

Steinerhøyskolen
Bachelor lærerutdanning

Kroppslighetens pedagogikk

En undersøkelse av begrepet kroppslighet og dens betydning
for 1. klassepedagogikk

Av Embla Thorjussen Kulset, LU3

Antall ord: 11072

Oslo, 25.04.2019

Innhold

1 Innledning	2
1.1 Faglig begrunnelse	2
1.1.1 Kropp i skolen	3
1.2 Problemstilling	5
1.3 Avgrensning og definisjon av begreper	5
Seksåringen	5
Lek.....	6
Utvikling.....	6
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	6
2 Kroppslighet	7
2.1 Maurice Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi.....	7
2.2 Rudolf Steiner og utviklingen av den fysiske kroppen	9
2.3 Thomas Mosers perspektiv på kroppslighet.....	11
3 Kroppslighetens utviklingsområder	12
3.1 Kroppen i den sosiale verden	12
3.2 Kroppen i den fysiske verden.....	13
3.3 Kroppen og læring.....	16
4 Drøfting: Kroppslighetens pedagogikk	18
4.1 Kroppens posisjon	18
4.2 Negativ kroppslighet	19
4.3 Kropp og læringsmiljø	20
4.4 Lekens forutsetninger	22
4.4.1 Kaoslek.....	24
4.5 Kroppslighet og subjektivering	25
4.6. Kroppslighet forutsetter risiko	26
5 Konklusjon	28
6 Etterord	30
7 Litteraturliste	31

1 Innledning

For over 20 år siden begynte seksåringene i 1. klasse i norsk skole, gjennom det som er kjent som seksårsreformen. Steinerskolen fikk delvis fritak på grunn av sin alternative pedagogikk, hvor det å la seksåringen begynne på skolen strider imot steinerpedagogikkens grunnprinsipper. Seksåringene ble formelt skolens ansvar, men skolen fikk lov til å utøve barnehagepedagogikk i 1. klasse. Ifølge steinerpedagogiske perspektiver er seksåringen i det siste året av en fase med sterk fysisk utvikling. Seksåringen skal derfor ikke engasjeres gjennom kognitive læringsprosesser, men gjennom kroppslig aktivitet. I de fleste steinerskoler i landet har 1. klasse lokaler med plass til lek og god tilgang til uteareal. Det finnes ingen formell grunnopplæring i 1. klasse, og dagen går hovedsakelig ut på lek (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 6).

Jeg utdanner meg til å bli steinerpedagog på Steinerhøyskolen i Oslo. Jeg synes at steinerpedagogikkens tanker i sammenheng med seksåringens behov for kroppslighet er interessante. Jeg vil med denne oppgaven utforske kroppslighet i annen litteratur og forskning, i tillegg til steinerpedagogikkens grunnlegger Rudolf Steiner, for å utvide min forståelse av kroppens betydning i sammenheng med læring og utvikling. Jeg ønsker ikke å bekrefte eller avkrefte steinerpedagogikken, men forholde meg åpent og utforskende til den, og forhåpentligvis kunne sette den inn i en større sammenheng.

1.1 Faglig begrunnelse

I seksårsalderen er barnets nervesystem og motoriske system i stor utvikling. Barnet mestrer grunnmotorikken, og kan øke kroppsbeherskelsen sin i ulikt terreng. Det har stort potensiale for å mestre fysiske utfordringer i denne perioden (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008, s. 18). De nye musklene må brukes mye for at kroppen skal ha god automatisert kontroll over bevegelsesmulighetene den nye kroppen har fått (Kaarby, Skaug & Osnes, 2015, s. 94).

Ifølge Moser & Herskind (2004, s. 2) spiller kroppen en vesentlig rolle i barnets utvikling. Barn blir kjent med seg selv og verden gjennom kroppen. Moser benytter seg av uttrykket *kroppslighet* når han beskriver betydningen av barnets fysiske utfoldelse. Uttrykket favner både kropp, bevegelse og sansning (Moser & Herskind, 2004, s. 1). Når Moser snakker om kroppslighet, berører han dessuten ikke bare sansning, motorisk utvikling og helseaspektet

ved fysisk aktivitet. For Moser handler kroppslighet også om emosjonelle, kognitive og sosiale prosesser (Moser & Herskind, 2004, s. 2; Moser & Jensen, 2007, s. 7). Jeg henviser til kroppslighet også når jeg bruker uttrykkene *å være kroppslig* og *kroppslig aktivitet*.

