til inspirasjon med andre ord. Teksten eller oversettelsen må i dette tilfellet betraktes som en egen fortelling, ikke adskilt fra filmen, men heller ikke som en kopi av den. Teksten er for så vidt beskrivende i sin form, men den kan ikke betraktes

som en nøyaktig gjengivelse av filmen. Noe slikt ville åpenbart være umulig, ikke minst sett med Gadammers øyne. Men dette er ikke så veldig oppsiktsvekkende i seg selv. I sin diskusjon av forholdet mellom intervju gjort ved lydopptak og transkripsjonsprosessen skriver Hammersley (2010) at denne prosessen må forstås som en omskrivning, altså en produksjon av et nytt materiale som ikke kan gi oss tilgang på noen form for ”originale” stemmene, han kaller transkripsjonene ganske enkelt for en gjenfortelling. Et viktig forhold vi kan merke oss her er åpenbart språket i seg selv. Kanskje må vi betrakte det også som et verktøy her, og da et verktøy som vanskelig lar seg kontrollere. For det første kan vi ikke, uten å støte på en rekke filosofiske problemer, betrakte språket som en nøytral størrelse. Språk og mening er vevd inn i hverandre i floker som kan være svært vanskelig å få øye på. Dette er også forhold som er verd å merke seg her, og et forhold jeg absolutt ikke kan kontrollere. Språk består av begreper og et begrep er ikke en størrelse som lett lar seg definere. Som vi skjønner, i lys av Gadammers hermeneutikk, utgjør språket i seg selv et forhold som kunne lagt beslag på en oppgave av dette formatet (og større) alene. Vi skal derimot ikke gå dypere ned i den ulne materien, vi nøyer oss med å slå fast at språket i seg selv har utgjort en svært viktig faktor her, et element i hele denne uberegnelige likningen som også har blitt satt i bevegelse – av leken. Foruten språket i seg selv kan vi sikkert si – som jeg har vært inne på - at delingen jeg gjorde av teksten også fikk betydning for dens fremtoning. Kanskje gikk dette på bekostning av noe også. Kan hende at skillene påvirket og forstyrret inntrykket av barnas arbeid som en helhet. Refleksjonene som er plassert i mellom beskrivelsene vil ganske sikkert påvirke den mening som kan leses ut av helheten. For ikke å snakke om skillene i seg selv, de ble ikke plassert tilfeldig, noe som også virker inn på kreasjonens totale uttrykk. Skillene blir også veldig markerte, i og med at det kommer mye tekst i mellom dem, noe som nok vil påvirke opplevelsen av tid, i betydningen tidsrommet aktiviteten foregikk i. Kanskje fragmenterte dette barnas aktivitet unødige mye, og kanskje tok det fokus bort fra det mest sentrale. Kan hende det også ”stjal” noe av flyten i bevegelsene, noe av poesien og elegansen gikk kanskje tapt? Sekvensene er veldig tematiske og delingen skjer på ”logiske” steder, noe som hjelper refleksjonsarbeidet mitt, samtidig som det kanskje bryter opp fortellingen unødige. Alt dette, og sikkert mange flere elementer påvirket selvsagt det ”ferdige” uttrykket, men trenger vi å betrakte det som et problem? Hvis jeg hadde vært ute etter beskrivelser og analyser i tradisjonell form, hvor målet hadde vært å fange hendelsene i et språk som fullstendig korresponderte med ”virkeligheten” – da ville alt dette representert et stort problem. Men det er ikke det jeg er ute etter her. Teksten min skal ikke testes for den slags validitet, den skal ikke generaliseres eller overføres til en gitt populasjon – like lite som maleriene til Van Gogh

eller låtene til Neil Young skal det. Jeg påstår ikke at teksten skal forstås som et kunstverk, den hører trolig ikke hjemme på noe galleri eller scene, men den har blitt unnfanget på samme måte – ontologisk sett. Vi beveger oss over til metodediskusjonens siste del hvor vi skal se nærmere på noen viktige etiske sider ved denne prosessen.

Etiske (ut)fordringer

Her har jeg vektlagt følgende forhold: Samtykke, anonymitet og informasjon. Jeg har innhentet samtykke fra barnas foreldre/foresatte. Alle involverte fikk et skriv hvor jeg kort beskrev hva forskningsprosjektet handlet om (se vedlegg 1). Her informerte jeg også om hvilke retningslinjer jeg hadde lagt for bruk, tilgang og sletting av materiale, samt anonymisering av barna. Det vektlegges gjennom offentlige forskningsutvalg stor vekt på å beskytte forsøkspersoner. Viktige retningslinjer er prinsippet om at deltakelse skal gis frivillig samtykke og at forsøkspersoner når som helst kan trekke seg fra videre deltakelse (Dalland, 2000, s. 223). I mitt tilfelle, hvor barn er involvert, er det foreldre/foresatte som har gitt skriftlig og frivillig samtykke på vegne av barnet. Her er det de som må ta den vurderingen på vegne av barnet og selvsagt vurdere om de vil tillate om barnet kan trekkes inn i undersøkelsen. Som forsker har jeg – i følge Dalland – et ansvar for å sikre at informasjonen jeg gir om undersøkelsen er oppfattet. For å kunne forstå et samtykke som frivillig er det viktig at de som skal delta har forstått *hva* de har samtykket til. I mitt samtykkeskjema gjorde jeg en svært kort beskrivelse av forskningsområdet. Selv om det er foreldre/foresatte som på vegne av barnet har gitt tillatelse til at de kan delta fritar ikke det meg fra ansvar om å ivareta hensynet til de som deltar (Dalland, 2000). Selv om det er en forutsetning og et ufravikelig vilkår at foreldre/foresatte har gitt meg tillatelse betyr ikke dette at jeg da ikke trenger å ta hensyn til barnas egne ønsker. De har også krav på informasjon om hva de deltar i, og de kan selvsagt ikke tvinges til å delta i noe, selv om foreldre/foresatte har gitt tillatelse. Jeg informerte barna om hva formålet mitt var med å filme dem. Jeg gjorde dette relativt kort, og jeg forklarte at jeg var nysgjerrig på hva de gjorde med materialet. Jeg informerte dem også om at de når som helst kunne forlate rommet og trekke seg fra undersøkelsen. Det var for meg viktig å bevare barnas anonymitet, ikke fordi det var sensitiv informasjon jeg var ute etter, men nettopp fordi de som barn har krav på å bli vernet.

Foruten de mer ”formelle” og kanskje opplaget etiske perspektivene her, som anonymitet, samtykke og informasjon, er det verd å merke seg at hele prosjektet, hele denne studien har sterke etiske undertoner. Jeg legger ikke skjul på at det ligger en (in)direkte kritikk av en

vitenskaplig tilnærming til barn som gjør dem til objekt for kalkulert analyse og evidensbasert måling. En tendens, som jeg har vært inne på, det er flere enn meg som reagerer på. Vi kan gjerne si at en sentral del av eksperimentet er å forsøke å studere temaet, men uten at vi blir tvunget til å gjennomføre undersøkelsen med et rasjonelt, nøytralt og objektivt blikk på barnet. Ganske enkelt fordi det ligger et etisk problem her. Barnet som gjenstand for læring av generaliserte og kategoriserte ferdigheter og kunnskaper, som for eksempel Jalongo og Stamp er tilhengere av, er problematisk. Det er også de som hevder at barns lek er en glimrende arena for å øve inn, trene og terpe på adekvate samværsformer og emosjonsuttrykk. Slike forestillinger reduserer, for det første, barna til mekaniske urverk, som både lar seg lett definere og utvikle i gitte retninger. I tillegg gjør de i ytterste konsekvens vold på pedagogen, som blir redusert til en administrator av prosedyrer og teknikker. Dette kan synes som voldsomme anklager, men jeg forstår Gadamer dit hen at hans hermeneutikk, i hvert fall indirekte, fører en slik krass, men nødvendig kritikk. Med dette prosjektet ønsker jeg å fremme en mulighet for et annet etiske ståsted, ved å vise at en annen tilnærming er mulig. Jeg akter med andre ord å vise at vi kan forstå mye om oss selv, barna og materialene i barnehagen uten at vi trenger å studere dem som objekter. Vi kan i stedet åpne oss for det de har å fortelle oss, gjennom sine små og store aktiviteter. Vi kan møte dem som noe annet enn oss selv, noen med andre fortellinger om seg selv og vår verden, fortellinger vi kan lytte til. Og det er åpenbart et etisk anliggende. En etisk fordring med andre ord, en fordring som ligger innbakt i Gadamers hermeneutikk. I neste akt vil jeg presentere det ferdige ”produktet”, en tekst som ble inspirert av et møte med fire barn over en bolle med trolleig, diverse perler og noen avklippede sugerør. I tillegg til den beskrivende teksten, vil jeg også presentere mine tolkninger av den, rettere sagt de tolkninger som lot seg fange i språklig drakt., og da i lys av Gadamers lek.

EN ILLUSTRASJON

Det er mandag morgen og jeg er på plass i barnehagens eget atelier. Jeg sitter ved et ustødig arbeidsbord sammen med en pedagog og fire barn. Bordet er tilpasset barnas høyde og det er dekket med en fargerik duk av plast. Vi sitter alle på små trestoler, jeg og pedagogen på den ene siden av bordet og barna på den andre. Rommet vi befinner oss i er adskilt fra resten av barnehagen. Vi sitter bak en lukket dør av gjennomsiktig glass. Utenfor døren vandrer små og store. Noen stopper opp og kikker inn. Andre løper hastig forbi. Lydene fra utsiden plager oss lite. Rommet vi sitter i er tilrettelagt for estetisk virksomhet (forming) og det meste er tilpasset barnas høyde. Det finnes en vask her, hyller med ulike materialer, tegne/malebord, staffeli, pc, speil og kasser med ulike materialer - for å nevne noe. På vegger, tak og gulv finnes spor av tidligere aktivitet: Tegninger, maleri, figurer og ulike byggverk. Arbeidene bærer preg av å være påbegynt men ikke slutført. Rommet virker svært levende og gir inntrykk av å være flittig i bruk. Her foregår det åpenbart aktiviteter av svært ulik karakter. Pedagogen har forberedt en bolle med trolldøg, og jeg vet at hun har tenkt å gi barna en oppgave, en utfordring knyttet til et prosjekt barna har jobbet med tidligere. Klokken er kvart over ni og jeg er klar med filmkameraet. Jeg presenterer meg for barna, forteller dem hva mitt ærend er og gjør dem oppmerksom på at de når som helst kan forlate rommet. Barna blir sittende. Jeg snurrer film. La oss se nærmere på noen av de begivenhetene som utspant seg på det ustødige arbeidsbordet den mandags morgenen.

Barna og trolldøgen

Vi begynner ved begynnelsen - eller mer presist ved *filmens* begynnelse. Det er nemlig ikke gitt at begynnelsen *er* en begynnelse. Men for meg, mannen med kameraet og skriveblokken, fortøner det seg definitivt som en begynnelse. Fra min posisjon (på utsiden av begivenheten) virker det naturlig å forholde seg til *begynnelser*, *midtparti* og *avslutninger*. Dette er kategorier som lett lar seg forene med digitale urverk og søkende kameralinser, men for de som befinner seg på innsiden er det ikke gitt at en slik logikk rimer like godt. For dem er det kanskje heller snakk om en fortsettelse. Et hyggelig gjensyn med en fest de kjenner fra før. En

feiring de er klare til å fortsette når og hvor som helst. Så hva venter vi på? La feiringen begynne. Vi demper lysene. Teppet går opp. Her kommer første akt: *Babyskilpadden*.

Pedagogen deler ut trolleig, først til Ole. Geir venter tålmodig. Han hviler blikket på (den runde) deigklumpen Ole har fått. Ole kikker også – uten å røre den. Trine følger også med. Geir kommer med et forslag. **Kanskje det er en skilpadde?** Ole smiler bredt og nikker anerkjennende til forslaget. **Det er skallet til skilpadden**, foreslår Trine. Pedagogen gir Geir en deigklump. Han vender blikket bort fra Ole. Hendene hans blir synlige og de hilser høflig på materialet som ligger foran ham. Han klapper først deigen lett med håndflatene. Så prikker han forsiktig i den med fingertuppene, uten at berøringene setter synlig spor. Hendene hans vandrer hvileløst over deigen, som om de leter, kanskje etter et sted å lande. Fingre og håndflater gjør flere landingsforsøk, men de forlater hastig landingsstedet omtrent samtidig som de treffer underlaget. Det ser nesten ut som materialet avviser hendene hans. Som om det sender ut små (vennlige) støt som forteller ham at han er kommet til feil sted. Berøringene er mange og korte. **Min e en babyskilpadde**, sier han og henvender seg til sidemannen (Ole). Ole svarer ikke, han prøver å løsne den klissete deigklumpen sin fra duken. Han tar tak med begge hender og løfter deigen opp. Duken følger med deigen et stykke før den slipper taket. Geir tar tak i babyskilpadden, han gjør også et forsøk på å løfte den – med samme resultat. Deigen løfter duken fra bordet. Geir river hardt i deigen og duken slipper. Umiddelbart etter at deigen er frigjort legger han den ned på bordet igjen. Geir fører hendene sammen i luften (i begeistring?). Håndflatene lager en beskjeden klappelyd. Han vender så blikket mot Ole igjen. Geir følger nøye med på sidemannens aktivitet. Så vender han blikket tilbake til sin egen deig igjen. Han dytter forsiktig på den. Deigen gir ikke mye respons – bare noen slappe bevegelser. Det ser ut som Geir er redd for å ødelegge noe – han virker avventende og behandler deigen med den største forsiktighet. Han løfter den noen centimeter opp i luften før han lar den falle ned på bordet. **Det her ska bli en babyskilpadde**, sier han og ser på Trine. Geir peker på deigen. Trine svarer at hun skal lage en mammaskilpadde. Fingrene til Geir famler rundt på deigens overflate. De fortsetter åpenbart å lete. Pekefingeren stanser brått ved et punkt i deigen som er vendt bort fra ham. Så forsvinner den inn i deigen – nesten hele fingeren. **Her har skilpadden gjemt hodet sitt**, forklarer han Trine.

Hvordan kan vi forstå det som skjer her? Den mest opplagte tolkningen jeg kan se er at barna, gjennom å bruke av sin livlige fantasi, besjeler materialet og gir det et navn. En tolkning som straks beveger oss i retning av individorienterte psykologiske diskurser, og som opprettholder det klassiske subjekt-objekt-forholdet mellom barna og materialet. En forestilling vi ikke bara retter kritikk mot, men som vi søker å finne alternativ til. Så, hvordan kan vi forstå det som skjer mellom barna og trolleigen på en annen måte? Her er det flere spor vi kan følge; vi må ta noen valg. Så, for å finne en (gangbar) vei samt unngå at vi går oss fullstendig vill i dette gåtefulle landskapet, foreslår jeg at vi formulerer noen spørsmål som vi kan la oss veilede av. Men la oss først minne oss selv om oppgavens formål. Som vi husker peker problemstillingen i retning av å finne en ny kurs, oppgavens formål er med andre ord å undersøke et mulig

alternativ til tradisjonelle forestillinger om estetiske aktiviteter, nærmere bestemt om forholdet mellom barn og kreative materialer. Hvilke spørsmål kan vi da stille til teksten (over)? Hvilke spørsmål vil sette oss i bevegelse? La oss begynne med å undersøke følgende spørsmål: Hvordan kan vi forstå tilblivelsen av materialets identitet?

Til å begynne med er barna avventende. Som løpere som står på streken og venter på skuddet fra startpistolen. Vi ser at barna ikke straks kaster seg over trolldeigen. Ingen av dem rører den. Ikke før de har etablert en felles forståelse av materialets identitet, en foreløpig identitet vel og merke. Kanskje betrakter de materialet som et nytt medlem av gruppen, som de vil hilse på og bli kjent med før de inngår et nærmere samarbeid. Det kan se ut til at trolldeigen får anledning til å presentere seg selv, og at barna lytter til hva den har å fortelle. Som om de kommuniserer via et hemmelig språk som voksne ører ikke kan oppfatte. Det virker ikke som barna forsøker å fange deigens identitet i en trang ramme den ikke kan komme seg ut av. Barna virker forsiktige. Spørrende. Åpne. De prøver seg frem. Skilpadde? Skall? Babyskilpadde? Mammaskilpadde? Som om deigen har visket dem noe i øret, noe de ikke helt kan oppfatte. Blikkene deres er vendt mot deigen når de presenterer forslagene, som om de vil gi deigen en mulighet til å korrigere. Kanskje hørte de feil. Var det skilpadde du sa? Ikke det nei, et skilpaddeskall da? Akkurat, det var babyskilpadde og mammaskilpadde du mente. Barna viser trolldeigen respekt i form av at de ikke overkjører den, men uten at de blir passive av den grunn. Selv om de til og begynne med ikke rører deigen, begynner de straks å fremme forslag om deigens identitet.

Foran barna ligger en seig ball fremstilt av mel, olje, salt og vann; et materiale av nokså ullen karakter, men uten at det setter noen demper på fascinasjonen. Det kan nemlig se ut til at barna aldri betrakter deigen bare som en deig. Så hva er det egentlig som skjer her? Hvor kommer den fra, skilpadden? Her må vi kanskje justere spørsmålet noe. Ved å spørre hvor den kommer fra godtar vi i et underliggende premiss som følger av selve spørsmålsformuleringen, nemlig *at* den kommer fra et sted, med andre ord at den kan spores tilbake til en eller annen form for opprinnelse. Og da er det mest nærliggende svaret å finne i barnas bevissthet. Selve spørsmålsformuleringen leder oss i en bestemt retning, en retning som peker mot at det er barna (subjektene) som påfører den lydige deigen (objektet) en (skilpadde)identitet, en ide de henter frem fra sine bevissthetskammer og fullbyrder med sin assosiative kompetanse. En forståelse som skaper et klart skille, både mellom barna og materialet, en forståelse som sannsynligvis vil føre oss inn i fragmenterte personlighetsanalyser hvor barnas individuelle

ferdigheter og evner vil utgjøre sentrum for vår oppmerksomhet. Så, et bedre spørsmål vil være: Hva er det som skjer, hvordan oppstår deigens identitet? Og da tror jeg konseptet om festen kan hjelpe oss.