Et område hvor kroppsligheten får utfolde seg, er leken. Gjennom leken får barna muligheten til stadig å være i kroppslige møter med verden og med andre kropper. De utforsker sansene og motoriske evner. De øver sine sosiale ferdigheter i samspill med lekekamerater og danner sin sosiale identitet i gruppen. «Leken er ledende for små barns utvikling» (Vygotsky i Sørensen, 2013 s. 220). Lek vil derfor bli et viktig perspektiv i drøftingen av kroppslighet i 1. klassepedagogikk.

1.1.1 Kropp i skolen

For 23 år siden gikk norske seksåringer i barnehagen. I 1997 kom seksårsreformen som var en del av Reform 97. En 1. klasse for seksåringer ble etablert. Den skulle forene det beste fra barnehagen og skolen. Dagene skulle ha mye plass til lek, og grunnopplæringen skulle ikke starte før i 2. klasse (Ertzeid, 2018). Bakgrunnen for reformen var at tidligere obligatorisk skolestart ville gi et mer likeverdig tilbud til barn uavhengig av sosiokulturell og økonomisk bakgrunn (Drange, Havnes & Sandsør, 2012). Like etter reformens inntredelse kom det som flere omtaler som «PISA-sjokket». Norge deltok i PISA-undersøkelsen for første gang i år 2000 og skåret lavere enn forventet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse som måler elevenes ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag arrangert av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) med 36 medlemsland. I de neste årene viste det seg at norske ungdommer lå under OECD-gjennomsnittet i både matematikk, lesing og naturfag, og presterte dårligst i Norden (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4; s. 6). Dette satte et politisk fokus på norsk skole. For å sikre en forbedring av elevenes ferdigheter ble en ny reform utarbeidet. Denne reformen ble kjent som *Kunnskapsløftet* og bidro til en tydeligere målstyring av fagene i skolen. Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Da hadde seksåringene allerede startet på skolen. Dermed begynte grunnopplæringen i 1. klasse og barnehagepedagogikken fikk mindre plass (Ertzeid, 2018).

Maurice Merleau-Ponty (1994) satte kroppen i sentrum for sin filosofi. Han brøt dermed med dualismen som ser kropp og sinn som adskilt, hvor sinnet er forhøyet over den materielle, jordiske kroppen. Dualisme har preget vestlig tenkning siden Aristoteles' tid, og har fortsatt

innflytelse over vår oppfatning av kropp og sinn (Hustvedt, 2017). Dette ser man også konsekvenser av i skolen. I barnehagens rammeplan er bevegelse nevnt 7 ganger og kropp nevnt 13 ganger (Utdanningsdirektoratet, 2017). I læreplanens generelle del er bevegelse nevnt 2 ganger og kropp er nevnt 4 ganger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kompetansemål etter 2. klasse blir bevegelse kun omtalt i musikk, og kropp blir kun omtalt i naturfag og da ikke i forbindelse med bevegelse, men grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det framstår som om kroppen er tilegnet liten plass i skolen og at den ikke blir ansett som en viktig del av barns læring og utvikling. Forsvinner kroppen i skolen til fordel for kognitiv utvikling?

Helsedirektoratets (2012) rapport viser hvordan antall timer stillesitting har steget. Dette øker særlig oppover på barneskolen og ungdomsskolen. Skjermtid, stillesittende undervisning og lekser er viktige faktorer for økt stillesitting (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008, s. 8). Samtidig har det blitt påpekt en korrelasjon mellom barnets aktivitetsnivå som små og deres aktivitetsnivå senere i livet (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008, s. 20). Dette har gitt rom for tiltak om én time fysisk aktivitet i skolen (Ertesvåg, 2017). Flere skoler løser dette ved å integrere fysisk aktivitet i de tradisjonelle fagene, noe som har vist seg å ha positive effekter utover økt fysisk helse og konsentrasjon (Skage & Dyrstad, 2016; Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016). Er dette løsningen på å integrere kroppslighet i skolen?