Denne besynderlige feiringen hvor ikke lenger kan skilles fra hverandre. Kanskje er det innledningen til en fest vi er vitne til her – en fest som skal feires av barna og trolleigen, og som er avhengig av fellesskap og deltakelse for at den i det hele tatt skal våkne til liv. En slik forståelse kan i større grad sette oss på sporet av et mellomrom, at det foregår noe i rommet mellom barna og materialet, og da i form av en stemning eller festrus som ikke kan spores til noen av de enkelte festdeltakerne. Festen blir med andre ord situert i mellomrommet, og betingelsen for at den skal komme i gang er at deltakerne lar seg rive med. Så kanskje kan vi si at trolleigens identitet oppstår i rommet mellom deltakerne, at det er en konsekvens av feiringen de har begitt seg inn i. Dette kan kanskje høres litt kryptisk ut, men er det mulig at materialets identitet blir formet av en bevegelse som skjer i rommet mellom festdeltakerne? At noe ved deigens muligheter blir avslørt uten at barna en gang rører den, og uten at de ”påfører” den en identitet som de fisker opp fra sine bevissthetskuffer? Det kan i hvert fall se ut til at barna straks lar seg rive med her, og da av et materiale som i seg selv ikke viser seg i noen åpenbar skikkelse. Denne festen er fri for blinkende lys, dansbar musikk og boblende sjampanje. Ja, slik kan en fest også fortone seg, som en uregistrerbar bevegelse som sveiper over et ustødig arbeidsbord, tidlig en mandags morgen.

I følge Gadamer at også kunstneren hensatt til å betrakte sitt eget verk, uten å vite hva han står foran. Selv ikke kunstneren kjenner verkets mening, dette er noe også han må åpne seg for. Dette indikerer kanskje at barna ikke vet hva som ligger foran dem, selv om det er de som har lagd kreasjonen. Den identitet som springer ut av møtet mellom barna og trolleigen er ikke noe barna ”vet” i den forstand. Identiteten oppstår i mellom dem. Den eksisterer verken i barnas hoder eller i deigens ytre. Identiteten er et resultat av en bevegelse, altså noe som ikke er håndfast, noe som ikke lar seg bestemme eller presist definere. Det er noe som skjer, en hendelse. Deigen har noe å fortelle og barna er villige til å lytte. Når vi her snakker om identitet er det viktig å være klar over at det ikke er en tradisjonell forståelse det er snakk om. Identitet skal denne sammenheng ikke forstås som en endelig og statisk kjerne som eksisterer under lag med dynamisk og foranderlig materie. Identitet handler ikke om noe udelelig, oppriktig og sann kjerne som befinner seg i sentrum av en gjenstand. Den identitet jeg refererer til her er det Gadamer beskriver som en hermeneutisk identitet. Det vil si en svært

dynamisk og bevegelig identitet som krever at flere ”poler” samarbeider. Identiteten er altså ikke en statisk størrelse, men noe som blir skapt i et møte hvor deltakerne åpner seg for det som står foran dem. I dette tilfellet kan vi si at skilpadde er en av flere mulige identiteter som kan bli fremstilt. Trolldeigens identitet vil ikke si at den *er* en skilpadde, det er en fremstilling som ble mulig i akkurat denne konteksten, med disse barna, med denne pedagogen, kort og godt i denne historiske sammenhengen. Dette betyr at deigen alene – uten barnas åpne blikk, ikke kunne blitt en skilpadde. Og på samme måte kunne ikke barna oppdaget skilpadde uten akkurat dette materialet, i hvert fall ikke den samme skilpadde.

Bevegelsen er altså avhengig av flere poler - men som vi husker - ikke poler som bevegelsen har som mål å hvile ved. Hvordan kan dette hjelpe oss med å forstå det som skjer her? Er deigens identitet forstått som en skilpadde et resultat av lekens autonome bevegelse? Er det leken som nådeløst visker bort barnas subjektposisjon? La oss se nærmere på det som skjer her. Det er altså flere barn som bidrar med ulike identitetsforslag her: Skilpadde, skall, babyskilpadde og mammaskilpadde. Som vi husker har ikke barna ennå rørt ved deigen. Betyr det at vi kan betrakte barnas forslag som en del av lekens bevegelse her? Selv om de ikke fysisk har gjort noe med deigen kan vi vel si at også forslagene er en form for bevegelse. De påvirker jo materialet minst like mye som en berøring ville gjort. Kan vi da se for oss at bevegelsen begynner ved deigen for så å bevege seg over til Geir. Eller kanskje beveger den seg først til Ole, han lar jo deigen ligge. Han rører den ikke. Kanskje er dette også et viktig bidrag i seg selv, at han *ikke* rører deigen? Hvis så kan vi si at den bevegelsen han *ikke* gjør faktisk *er* en form for bevegelse, og da kanskje den eneste ”riktige” bevegelsen. Geir foreslår skilpadde, et forslag som vel blir mulig nettopp fordi Ole *ikke* rører deigen. Kanskje har leken utskrevet noen regler her, regler som bare de på innsiden av begivenheten har tilgang til? Men tilbake til barnas forslag, er det riktig å betrakte dem som *deres* forslag? Vil ikke det bryte med den underlige logikken vi har beveget oss inn i? La oss si at forslagen er deres, i betydningen at de tilhører dem. Vil ikke det innebære at forslagen har vokst ut av barnas subjektive bevissthet, krydret med strategiske formål og dunkle intensjoner? Og vil ikke det i så fall være uforenelig med lekens ånd/vesen? Hva kan vi så utlede av dette? Jo, en logisk tilnærming vil innebære at hvis barnas forslag skal la seg forene med lekens uanstrengte bevegelse, kan ikke forslagenes fødested være i barnas bevissthet. Med andre ord kan ikke forslagene ha noen forbindelse til intensjoner og hensikter knyttet til deres ”egentlige og alvorlige” liv. Så kanskje er det leken som har tatt regi, kanskje er dette en forsmak på en ellebill fest. Vi slipper ikke dette med bevegelsen ennå, men la oss se nærmere på de fysiske

bevegelsene som oppstår. Vi forlater den første fasen, hvor barna betrakter trolledeigen, for å undersøke det som skjer når det oppstår fysisk kontakt mellom deigen og Geir.

Som vi husker var bevegelsene til Geir svært forsiktige. Kanskje er de usikre bevegelsene et tegn på en dyp respekt for materialet og hva det har å fortelle. Det kan nemlig se ut til at Geir og deigen til og begynne med hilser litt forsiktig på hverandre. Som to venner som ikke har sett hverandre på lenge og som må kjenne litt på hverandre for å reetablere et gammelt vennskap. Litt sjenert og forsiktig til å begynne med. Berøringene er lette. Fingrene danser lett på overflaten og det ser nesten ut som deigen ikke tillater mer intime og harde berøringer. Det ser ut som deigen er omgitt med en mystisk kraft, en kraft som forsiktig skyver hendene til Geir bort. Ikke bort som i en total avvisning, men som i at deigen ikke vil at han går for fort frem. Det er ikke godt å si hvem som berører hvem. Deigen er klissete. Kanskje kan bevegelsene fortelle oss at leken vil noe her, har den utstedet en utfordring som Geir må akseptere for at bevegelsen skal komme i gang? Men kanskje er det slik at Geirs søkende hender kan tyde på at han leter, etter lekens muligheter og rom. Og kanskje er det leken som viser han veien. Noe som kan oppstå så fremt han er villig til å bli med på ferden, det vil si at han tør åpne seg for det som skjer.

Det kan se ut som Geir leter en stund, før han konstaterer at skilpaddens hode er gjemt inne i skallet, og det er ikke gitt at det er han som har regien her. Det er kanskje leken selv som beveger både Geir og trolledeigen, og som til slutt avslører hvor skilpaddens hode befinner seg. Men hvis det er slik at leken i form av en uanstrengt og autonom bevegelse som gir liv til skalldyret som Geir oppdager, hva kan vi da si om materialets identitet? Er det en klump med trolledeig eller er det noe annet – en skilpadde? Kan det være slik at det faktisk er en skilpadde som våkner til liv her, og da en skilpadde hvis identitet ikke kunne oppstå på noen annen måte? Kan det være slik at deigen ikke nødvendigvis ikke er en deig, men en skilpadde som viser seg på eneste tilgjengelige måte? Det kan utvilsomt fortone seg som svært underlig å hevde at en klump med trolledeig faktisk *er* en skilpadde, men det gjelder bare oss som befinner oss på utsiden av begivenheten. Lekens logikk eller regler oppleves annerledes for de som er på innsiden. Det er de som blir erfart, det er de som oppnår ny forståelse, det er de som blir satt på spill og det er de som kommer i kontakt med den genuine sannheten, som Gadamer kaller den. Så kanskje er det dette som er grunnen til at Geir først virker så andaktig i sin omgang med trolledeigen – eller skilpadden. Kanskje er det leken som dikterer denne spesifikke bevegelsen, og ikke Geir? Men hva med konteksten dette foregår i. Hva kan vi si

om den? Påvirker den hva slags lek som kan oppstå, hva slags bevegelser som kan settes i sving og da til slutt hva slags identitet materialet kan innta?

Hva inngår så i en slik kontekst og hvilken betydning kan den ha? Her er det mange ting vi kan nevne. Vi nøyer oss med å trekke frem et eksempel her: Den ansvarlige pedagogen. Det er vel rimelig og anta at hun påvirker situasjonen. Det er jo tross alt hun som deler ut trolledeigen i den formen hun gjør. Hva om hun hadde gitt barna mange små kuler i stedet? Hva om hun hadde kastet dem eller latt den regne utover bordet. Det er vel ikke usannsynlig at dette ville gitt oss tilgang til en annen fortelling om barna og deigen, og da kanskje en fortelling fri for skilpadder. Det er vel ikke utenkelig at pedagogens handlinger befinner seg i ”formålenes alvorlige verden”, at de har røtter inn i hennes subjektive bevissthetsbaner. Men hvilke konsekvenser får slike forhold? Kan det begrense lekens mulighet for utfoldelse?

Som vi har lært er leken bevegelse av en særskilt karakter, den er fri, uanstrengt og upåvirket av menneskelig bevissthet. Men bevegelsen må foregå et sted, den må ha en form for ramme. Dette er, som vi husker, et vilkår for menneskets lek. En fotballkamp uten et definert areal og felles aksepterte regler vil med andre ord neppe trekke mange tilskuere. Lekens bevegelse fascinerer kanskje nettopp *fordi* den er begrenset. Det er kanskje en del av dens karakter. De bevegelsene som oppstår mellom fotballspillere, gressmatte og lærkule blir interessante fordi de er begrenset av en form for logiske og fornuftige regler. Leken, sett med menneskets øyne, må på en eller annen måte være avgrenset (disiplinert). I vårt eksempel kommer vi ikke bort fra at aktiviteten foregår på et bord, i et rom, i en barnehage, i et samfunn og i en gitt historisk kontekst. Alt dette er forhold som leken oppstår i. Kanskje disse rammene både representerer en utfordring og et vilkår for leken. En utfordring i form av at den må skape rom for at vi mennesker skal rive oss løs og delta i galskapen, og et vilkår i betydningen av at det nettopp er de ytre rammene som gjør leken synlig for oss. Uten en slik kontrast vil vi kanskje ikke la oss fascinere i samme grad? Kanskje er det dette som gjør det så spennende for oss å tre inn i denne ”alternativ” eksistensen, det at det faktisk er noe som settes på spill, noe skjørt som hele tiden står i fare for å bli borte. Steinsholt beskriver dette som at leken kun kan finne sted innenfor grenser og rammer, men han legger til at grensene blir begrenset av ønsket om å leke (2013). Vi må altså underlegge oss lekens regler, men det er nettopp der ”friheten” ligger, i det forhold at det er nettopp dette som gjør det mulig for oss å forstå/komme i kontakt med sannhet. Lekens bevegelse fascinerer kanskje fordi den er begrenset, og fordi den hele tiden må lete etter smutthull for å trenge seg inn i logikkens strenge univers? Vi går videre i teksten.

Hendene til Geir fortsetter å lete. Berøringene er fortsatt usikre, og hendene ser ikke ut til å ha en bestemt destinasjon. De leter fortsatt. Han kikker stadig bort på de andre barna, men uten at hendene slutter å arbeide av den grunn. Hendene hans gjør åpenbart en god jobb, selv om han ikke overvåker dem med øynene. Brått stopper bevegelsen opp. Han trekker begge hendene til seg, og han betrakter deigklumpen et kort øyeblikk. Geir og deigklumpen stirrer på hverandre, ikke ulikt to bokserere som står ansikt til ansikt og måler hverandre før gongongen slår. Så tildeler Geir deigen plutselig et reallt "karateslag". Armen hans går opp og ned i en sammenhengende bevegelse – ikke akkurat elegant, men utvilsomt kraftfullt og effektivt. Bevegelsen minner om en spent bue som plutselig og uventet slipper taket. Undersiden av håndflaten treffer deigen med stor kraft. Deigen krymper seg. Det kan se ut som trolledeigen – som for et øyeblikk siden var en skilpadde – har fått en ny rolle; skilpadden har blitt karatemesterens murstein. Geir skvetter til. **Au, den var hard,** sier han. Han ser både overrasket og bekymret ut. Øynene er vidåpne og pannen rynker seg. Det harde trebordet vant første runde.

Hvordan kan vi forstå det som skjer her? Hvorfor må skilpadden lide slik en brutal død? Hvorfor endrer bevegelsen så brått karakter, fra lett og forsiktig til hard og brutal? La oss først å se på to ulike tilnærminger: Først, at karateslaget viser oss hvordan leken må gi tapt. Så, at det er lekens måte å opprettholde seg selv på. Vi begynner med den første.

Er slaget i deigen et eksempel som illustrerer hvor brått leken kan forsvinne? Har Geir beveget seg tilbake til formålenes verden her? Hva slags formål kan det i så fall være snakk om? Ble det plutselig viktig for ham å trene styrke og smidighet i sin høyre hånd? Var slaget resultatet av et påtrengende behov for å finslipe litt rusten grovmotorikk, et behov han ikke lenger kunne snu ryggen til? Var det nytte i form av motoriske gevinster som var motivet? Uansett hvilken intensjon han måtte ha; uansett hvilken indre drivkraft som måtte ta bolig i ham, vil den ikke være forenelig med lekens betingelser, det vil ødelegge den. Kan dette bety at leken ikke hadde rukket å festet grepet ennå? Viser karateslaget oss hvor skjør leken er og hvor kort veien er mellom de to verdenene? Det virker kanskje litt absurd å påstå at Geir plutselig ble revet ut av leken på grunn av et behov for å trene karate. Hvis dette er riktig vil det i hvert fall fremstå som en svært kort økt – en treningsøkt som neppe vil ha stor effekt, verken på muskler eller koordinasjon. Dette er selvsagt bare spekulasjon, men selv om treningsmotivet virker lite troverdig er det vel ikke utenkelig at det kan ligge en form for egennytte forstått som et subjektivt formål bak det han gjør. Poenget er at lekens bevegelse ikke kan finne kraft i et rom dominert av subjektive motiver for handlingen. Men her må vi være litt på vakt. Ikke av redsel for at tolkningen blir feil, men fordi vi står i fare for å forstå

leken utelukkende som noe lystbetont og hyggelig, med andre ord at leken er ufarlig. Dette er en utbredt forestilling, men jeg tror ikke Gadamer ville bifalt en slik forståelse. Hva er det jeg her tenker på? Jo, i forkant av karateslaget er bevegelsene til Geir preget av ro og forsiktighet – noe karateslaget står i sterk kontrast til – det er hardt og kontant. Den fredfulle stemningen blir avløst av noe annet, noe som kan virke både brutalt og voldsomt. Kan det være slik at vi i sterkere grad er tilbøyelig til å forstå det første som lek – de forsiktige og vennlige bevegelsene - fremfor det kraftfulle karateslaget? Faren her er vel både at vi forstår det første som lek og det andre som noe annet. Dette kan vi selvsagt ikke vite noe sikkert om, men det må vi undersøke nærmere. Kan et kontant karateslag også være en del av lekenes repertoar, på lik linje med forsiktig berøring av trolldeig? Kan en slik tilsynelatende nådeløs og brutal handling også være lek? La oss bevege oss bort fra ideen om at slaget er et eksempel på at leken stopper og at Geirs bevissthet tar regi. La oss utforske ideen om at karateslaget er en nødvendig bevegelse leken gjør for å unngå å bli forvist.

Kan vi tenke oss at deigens identitet, forstått som en skilpadde, ikke var nok til å fullende leken? Hva mener jeg med det? Jo, er det mulig at skilpadden ikke var nok – at en slik fremstilling ikke hadde nok kraft i seg til å la leken utfolde seg. Kanskje lot fascinasjonen for en slik ide seg uttømme ganske raskt. Hadde ikke skilpadden mer å by på? Kanskje ble ideen for konform, for kjedelig og kanskje la den seg for tett opp til den ”virkelige” verden? Hodet ble funnet. Bevegelsen var kanskje i ferd med å stilne – eller stoppe opp. Ikke på grunn av subjektive intensjoner hos Geir, men på grunn av at selve bevegelsen til leken begynte å fuske. Medlekeren begynte kanskje å miste interessen. Festen var i ferd med å avslutte seg selv – en svært kort fest med andre ord. Bevegelsen holdt på å falle til ro. Den hadde ikke lenger kraft til å bevege seg ”hit og dit”. Kan vi da forstå karateslaget som en fornyelse, en krampaktig sådan, men like fullt en fornyelse av bevegelsen? Krevde leken et slikt dramatisk brudd? Var det eneste måte leken kunne fortsette på? Reddet leken seg selv ved å drepe skilpadden, ved å gjøre opprør mot en gryende konformitet? Som vi husker er leken bevegelse, den er medial og den fremstiller seg selv gjennom de/det som er villige til å sette seg selv på spill. Geir var tydeligvis villig til det. Uten å nøle lot han seg rive med i denne ødeleggende men samtidig livgivende bevegelsen. Han ofret noe her. For det første ofret han skilpadden. Han var villig til å risikere en slik trygg identitet, noe han hadde blitt kjent med, og bytte den med noe annet, noe ukjent, fremmed og kanskje til og med skummelt. Som vi så, gjorde bordet ham oppmerksom på konsekvensen av et slikt slag i form av smerte. En erfaring han kjente, ikke minst i håndflaten. Leken krevde kanskje nettopp det, en fornyelse som