Så lenge aktivitet som angår kroppen er forbeholdt fysisk helse og ikke læring for øvrig, har man ikke motbevist påstanden om at skolen er preget av en dualistisk tankegang. Flere forskere mener at dessuten at Nordens utdanningspolitikk beveger seg i retning av Early Education, en utdanningsimpuls som i stor grad preger det angloamerikanske skolesystemet. Her er fag og målstyring fra tidlig alder sentralt til forskjell fra den nordiske modellen som tradisjonelt har vektlagt verdien av barnet som aktør i egen læring, samt lek og relasjoners betydning for utvikling (Sommer, 2018; Lillejord, Børte & Nesje, 2018, s. 24). Norsk skolepolitikk risikerer dermed å tillegge kognitiv læring i tidlig alder ytterligere betydning.

Aktiviteten i skolen er gjerne organisert av voksne. I tillegg går store deler av barns fritid ut på å delta i organiserte aktiviteter (Mjaavatn & Fjørtoft, 2008, s. 8). Kjønneksen (2018) mener at organisert aktivitet ikke gir barna samme mulighet til å utforske og eksperimentere som rom for lek og egenstyrt tid gir. Hun hevder at barn i dag er mindre vant til akkurat denne utforskende aktiviteten med en prøv og feil-mentalitet. Barna forventer å bli aktivisert av voksne framfor å stå for organiseringen selv. Skolen har mulighet til å påvirke tendensen til stillesitting og barns mulig synkende evne til å ta initiativ til lek og kroppslighet.

I dag er seksårsreformen oppe til evaluering etter forslag fra KrF. Pedagoger, forskere og utdanningsmyndigheter lurer på hvordan 1. klasse skal utformes (Ditlefsen, 2018). Mange lurer på om skolebenken likevel ikke var det store framskrittet og om seksåringene bør få mer tid til kroppslig utfoldelse før de begynner med grunnopplæringen (Jonassen, 2017; Ditlefsen, 2018; Ertzeid, 2018; Alver & Brøntveit, 2018). Mens andre igjen viser til forskning som sier at enda tidligere skolestart vil gi bedre skolerresultater (Løken, 2017). I lys av denne debatten ser jeg det som svært relevant å fordype meg i temaet om kroppslighet og i hvor stor grad seksåringens kroppslighet bør få plass i skolen.

1.2 Problemstilling

Ut ifra denne faglige begrunnelsen blir da min problemstilling følgende:

Hvordan kommer «kroppslighet» til uttrykk i sammenheng med barns utvikling og læring i seksårsalderen?

Underspørsmål:

Hvordan kan man integrere «kroppslighet» i 1. klassepedagogikk?

1.3 Avgrensning og definisjon av begreper

Her følger en avgrensning av oppgaven samt en utdypning av de mest sentrale begrepene denne oppgaven baserer deg på.

Seksåringen

For å kunne omtale barn i seksårsalderen i denne oppgaven, må jeg gjøre en generalisering. Alle seksåringene passer ikke inn under beskrivelsen jeg har gitt. I en klasse på 26 elever, vil man finne 26 barn med ulikt utviklingsnivå både kognitivt, emosjonelt og kroppslig. Noen er sterke, raske og eksplosive i sin utfoldelse, mens andre er rolige, forsiktige og ettertenksomme. Noen kan lese før de er fem år, mens andre ikke kan skrive bokstavene i navnet sitt når de er sju. Hver seksåring har sin personlighet, sine evner og interesser, og alle vil ikke gå gjennom det samme utviklingsforløpet. Det er derfor ikke mulig å gi et ferdigstøpt bilde av seksåringens utvikling. Man kan bare forsøke å skissere opp hva som utfolder seg i denne perioden. Jeg har valgt å se bort ifra kjønnspektivet i sammenheng med

kroppslighet i denne oppgaven. Dette er et viktig perspektiv, men det befinner seg utenfor oppgavens rammer.