kunne bidra til at bevegelsen kunne fortsette. En liten vekker. Som vi ser åpner Gadamer forestilling om lek for at den kan være både risikofull og farlig. Ikke bare *kan* den være det, det er dens *natur* å være det. Leken er ikke forbeholdt barn, den er forbeholdt de djerve – de som tør bevege seg ut i ukjent terreng, utenfor seg selv og bortenfor det kjente og kjære. Det er nettopp slike erfaringer som er utgangspunktet for forståelse slik jeg forstår Gadamer. På den måten kan vi kanskje si at karateslaget Geir tildelte deigen er et eksempel på hvor farefull leken kan og må være. Den er slett ikke lystbetont og hyggelig. Dette er med andre ord ikke aktivitet hvor barnet kontrollerer situasjonen. Det er i mellomrommet det skjer. Det er der leken finnes. Men hvilke konsekvenser får dette for materialet i seg selv, betyr dette at også materialet kan ha en ”subjektiv bevissthet”? Dette høres underlig ut, hva leder meg til en slik tanke? Jo, som vi har forstått stilles det krav til at mennesker gir avkall på sin subjektive bevissthet for at leken skal kunne oppstå, og som vi har vært inne på kan denne bevisstheten være ødeleggende for lekens bevegelse. Kan det være slik med materialet også? Kan det være slik at også materialet har en slik form for ”bevissthet” eller identitet som kan ødelegge leken? Kan det være slik at materialet i seg selv kan sette en stopper for leken ved at dets ”subjektivitet” blir for sterk? Hvorvidt det er relevant å snakke om at et materiale kan ha en egen subjektivitet er jeg usikker på, men at ulike materialer kan ha identitet av ulik styrke kan virke mer troverdig. Det er kanskje ikke urimelig å tenke seg at et plastsverd har en sterkere identitet enn for eksempel en gren fra et tre. Plastsverdens identitet vil sannsynligvis de fleste barn over en viss alder vil gjenkjenne som et sverd, noe som i større grad enn en grein vil styre deres handlinger i retning av noe forutsigbart. Sagt på en annen måte vil greinens identitet (hvis oppgave kort sagt er å henge på et tre) lettere la seg fortrenge enn hva gjelder plastsverdet. La oss vende tilbake til utgangspunktet vårt: Trolldeigen og karateslaget. Selv om trolldeigens identitet sannsynligvis har flere likhetstrekk med en grein enn et plastsverd er det ikke umulig at deigen - gjennom sin skilpaddeidentitet - var i ferd med å tilrive seg en form for subjektivitet eller identitetsom i større grad henvendte seg til barnets subjektive bevissthet? Kanskje var karateslaget en del av lekens egen bevegelse, et slag som reddet leken fra den sikre død. Vi forlater nå karateslaget og ser hva som skjer videre. Hva følger i kjølvannet av karateslaget?

Geir løfter deigen opp fra bordet og klemmer den lett med begge hender. Det kan se ut som han former en snøball. Han slipper deigen som om han vil kvitte seg med den. (Kanskje smerten fra karateslaget ikke er tilgitt riktig ennå). Men deigen slipper ikke taket, den klamrer seg fast i tre av hans fingre. Han lar deigen – med hjelp av tyngdekraften – rive seg løs fra fingrene. Han tar imot den fallende deigen med den

andre hånda. Det sitter fortsatt deig på de tre fingrene. **Æsj**, sier han. Han fører deigen og hendene sammen for å gjenforene dem på bordet. De famlende håndbevegelsene blir fastere og mer bestemte. Hendene hans dytter og slår i deigen som ligger på bordet. Deigen gir etter for slagene – den blir stadig flatere. Skuldre og hender samarbeider godt og blikket hans er festet til deigen. Han arbeider iherdig nå. Etter flere slag er deigen flat som en pannekake. Geir dytter i deigen. Både deigen og duken gir etter og flytter seg noen centimeter. Han forsøker å trykke deigen ytterligere ned, men deigen blir ikke flatere. Han forsøker så å rive den klissete deigen opp fra bordet. Noe blir hengende fast i duken. Han løsner deigen på bordet med fingrene. **Nei, den er min**, sier han med smil og en ”tilgjort” streng stemme til det grådige bordet. Han holder den flate deigen med begge hender, et godt stykke over bordflaten. Så bretter han deigen i to og knar den hardt sammen. Den flate deigen har blitt en bulkete klump. Han slipper den ned på bordet. Denne gangen faller den kontant i bordet. Så presser han en finger langt inn i deigen. Deigen legger seg rundt fingeren og den holder seg fast. Han løfter den opp. Duken følger med et stykke før den slipper taket. Han lar deigen falle ned på bordet. Så griper han deigen med begge hender. Det vil si han lager en ”klo” med to fingre. Han fører tommelfinger og pekefinger inn i leira hvor de møtes og låser seg til hverandre. Han gjør dette med begge hender, på hver ende av den avlange deigkladden. Slik løfter han deigen forsiktig opp, med sine to klør. Geir er en levende ringperm som holder et blafrende ”papir” med sine to ”klør”. Så slipper han taket med den ene ”kloa”. Han gir deigen en dytt med den frigjorte hånda. Deigen henger et kort øyeblikk i en ”klo”. Så åpner han den andre kloa også. Deigen blir hengende fast som en misformet smultring rundt pekefingeren hans. **Det er ringen min, se på ringen min**, roper han til de andre barna. Ringen begynner straks å renne mot håndleddet hans. Den danser et kort øyeblikk rundt fingeren før den revner og deler seg i to deler. Begge halvdelene faller av. Geir forsøker å fange den ene med sin frie hånd, men uten å lykkes. En del faller ned på bordet, en annen i gulvet. Både han og de andre barna ler. Han henter deigen fra gulvet og gjenforener de to delene. Geir knar deigen hardt sammen på bordet. Så stikker han pekefingeren inn i den og løfter med den andre hånda. **Æ har en ring**, sier han.

Det første som slår meg her er at håndbevegelsene til Geir har skiftet karakter, de er ikke fullt så forsiktige lenger. Kan hende karateslaget markerte et sceneskifte ikke ulikt en rituell handling som forteller at vi beveger oss inn i noe annet – en annen bevegelse. Som om han er i dialog med leken selv og har behov for å vise at skilpadden ikke lenger er formasjonen som gjelder. Hendene og deigen synes å ha funnet tonen. Vi ser her at deigens klissethet blir en naturlig del av den fornyede bevegelsen. For Geir representerer ikke deigens klissete egenskap noe øyensynlig problem – tvert imot ser det ut til at den er svært viktig for det nye som er i ferd med å utfolde seg. Som vi så festet deigen seg til fingrene hans for så å ”renne” ned mot bordet. Denne trege bevegelsen synes å fascinere. Det ser ut til at noe kommer til syne her – i rommet mellom fingrene, deigen og bordet – noe som engasjerer Geir. Hvorfor blir dette så interessant? Dette må vi fundere litt på. Hvordan kan Gadammers filosofi hjelpe oss her?

Vi ser altså at deigens klissethet åpner for muligheter selv ikke den mest innfløkte didaktiske plan kunne fanget. Det kan virke nokså tilfeldig hvordan deigens klissethet gjør seg gjeldende. Et øyeblikk ser det ut til at han klapper og former en snøball, i det neste renner deigen nedover hånden hans. Det kan se ut til at det er deigen selv som gjør ham oppmerksom på dette. Han forsøker jo å kvitte seg med deigen, eller kaste den i bordet – noe han først ikke lykkes med. Han kommenterer så deigens klissethet med et ”æsj”, et utrop som for øvrig høres ut som svært ektefølt ubehag. Først kan det se ut til at deigens egenskap i form av å være klissete virker lite innbydende. Han samler så deigen og banker den flat. Her ser vi også at bevegelsene ikke lenger bærer preg av å være forsiktige og lette. Hele sekvensen hvor han dytter og slår på deigen er dens klissethet ikke synlig. Geir jobber hardt og til slutt setter deigen og bordet en stopper for bevegelsen, deigen blir ikke flatere. Så kommer overraskelsen. Deigen og duken viser ham at det materialet han lager ”pannekake” av faktisk *er* klissete. Som vi ser betrakter Geir også bordet og duken som er en del av aktiviteten. Han henvender seg like selvsagt til bordet som til de andre barna rundt bordet, og han legger ingenting i mellom her (om dog litt spøkefullt). Bordet får klar beskjed om at det er hans deig. Han aksepterer med andre ord ikke denne type deigtyveri, ikke engang fra et bord. Som vi ser river han løs deigen og han kaster den i bordet, denne gangen uten at deigen holder seg fast i fingrene hans. Men så skjer det noe spennende. Han stikker en finger dypt inn i deigen. Deigen henger seg nok en gang fast i duken og den bruker litt mer tid på å falle ned i bordet. Nå kan det virke som deigens klissethet har fått større aksept. Det er i hvert fall ikke lenger noe som tyder på at den plager Geir. Han virker tvert imot svært fascinert av det som ufolder seg. Kanskje er det leken som gjør stadig sterkere krav på ham, og da i den grad at han må slippe kontrollen helt for at dansen skal bli fullbyrdet. Både Geir og deigen ser på dette tidspunktet ut til å være på vei inn i noe spennende; noe risikofyllt, noe uimotståelig som verken Geir eller deigen har kontroll over. Deigen ligger altså nok en gang på bordet. Geir lar seg fascinere av det som skjer. Han synes å flyte med og åpne seg for det som skjer. Han lar erfaringen komme ham i møte og han tvinger den ikke i kne med egne formål og intensjoner. Han ser noe her, noe verdifullt. Geir åpner seg for dette. Et annet aspekt her er at den bevegelsen Geir gjør vanskelig kan spores tilbake til konkrete evner eller ferdigheter. Dette er ikke noe han *kan*, en kunnskap eller ferdighet som han kan iverksette etter egen vilje. Som vi ser fengsler denne hendelsen Geir. Hvordan kan vi så – med et ”Gadamersk” blikk - nærme oss en forståelse av det som skjer.

Det kan se ut til at ringen har et ønske om å bli født. Som om den er der inne i deigen hele tiden og at den vil frem i lyset. Som vi husker fra Gadamers inspirasjon av Aristoteles er bevegelse, eller mer presist selvbevegelse, det som kjennetegner alle levende ting. Og da en bevegelse som på gåtefullt vis både avslører og tilslører. Kanskje kan dette gi oss en pekepinn på hva som skjer her. Kanskje er det den intrikate bevegelsen hvor fingeren, hånden og deigen har hovedrollen som fascinerer, nettopp fordi den er intrikat, og da i form av at den både skjuler og åpenbarer. Hvis vi ser for oss konturene eller linjene deigen og fingrene skaper i sitt spill med hverandre, får vi øye på en stadig veksling, en stadig bevegelse som både repeterer seg selv men som hele tiden fornyer seg. Her bidrar de begge, både Geir og materialet. Materialet responderer på bevegelsene. Han tolker og fyller inn tomrommene. Et samarbeid som gjør det mulig for ringen å fremtre.

Det unike med deigen som materiale er at bevegelsene ikke setter synlig varige spor. De åpenbarer seg for så å forsvinne nærmest i samme øyeblikk. Hvis vi ser for oss et annet materiale, for eksempel papir og blyant kan vi se for oss at bevegelsene setter varige og i stor grad synlige spor. Men kanskje er det slik at også deigen setter spor, at alle formene som endrer seg i takt med bevegelsene finnes bevart, men som små fragmenter forent i en større helhet, og da en helhet som resulterte i en ring. Vi kan også merke oss at Geir forsøker å gjenskape ringen, etter at den har forlatt fingeren og falt i gulvet. Det han gjensker er i følge ham også en ring, men ikke den samme, det er en annen ring, og den hører med til en annen fortelling.

Oppsummering

Det kan se ut til at sceneteppet går opp i samme øyeblikk som deigen og barnehendene møtes. Som om det er en forestilling som bare har ventet på å bli utspilt – en forestilling hvis manus ikke kan fanges av ord på et papir men som barna allikevel er kjent med. Verken barna eller materialet nøler – ikke et sekund. Her finnes ikke stillstand. Selv stillstanden blir til bevegelse. Bevegelsen er ikke på vei mot noe – den skal ingensteds hen, men en bevegelse preget av kaotisk orden – et uforutsigbart kaos som allikevel synes å følge en eller annen form for lovverk. Uskrevne lover som oppstår i samme øyeblikk som bevegelsen. Lov og orden ser ut til å følge bevegelsen parallelt. Det er med andre ord ikke en lov i form av fysikk eller estetikk som kan fanges i definisjoner eller menneskelige konsepter, dette er lover som danser *med* bevegelsene – ikke som styrer og kontrollerer dem. En kraft som får sin næring av det rommet som har åpnet seg.

VED VEIS ENDE

La oss samle flokene, ikke i håp om å gjenforene dem i en fullendt helhet, fri fra paradokser og motsigelser, men for å se om de kan gi oss et glimt inn i noe vi ikke så da vi begynte på denne ferden. La oss se om isen har holdt.

Noen avsluttende ord (som ikke er avsluttende)

Først, la oss minne oss selv på hva formålet med reisen var. Innledningsvis skisserte jeg en mulig virkelighetsoppfatning, hvor barnehagepersonell i hovedsak hadde to mulige diskurser tilgjengelige for å forklare verdien av sin estetiske virksomhet: Kos og nytte. To diskurser jeg satte meg som mål å utfordre ved å undersøke andre mulige ”fluktveier”. For å bane vei tok jeg så utgangspunkt i noen sentrale konsepter hentet fra Hans-Georg Gadamer’s filosofi, og da med hovedvekt på lek. Så, ved å plassere hans perspektiver side om side med noen utvalgte forfattere og forskere viste jeg hvor skarp kontrasten mellom Gadamer og de tradisjonelle tilnærmingene faktisk var, hvorav den mest grunnleggende forskjellen lå i forestillingen om en todelt verden, bestående av subjekter og objekter. I tillegg til den teoretiske utlegningen, trakk jeg inn en tekst som skulle tjene som et eksempel, en tekst som ble til gjennom et møte med noen barn som arbeidet med trolldig i barnehagen. Barna og deres aktivitet var inspirasjonskilden, og jeg ”kunstneren” eller ”håndverkeren” forsøkte å forme et uttrykk ved hjelp av tekst, bilder og filmopptak. Formålet med teksten var å prøve ut en ny tilnærming til forskningsfeltet, en tilnærming som kunne ivareta Gadamer’s etiske fordring om å møte den andre som noen annen enn meg selv; noen som kan fortelle meg noe, så fremt jeg er villig til å la meg berøre og gripe av møtet. Jeg måtte sette meg selv på spill med andre ord. Så kan vi spørre oss selv: Hva har denne undersøkelsen vist oss? Har den bidratt til ny (genuin) forståelse om kunst, estetikk og kreative materialer i barnehagen? Hva har lekens bidrag vært, for å vende tilbake til oppgavens hovedtema. Hva har mitt eksperimentelle forskningsprosjekt bidratt med? Ironisk nok er dette spørsmål som kanskje rammes av nytte diskursen, men la meg understreke at det ikke er noen form for målbar nytteverdi jeg er ute etter her. Jeg spør ganske enkelt hva studien kan bidra med av ny innsikt og forståelse. Jeg ønsker verken å avsi

en endelig dom over prosjektet, eller trekke noen form for sikre slutninger på grunnlag av signifikante funn. Det er ikke slike bidrag jeg vil diskutere. Vi gjør et forsøk.

Som jeg skrev i innledningen er ikke denne oppgavens struktur bygget rundt en problemstilling, i hvert fall ikke i tradisjonell forstand. Målet var å oppsøke forstyrrelser, men ikke forstyrrelser i form av presist formulerte problemstillinger. For å tenke med Gadamer skulle vi tre inn i et (mellom)rom hvor vi kunne komme i kontakt med noen viktige tema eller spørsmål, ikke av den typen som lar seg fange i presise formuleringer, men tema av universell karakter som alltid har tiltrukket oss mennesker. Tematiske horisonter som kan fylle oss med undring – ikke nysgjerrighet. En presisering vi husker var viktig for Gadamer. Men selv om vi ikke har brukt en klassisk problemstilling som omdreiningspunkt for oppgaven, har vi ikke på noen måte unngått å stille oss selv mange spørsmål underveis. Så, la oss gripe fatt i de mest sentrale spørsmålene og se hvilke forslag til svar vi har kommet opp med. Oppgavens mest sentrale tema har vært leken, det er gjennom den vi har forsøkt å bane vei mot en ny forståelse av barnas engasjement for kreative materialer. Så, la oss begynne med å reflektere litt over materialene i seg selv, så ser vi hvor det leder oss. Hva slags innsikt har Gadamers lek gitt oss om dette?

Som vi har sett berører Gadamers hermeneutiske filosofi *all* forståelse, den er ikke avgrenset til spesifikke fagområder eller aktivitetsformer, noe som betyr at materialets kvaliteter eller egenskaper egentlig er likegyldig. Så, var distinksjonen jeg gjorde mellom kulerammen og leirekladden innledningsvis unødvendig? La oss gruble litt over dette. Hvis vi ser for oss at barna hadde blitt tilbudt en kuleramme i stedet for trolledeig, hva hadde skjedd da? Eller for å spørre mer presist: Hadde det utgjort noen prinsipiell forskjell? Det er vel ikke utenkelig at barnas interesse for en kuleramme ikke ville vart like lenge. Her avslører jeg kanskje en lite produktiv fordom, men jeg vil understreke at jeg ikke med dette antyder at matematikk og telling nødvendigvis er mindre interessant for barn. Jeg ser heller ikke bort fra at en kuleramme også kunne gitt inspirasjon til uventet og utradisjonell bruk. Men jeg tror allikevel at det kan være mulig å antyde at noen materialer kan være mer innbydende i seg selv, i hvert fall innefor en gitt kontekst. Med innbydende mener jeg her at de i større grad kan lokke barn inn i leken. Her vil jeg peke på to forhold som skiller de to materialene. For det første: En kuleramme vil - slik jeg ser det - signalisere en sterkere identitet, rettere sagt vil dens identitet være nærmere knyttet til intensjoner og formål. I dette eksemplet kan vi kanskje se for oss at barnets tidligere erfaring med kulerammer vil påvirke i hvor stor grad en slik identitet blir