Lek

I denne oppgaven forstår jeg lek som barnets egeninitierte aktivitet. Leken er «lystbetont, frivillig og spontan» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 23). Lek har en egenverdi og er for barnet, et mål i seg selv. Ifølge Vygotsky (referert i Öhman, 2012, s. 51) ligger leken i spenningsfeltet mellom det barnet *vil* få til og det det *kan* få til. Mens hva barnet *kan* få til kan være begrenset, kan barnet gjennom lekens muligheter til å late som, muliggjøre det barnet *vil* få til. «I leken blir barnet et hode høyere enn seg selv» (Vygotsky i Öhman, 2012, s. 53). På denne måten kan leken ansees som den støtten barnet trenger for å nå sin nærmeste utviklingszone. Leken utgjør dermed en støtte for barnets utvikling.

Utvikling

Ifølge Sommer er utvikling positiv endring i tid eller «tidsbestemt forandring» (Sommer, 2018, s. 16). Utvikling er forbedring, ikke forverring, og den står aldri stille (Sommer, 2018, s. 15-16). Den står i et forhold mellom arv og miljø, en påvirkning som starter allerede ved unnfangelsen (Sommer, 2018, s. 23). Selv om utvikling kan forstås som en bevegelse fra bra til bedre, innebærer ikke dette at utviklingen har et endelig mål, hvor barnet skal utvikles fra ufullkomment barn til fullkommen voksen. Utviklingspotensialet eksisterer nemlig gjennom hele livsløpet og man må være varsom med oppskrifter på hvordan utviklingen skal forløpe, slik for eksempel stadieteorier tenderer til (Sommer, 2018, s. 28; s. 34). Utviklingspotensialet er likevel størst i barndommen og ungdommen (Sommer, 2018, s. 24). I denne oppgaven ser jeg først og fremst på barnets kroppslige og sosiale utvikling, men jeg er også innom emosjonell og kognitiv utvikling, samt utvikling av subjektet.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Jeg vil først undersøke begrepet kroppslighet i lys av ulike teoretikere før jeg ser på hvilke utviklingsområder kroppslighet berører ifølge moderne forskning. Jeg vil så drøfte hvordan kroppslighet kan ha konsekvenser for pedagogikk med særlig tanke på seksåringer og 1. klassepedagogikk. Tilslutt vil jeg konkludere ved å se på noen undervisningsformer som kan integrere kroppslighet i 1. klassepedagogikk.

2 Kroppslighet

For å undersøke begrepet kroppslighet, har jeg tatt utgangspunkt i tre ulike teoretikere: Maurice Merleau-Ponty, Rudolf Steiner og Thomas Moser.

2.1 Maurice Merleau-Ponty og kroppens fenomenologi

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en fransk filosof som gjorde seg gjeldende i etterkrigstiden. Han blir gjerne omtalt som kroppens filosof. Merleau-Pontys filosofi var inspirert av de fenomenologiske tenkerne Martin Heidegger og Edmund Husserl.

Fenomenologi er en filosofisk gren utviklet av Husserl. Han mente at mennesket møter verden og alt som eksisterer i verden med en fordom, om det så er en ting, et menneske eller et fenomen. Man har allerede en forståelse av hva det er man møter, og tar utgangspunkt i sin forforståelse når man bruker eller omtaler dette. Husserls fenomenologi går ut på å legge til side alle fordommer og forsøke å observere det man møter så rent som mulig og prøve å gripe hva som er dennes essens. Ved først å ta utgangspunkt i fenomen og ikke i teori, ville man ikke bli villedet til å føre ferdige begreper over på noe som enda ikke var riktig observert i sin rene natur (Hovd, 2019). Teorien utvikles ut ifra det man har observert. Innen vitenskapsteorien kalles dette induktiv metode (Tranøy, 2015; Tranøy, 2017).

Merleau-Ponty (1994) utviklet fenomenologien om kroppen. I sin filosofi forener Merleau-Ponty kropp og sjel. Dette var en motvekt til Descartes' impuls som forfektet et klart skille mellom kropp og sjel gjennom sin substansdualisme. Merleau-Ponty hevdet derimot at det ikke eksisterte et indre menneske, en sjel løsrevet fra kroppen, men at menneskets bevissthet er inkarnert i kroppen og oppstår ut ifra kroppen (Bengtsson & Løkken, 2004). Til dette benytter Merleau-Ponty seg av begrepet *subjekt*, mens alt utenfor kroppen blir omtalt som *objekt*. Subjekt er definert som «det erkjennende jeg», mens objekt er definert som «noe som erkjennes» («subjekt», u.å.; «objekt», u.å.). Kroppen er vår direkte forbindelse med verden, og den verden vi persiperer gjennom vår kropp er den verden vi forholder oss til (Bengtsson & Løkken, 2004).