oppfattet. En ettåring vil sannsynligvis være mer ”åpen” til en kuleramme enn en seksåring. Sagt litt annerledes kan vi kanskje si at noen materialer, eller gjenstander, har en tydeligere (tenkt) funksjon enn andre, og da en funksjon som begrenser eller påvirker dens muligheter, gjenstandens egen horisont, for å si det slik. For det andre, og dette tror jeg er vel så viktig, er at en klump med leire bare består av leire, en leireklump er ganske enkelt ”lagd” av leire. En kuleramme derimot, består ikke av kuleramme, den er ikke ”lagd” av det. Den er sannsynligvis lagd av tre, plast og metall, materialer som i seg selv er minst like interessante som leire, men her er de foredlet og satt sammen til en ny form. Det er ikke materialet som sådan som er det interessante. Kulerammens identitet forbindes ikke først og fremst med de materialene den er sammensatt av. Det er gjenstanden i seg selv, og da også i kraft av alle tillagte intensjoner og formål, som er det mest vesentlige. Kulerammens egen identitet vil begrense hvilke muligheter den åpner for. Gjenstanden eller materialet må tiltrekke oss, invitere oss og legge beslag på oss. Og da er det selvsagt umulig å si hva som vil fascinere oss. Vi er forskjellige. Dette er ikke mulig å spå noe om. Hvor og når slik inderlig hengivenhet oppstår kan ingen pedagog planlegge. I tillegg vil selvsagt også konteksten rundt påvirke. En kuleramme alene vil åpne for andre typer bevegelse enn om den er plassert i en bøtte med sand. Det er, som vi har vært inne på, selvsagt fullt mulig at barna kan la seg rive med i en uanstrengt bevegelse også i møte med et regneverktøy, men det vil kanskje kreve en større anstrengelse for at det skal skje med mer ”intensjonelle” gjenstander? Og som vi husker fritar leken oss fra slik anstrengelse. Samtidig er det viktig å understreke at en kladd med leire slett ikke er fritatt fra verken intensjoner eller menneskelige hensikter. Leiren er også foredlet, den er behandlet og den er gjerne pakket inn. Leire slik den ofte blir presentert i barnehagen er slett ikke et ”rent” naturprodukt. Det faktum at den er flytte fra sitt opprinnelige bosted og tatt med inn i en pedagogisk institusjon i seg selv har betydning for den horisont materialet omgir seg med. I tillegg vil selvsagt pedagogenes hensikter med materialet bidra til å gi det en form for identitet. Dette betyr at ingen materialer kan betraktes som ”rene” eller ”fri” i seg selv, verken kulerammer eller leirekladder. Alt som finnes i barnehagen må betraktes som intensjonelle gjenstander, bare i kraft av de finnes der. Noe som betyr at det ikke er materialet i seg selv, i hvert fall ikke alene, som avgjør hvorvidt det kan bidra til fascinasjon og lek. For et barn i en gitt situasjon vil en kuleramme kunne utgjøre et slikt utgangspunkt, for et annet vil det være malepenselen og staffeliet som lokker. Kanskje kan vi si at det er en værensform vi skal verne om, i stede for å snakke om kategoriserte fagområder og spesifikke typer materialer. Det høres kanskje litt kryptisk ut, men utgjør ikke det også en viktig del av Gadammers filosofi? Jeg forstår ham i hvert fall dit hen at det finnes en måte vi kan være på i

verden, vi kan leke – eller bli lekt med. Vi kan med andre ord tre inn i lekens verden; det stedet hvor streker i fortau plutselig kan utgjøre stor fare, og hvor deigklumper kan bli skilpadder. Kanskje er det dette som er verd å verne om, kanskje er det dette som kan utgjøre et alternativ til nyttetenkingen? I så fall er det viktigste ikke hvilke materialer og innen hvilke fagområder det foregår som er det sentrale. Det er leken som er viktig. At barna får mulighet til å være i verden på en slik forunderlig måte, gjennom en åpen, intens og nærværende tilstedeværelse. En oppfordring kan være: La barna leke, eller la dem bli lekt med. Og da ikke fordi leken kan tilby et sårt tiltrengt pusterom, men fordi den kan gi oss nøkkelen inn til rommene i mellom oss selv og den øvrige verden. Ikke i den hensikt at det skal tilfredsstillende en håndfull psykologiske behov eller barns ønske om tom og meningsløs underholdning, men fordi det er snakk om en måte å være til stede på, en måte som gjør at vi mennesker bedre kan forstå oss selv og hverandre i den sammenhengen vi ufrivillig har havnet i. Det ligger med andre ord en etisk fordring her, en fordring berører vår måte å forholde oss til andre mennesker så vel som kulerammer og leirekladder på. Og det er denne fordringen som utgjør Gadamer's kraftigste "ammunisjon". Det er her muligheten ligger, muligheten til forandring, til kritikk og i aller høyeste grad: Forstyrrelse.

Men la oss ikke slippe dette med materialenes egenskaper helt ennå. Som vi har sett, vender Gadamer seg mot kunsten og estetikken for å finne eksempler på kilder til den kunnskap og sannhet han snakker om. Noe som kan peke i retning av det samme jeg har vært inne på, at noen materialer synes å ha kvaliteter som lettere lar seg forene med leken enn andre. Det er ikke min hensikt å finne noen form for klar og tydelig definisjon av hva slags materialer dette kan være snakk om. Selv om Gadamer også vier kunsten og estetikken mye oppmerksomhet, tror jeg ikke han ville akseptert slik kategorisering, og da av grunner som vi allerede har diskutert. Hvis vi går tilbake til oppgavens teoretiske kulisser husker vi at Gadamer trakk frem noen særtrekk ved menneskets lek. Vi mennesker lar oss ikke rive med av leken like lett som løvbladet og vinden. Kanskje dette også kan bidra med innsikt i de spørsmålene vi samtaler med. Kanskje er det slik at kunst og estetikk utgjør et felt som er særlig interessant for oss mennesker? Er det noe her som er spesielt attraktivt og som lettere gjør beslag på oss? Uten at vi skal fordype oss i antropologisk spørsmål om kunstens betydning for mennesket her, kan det vel se ut som at dette er noe vi stadig lar oss fascinere og gripe av. Maleriet på veggen har kanskje et større potensial til å gripe fatt i oss enn veggen det henger på?

Kanskje har leken bedre levevilkår på et bord dekket med trolldugg og avklippede sugerør, enn på en benk med en kuleramme og en kalkulator? Hvilken betydning materialenes egenskaper har, tror jeg mange har langt sterkere og klokere tanker om enn meg, blant annet og som vi var inne på i innledningen: Waterhouse (2013). Her vil det være mange spennende ting å diskutere om materialenes ulike kvaliteter, i form av tekstur, farger, bevegelse og liknende. Men det er ikke en slik undersøkelse jeg har begitt meg ut på. Interessen for de kreative materialene har sprunget ut av min erfaring med slik virksomhet i barnehagen, og de spørsmål det har avstedkommet. På samme måte som deigklumpene satte i gang noe i barna, kan vi si at mine erfaringer har satt noe i gang i meg. Men, det er som sagt ikke spesifikke kvaliteter knyttet til materialene som det mest sentrale for min interesse og fascinasjon – det er barnas engasjement, deres måte å forholde seg til materialene på som har vært utgangspunkt for mitt engasjement.

Som vi har sett er det mulig - i hvert fall i teorien - å unngå de tradisjonelle tilnærmingene som høylytt hevder at satsing på estetisk arbeid bærer frukter i form av store pedagogiske gevinster. Men det krever at vi tar et oppgjør med selve fundamentet for slik tenking: Ideen om at vi mennesker kan legge verden under kontroll ved å anvende riktige metoder, ideen om at vi mennesker kan tre ut av vår egen historiske kontekst, ut av vår tid, våre fordommer og tradisjoner og underlegge oss verden i form av presise og velkalkulerte definisjoner med en objektiv, rasjonell og nøytral distanse. Et oppgjør Gadamer i aller høyeste grad kan bistå oss i. Dette er godt innarbeidede ideer som ikke er lett å se bort fra, noe jeg selv har erfart gjennom å skrive denne oppgaven. Vår tenking og vårt språk er gjennomsyret av disse ideene, og det synes nærmest umulig å avvikle dem fullstendig. Men hvis vi tør å ta steget ut i dette ukjente og ulne landskapet, på denne tynne isen, kan vi få øye på noe nytt, noe vi kanskje ikke har sett før og som kanskje kan bevege oss, ryste oss, leke oss og til og med uroe oss. Vi kan få øye på barn som arbeider med materialer, som verken ”bruker” det til å uttrykke sine tanker i terapeutisk forstand, eller ”utnytter” materialet for å tilfredsstille noen indre psykologiske og høyst individuelle behov. I stedet får vi kanskje øye på et barn og et materiale som møtes i dialog, hvor de forenes av en kraft som er større enn dem selv, hvor barnet og verden kommer hverandre nærmere, og hvor de forenes i en farlig og uforutsigbar bevegelse som ikke lover noe som helst, bare bevegelse for bevegelsens skyld. Kanskje får vi øye på et barn som forstår, ikke i kraft av at det lærer noe sikkert i form av at det tilegner seg ferdigheter eller kunnskaper på strategisk vis, men i form av at det kommer i kontakt med genuine sannheter, om seg selv og verden. Og hvordan kan noe slikt oppstå? Gjennom at barnet åpner seg for det

som måtte komme det i møte, at barnet setter seg selv på spill og at barnet slipper taket og lar seg rive med – ganske enkelt. Innbakt i denne forestillingen ligger åpenbart en etisk fordring, og da ikke bare til barna, men til alle mennesker, inkludert oss som bedriver vitenskaplig arbeid. En sterk fordring som sier noe om hvordan vi møter hverandre. Ikke som ytre objekt vi kan studere og nøyaktig bestemme, men som noe annet enn oss selv, noen det er verd å lytte til, åpne seg for og la seg bli påvirket av. Denne inderligheten og intensjonsfrie åpenheten er det leken som gjør mulig. Det er gjennom deltakelse i lek vi kan komme oss selv, verden og hverandre nærmere. Det er her forståelsen kan oppstå; det er her sannheten finnes. Ekte og genuin forståelse og sannhet vel og merke, som ikke lar seg fange av menneskelig språk, som ikke lar seg definere av verktøy som står til vår disposisjon. Denne sannheten og forståelsen kan vi bedre finne i kunst, poesi, musikk og teater, som små glimt av tema og spørsmål som virkelig betyr noe for oss mennesker. Det er et slikt rom Gadamer gir oss nøkkelen til, og det er absolutt verd et besøk. I dette rommet kan vi finne oss selv, som noe annet, for ikke å snakke om noe *mer* enn oss selv. Vi trer inn i en annen verden, en verden fri fra formål og intensjoner, full av uforutsigbarhet og usikkerhet – lekens verden. Og kanskje er det slike overskridelser vi kan få øye på når vi betrakter barn som arbeider med kreative materialer? Kanskje er det barna som tar Gadamers fordring mest alvorlig av alle. Det kan i hvert fall se ut til at dette er noe de har forstått helt intuitivt, uten at noen pedagog har lagt til rette for, motivert, planlagt eller arbeidet for det, slik Rammeplanen antyder at de skal. Sett i lys av slike perspektiv fremstår både kose- og nyttediskursen som ganske blodfattige forestillinger om det som foregår her – mellom barna og materialene.