Merleau-Ponty forklarer det slik: Kroppen er ikke et objekt slik som andre objekt i verden. Man kan ikke observere kroppen sin på samme måte som man kan observere for eksempel en stol. Man kan aldri stille seg rett overfor sin egen kropp. Man kan ikke iaktta den fra ulike perspektiv. Merleau-Ponty sier at «Genstanden er i særdeleshed kun en genstand, hvis den kan

fjernes og således helt forsvinde fra mit synsfelt» (Merleau-Ponty, 1994, s. 31), mens kroppen alltid er «i randen af alle mine perceptioner» (Merleau-Ponty, 1994 s. 32). Den følger deg i alt du gjør og kan på denne måten ikke sammenliknes med et objekt. Kropp er dermed noe man *er* og ikke noe man *har* (Merleau-Ponty i Nome, 2012, s. 146). Merleau-Ponty uttrykker dette gjennom *egenkroppens permanens*. Egenkroppen er fenomenologiens kropp. Den er kropp og subjekt inkarnert. Den er alltid til stede hos individet. Den er permanent.

Man kan altså ikke betrakte kroppen sin på samme måte som man kan betrakte et objekt. Det er gjennom kroppen man betrakter objektet. På denne måten kan man si at det er gjennom kroppen man betrakter verden (Merleau-Ponty, 1994, s. 33-34). «Vi er kroppslig henvendt mot verden» (Merleau-Ponty, 2002, i Nome, 2012, s. 146). I følge Merleau-Ponty (1994, s. 34-35) er verden «ikke som en sum af bestemte genstande, men som vor erfarings latente horisont, der ligeledes uophørligt er til stede forud for enhver determinerende tanke». Dette kaller han *livsverden*. Det er altså ikke bare en subjektiv kropp som betrakter en objektiv verden. Hvert individs verden blir til i møtet mellom gjenstandene i verden og subjektets prerefleksive erfaringer. Det er den bevegelsen subjektet gjør mot verden og den bevegelsen verden gjør mot subjektet, som danner grunnlaget for persepsjonen av verden.

Når man stiller seg overfor et objekt i verden, har objektet allerede aktivert kroppen din før du kan tenke over hva du vil gjøre med tingen. Merleau-Ponty (1994, s. 92) sier «at bevæge sin krop er at rette sig mod tingene gennem den, at lade den besvare den udfordring, de uden nogen forestilling udsætter den for». Bevegelsen du utfører er objektets invitasjon til bevegelse og ikke en bevegelse du har tenkt ut av deg selv uavhengig av objektet. Det rommet eller de omgivelsene du befinner deg i, er derfor formende for hva du vil foreta deg. Kroppen reagerer på sine omgivelser før du rekker å reflektere over det. Verden beveger subjektet.

I tillegg må også subjektet selv være i en aktiv sansning og bevegelse i verden (Nome, 2012, s. 146). Det er ikke gjennom passiv mottakelse av sansning, men som aktør i verden at ens eget subjekt blir synliggjort for andre. Det er din bevegelse mot verden. Kun gjennom aktiv bevegelse og sansning kan man gjøre møter med verden og oppnå inntrykk som gir en et bilde av en sammensatt og helhetlig verden (Nome, 2012, s. 146).

Man må altså bruke sansene sine og bevege kroppen sin, med andre ord utforske verden for å oppdage den. Og gjennom å oppdage verden vil du oppdage din kropp, fordi de tingene du vender deg mot i din oppdagelse sender ut en invitasjon som din kropp tar imot. Ved å utvide din kropp, utvider du din mulighet til å persipere verden. Din verden blir større.

Oppsummert forstår jeg Merleau-Ponty slik: det er gjennom vår kropp at vi forholder oss til verden og til andre subjekt. Kroppen er vårt utgangspunkt for kommunikasjon og persepsjon av verden. Verden former oss og blir formet av oss. Det er dermed gjennom ens møte med verden at man utvikles som subjekt.

2.2 Rudolf Steiner og utviklingen av den fysiske kroppen

Rudolf Steiner (1861-1925) var en østerriksk filosof og pedagogisk tenker. Steiner fant mye inspirasjon i Goethes fenomenologiske tilnærming til verden. Steiner hadde tanker om og utviklet teorier om mange områder, blant annet samfunnsorganisering og landbruk. Det han i ettertid er mest kjent for er grunnleggelsen av Waldorf pedagogikk også kjent som steinerpedagogikk, en pedagogikk basert på antroposofi, en menneskekunnskap utviklet av Steiner selv. Dette er inspirasjonsgrunlaget til steinerskolene som finnes over hele verden i dag.

Jeg vil gi et enkelt overblikk over Steiners menneskekunnskap. Jeg vil fremheve det som er relevant for denne oppgavens problemstilling og derfor fokusere på Steiners tanker om kroppens betydning.

For Steiner består mennesket av fire sjikt eller lag han kaller legemer. *Det fysiske legeme*, *eterlegemet*, *astrallegemet* og *Jeget*. *Det fysiske legemet* er en fysisk, sansbar kropp, *eterlegemet* er livskraften blant annet representert i blodstrømmen og som skiller oss fra en død kropp, *astrallegemet* er vårt indre liv, vår psykologiske del bevisst som ubevisst og *Jeget* består av vår selvbevissthet (Steiner, 1996, s. 4-10; Dahlin, 2017, s. 59). I tillegg delte Steiner menneskets livsløp inn i sjuårsperioder, på samme måte som Hippokrates i den greske antikken gjorde (Sommer, 2018, s. 19). Alle legemene virker i mennesket til enhver tid, men hver sjuårsperiode har sitt hovedfokus. Fram til sjuårsalderen er det den fysiske kroppen som har mest potensiale for å utvikle seg.

For å gi mennesket en helhetlig utvikling skal både tanke, følelse og vilje betones i oppdragelsen. Emosjonelle og kroppslige aktiviteter blir dermed sidestilt det kognitive. Dette må praktiseres gjennom hele skolelivet for å gi mennesket en helhetlig og sunn utvikling (Mathisen, 2014, s. 4). I arbeidet med å utvikle den fysiske kroppen de første 7 årene, vil følelse og vilje være overordnet tanken (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 7). Fram til sjuårsalderen skal barnet altså utvikle den fysiske kroppen gjennom emosjonell og kroppslig aktivitet. Barnets krefter vil naturlig arbeide med å utvikle den fysiske kroppen i denne

perioden, og steinerpedagogens oppdrag er å legge til rette for at barnet får best mulig utbytte av denne utviklingen (Mathisen, 2014). Steiner hevdet at om man ikke la til rette for barnets naturlige utvikling, kunne det få store konsekvenser. Et eksempel er skissert nedenfor.

Ifølge Steiner var det en direkte sammenheng mellom kroppslige og mentale prosesser (Wember, 2018, s. 78). Barnet er ikke klart til å bruke tankene sine på et abstrakt plan før visse prosesser i kroppen er ferdigutviklet. Om man begynner med aktiviteter for sterkt preget av tanken før fordøyelsesorganene er ferdig utviklede, vil kreftene som skulle utvikle disse organene forsvinne. I senere alder kan man få problemer med fordøyelsessystemet siden det ikke ble fullt utviklet når det skulle (Steiner, 1996, s. 18; Wember, 2018, s. 78). Det handler altså ikke bare om hva barnet er i stand til å lære seg og gjøre i tidlig alder, men om hva som er aller mest fruktbart å gjøre for at barnet skal få en sunn utvikling. En utvikling som støtter og nærer kreftene til et helt liv (Wember, 2018, s. 80).

Så hvordan skal den fysiske kroppen utvikles? Fra forrige avsnitt hevdet Steiner at barnets fysiologiske utvikling blir påvirket av hvordan man underviser og oppdrar barnet. I tillegg skal kroppslig og emosjonell aktivitet støtte opp under utviklingen. Dette skjer gjennom etterligning. Barnet er kroppslig til i verden og vil kroppslig etterligne pedagogene og hverandre. Gjennom etterligning lærer de å bli kjent med egen kropp. I tillegg til å etterligne pedagogene, vil det fysiske miljøets betingelser skape rammen hvor barnet kan utfolde sin kropp og sine sanseorganer. Dette eksemplifiserer Steiner blant annet slik: «Good sight will be developed in children if their environment has the proper conditions of light and color» (Steiner, 1996, s. 19). Barnet skal ikke lære gjennom formaning. Det skal være i et miljø av gode forbilder som det naturlig kommer til å etterlikne (Steiner, 1996, s. 18). «“Physical environment” must, however, be understood in the widest sense imaginable (...) This includes all moral or immoral actions, all wise or foolish actions that children see» (Steiner, 1996, s. 18). Det handler altså ikke utelukkende om utforskning av egen kropp i forhold til en selv, men om en høyst sosial og moralsk dannelse som etterligningen er begynnelsen på, ifølge Steiner.

Steiner er heller ikke alene om å anse etterligning som en viktig del av små barns måte å lære på. Dette er tanker som kan spores tilbake til Aristoteles' begrep *mimesis*, og som siden har vært et anerkjent perspektiv på små barns læring (Wulf, referert i Mathisen & Thorjussen, 2016)

Jeg tolker Steiner dit hen at det fysiske miljøet og pedagogene er av stor verdi for barnets fysiske, emosjonelle og sosiale utvikling. Det er vanskelig å avgjøre om dette er faktorer i barnets organutvikling, men at det er av betydning for barnets muligheter til fysisk og sosial utvikling, er fremhevet i nyere forskning (Osnes & Skaug, 2015; Sørensen, 2013).

2.3 Thomas Mosers perspektiv på kroppslighet

Thomas Moser er professor i utdanningsvitenskap med fokus på barnehageforskning, og har forsket på og skrevet mye om kropp og læring, samt kroppens betydning utover fysisk helse og motorisk utvikling.

Moser & Herskind (2004, s. 1) skriver at kroppslighet refererer til vår måte å «gjennom kropp og sanser være forankret i den fysiske og sosiale verden» (Moser, 2010, s. 82). *Kroppen* er vårt eksistensgrunnlag. Uten en kropp ville vi ikke ha eksistert. All læring vil på ett eller annet tidspunkt forankres gjennom kroppen (Moser, 2007, s. 116-117). Kroppen er synlig og sanselig for en selv og andre. Når man møter et annet menneske, forholder man seg til dette menneskets kropp. Kroppen bærer mye informasjon om hvem man er og hvordan man har det, og er på denne måten en kilde til kommunikasjon mennesker imellom (Moser & Jensen, 2007; Moser & Herskind, 2004). Dette er kroppen i *den sosiale verden*. Kroppen møter *den fysiske verden* gjennom dens begrensninger og muligheter. Vi beveger oss, sanser og erfarer i den fysiske verden. For barnet er utforskning av den fysiske verden en viktig del av dets utvikling og den er en arena for å bli kjent med sin egen kropp (Moser & Herskind, 2004, s. 2). Vi møter den fysiske og sosiale verden gjennom vår kropp. Vi påvirker den og vi blir påvirket av den (Moser, 2010, s. 82). Den fysiske og den sosiale verden er selvfølgelig ikke ment som to separate verdener, men er en måte å snakke om kroppens ulike arenaer på.

3 Kroppslighetens utviklingsområder

Jeg vil se litt nærmere på begrepet kroppslighet og dens betydning for barns utvikling og læring, i lys av flere stemmer. For å gjøre tilnærmingen oversiktlig vil jeg beskrive kroppen under kategoriene *kroppen i den sosiale verden*, *kroppen i den fysiske verden* og *kroppen og læring*. Temaene som beskrives kan likevel ikke tilskrives en avgrenset kategori i virkeligheten. Den sosiale og fysiske verden går inn i hverandre og læring er en del av dem begge.

3.1 Kroppen i den sosiale verden

Kroppen formes av det sosiale miljøet den omgis av. Samtidig har kroppen innvirkning på det sosiale miljøet (Moser, 2010, s. 81). Kroppen er dypt forankret i kulturen. Hvordan man opplever sin egen kropp, hvilke muligheter og begrensninger den har og hvordan den skal se ut, er i