Hva kan vi så si at eksemplet med barna og troldeigen har gitt oss av innsikt her? Aktiviteten i seg selv var kanskje ikke så iøynefallende. Det at noen barn sitter rundt et bord og former klumper med troldeig er kanskje ikke så oppsiktsvekkende i seg selv. Men kanskje kan vi tenke oss at det allikevel har gjort en forskjell her? Det faktum at jeg oppsøkte barna og lot meg inspirere til å skape et tekstuttrykk, er kanskje betydningsfullt i seg selv. Kan hende møtet som fant sted kan betraktes som en viktig kilde til innsikt, bare på grunn av at det faktisk fant sted, en innsikt som kan bekrefte at dette faktisk er viktig. De aktiviteter barna holder på med er betydningsfulle, og de fortjener vår største respekt. Sett i lys av en slik tolkning kan vi kanskje si at teksten gis mening først og fremst i kraft at den faktisk eksisterer. En tekst som forhåpentligvis kan lokke andre tilskuere til seg, og da noen som er villige til å lytte til hva den har å fortelle. Hva det kan være, det kan jeg ikke vite noe om. Like lite som Ibsen kunne vite hvilken mening hans tekster har for oss i dag. Uansett kan vi slå fast at

eksemplet, som en tekst, har blitt en del av hele ”skulpturen”, altså oppgaven min. Noe som betyr at den vil prege den, og den vil bli smittet av de øvrige tekstene i oppgaven. Kanskje kan vi tenke oss at de ulike delene også er i dialog med hverandre? På samme måte som en sang kan fremstå annerledes i en kontekst sammen med andre sanger, for eksempel på en konsert eller en plate, enn den gjør alene uten de andre sangene. Så gjennom å ta del i barnas gjørende denne mandags morgenen i barnehagens atelier fikk vi et glimt av noe annet enn det vår vanetenking kanskje lokker oss til. Noe som ligger langt borte fra nyttetenking, og da uten at vi trenger å støtte oss til kosens morsomme og risikofrie bomullsverden. Barnas arbeid utgjør, i hvert fall slik jeg opplever det, noe langt viktigere. Når jeg nå tenker tilbake på aktiviteten i barnehagen ser jeg ikke lenger bare for meg fire barn som former en deig. Jeg ser noe annet, jeg fornemmer noe her som er vanskelig å sette ord på. Det barna gjør synes livsviktig, det er noe de blir sugd inn i, noe uimotståelig, en kraft som slynger dem rundt – hit og dit. Og det viktigste her, for å gjenta det, er ikke at dette handler om uskyldig og barnlig moro. Det er noe mer. Det er en måte å være i verden på som setter dem i kontakt med seg selv og den konteksten de befinner seg i. Og, som vi har vært inne på, er det kanskje det som er ”empiriens” viktigste bidrag her, et bidrag som får konsekvenser langt utover hva den estetiske virksomhetens grenser, ikke minst i form av et nytt ideal for meg som forsker. Et ideal som springer ut av barnas måte å være sammen med trolldeigen på, åpen, undrende og nær. Vi snakker her om en etikk som er verd å verne om, og kanskje er det der oppgavens viktigste innsikt er å finne? Men hva betyr så dette?

Først og fremst gir Gadammers lek oss muligheten til å omgå subjekt/objekt- dikotomien, noe som både kan virke forlokkende og utrygt. Dette rokker ved mange grunnleggende tanker om vår eksistens, og som vi har sett gir det dyptpløyende konsekvenser, ikke bara for hvordan vi forstår forholdet mellom barna og de estetiske materialene, men også for hvordan vi forstår oss selv som forskere. Hvis vi skal oppgi vår subjektivitet, og akseptere at vi også kan bli lekt med, får det konsekvenser for hele forskningsprosessen. Noe jeg har forsøkt å belyse, ikke minst ved selv å gjøre et forsøk på å følge en slik fordring. Men vi mister selvsagt noe her også, vi mister foffeste, vi mister noe av den trygge grunne under våre føtter. Vi må ofre noe, og da i form av tiltroen til at det finnes noen form for entydig og endelig sann kunnskap der ute, noe vi kan samle inn, verifisere, kvalitetsstemple og så til slutt anvende innenfor et felt bare begrenset av hvor langt en slutning eller konklusjon lar seg generalisere. Alt dette må vi se bort fra, hvis vi skal kunne få et glimt av den genuine sannheten, den som ikke lar seg definere, regjere eller kontrollere. Dette kan gjøre vondt, dette kan skape uro og tvil, og det er

bra. For som vi husker er alle genuine erfaringer negative. Det er der muligheten for ny innsikt og dypere forståelse ligger. Vi må med andre ord, som forskere også ta sjansen på å ramle i trappa eller dette av sykkelen, slik barn gjør. Vi må også bli minnet på at det er noe under oss, et underlag, noe hardt som det noen ganger gjør vondt å falle på. Det er her vi kan sette våre fordommer på spill, fordommer om barn, trolleig, videokamera og forskningsprosjekter. På den måten kan vi si at det, først og fremst, er oss selv vi kan lære noe om gjennom slike forskningsprosjekt. For som vi husker er all fortolkning i følge Gadamer selvfortolkning. Det spesielle her er at min tolkning har blitt til en tekst, altså en fremstilling av noe(n) for noen. Og her ligger et viktig poeng. Når jeg om litt setter mitt siste punktum, betyr ikke det at teksten som sådan er slutført. Forhåpentligvis står den bare på terskelen til en ny reise, ut i en vindskjev verden som takket være Gadamer har blitt enda mer forunderlig, hvor den kan fortsette å skape uro og forstyrrelse. Men hvorvidt teksten vil leve videre, kan vi ikke vite noe sikkert om, det vil vise seg. Bare en ting synes sikkert: Tekstens overlevelse avhenger av at noen lar seg fascinere av den, at noen lar seg lokke inn i dens horisont, noen som er dristige nok til å sette seg selv på spill – noen som våger å bli lekt.

REFERANSELISTE

- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H-G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Oslo: Pax forlag AS.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag AS.
- Graham, G. (2005). *Philosophy of the arts: an introduction to aesthetics*. New York: Routledge.
- Gustavsson, B. (2011). Förbindelsen mellan hermeneutisk och postkolonial bildning. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.). *Dannelse* (ss. 391-405). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstås. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 497-511). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5)
- Jalongo, M. R. & Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: aesthetic education for early childhood*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Juell, E. & Norskog, T-J. (2006). *Å løpe mot stjernene - om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Lake, V. E. (2007). "Stop Bullying Me and My Friends!": Examining the Role that Peers Play in Promoting - - Bullying and Victimization in Early Childhood. I O. N. Saracho & B. Spodek (ed.). *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: IAP.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalisation in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1)
- Luff, P., & Heat, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3)
- Løkken G. & Søbstad F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maliks, R. K. (1999). Det levende ordet. *Samtiden tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål* 2/3. Lastet ned fra http://www.samtiden.no/99_2-3/art4.html

- Marino, S. (2011). *Gadamer and the Limits of the Modern Techno-Scientific Civilization*.
Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Rammeplan for barnehagen. (FOR-2006-03-01-266). (2011). Lastet ned fra
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060301-0266.html>
- Steinsholt, K. (2013). La det være den i-verk-satte sannheten. [Notat, 17 sider]
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. & Pedersen, G., (red.). (2010). *Aktive liv idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og danning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M., (red.). (2013). *Danning i barnehagen perspektiver og muligheter*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Trentacosta, J. & Izard, C. E. Feeling, Thinking, and Playing: Social and Emotional Learning in Early Childhood. (2007). I O. N. Saracho & B. Spodek (ed.). *Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: IAP.
- Waterhouse, A-H. L. (2013). *Materialenes verden Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S., Bjar, H.H., Dehnæs, H., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A. & Taguchi, L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

Samtykke til filming

Kjære foreldre/foresatte!

Jeg heter Børge Iversen og jeg holder på å skrive en masteroppgave i førskolepedagogikk. Tema for oppgaven er estetisk virksomhet i barnehagen, rettere sagt barnas arbeid med kreative materialer. I den forbindelse ønsker jeg å filme barn som arbeider med slike materialer. Det vil være til stor hjelp for mitt prosjekt om dere tillater at jeg filmer deres barn.

Filmopptakene vil ikke bli lagret noe annet sted enn i selve kameraet, de vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg selv, barna blir anonymisert og opptakene vil bli slettet innen 1. juni 2013.

Jeg samtykker til filming av mitt barn

Signatur:
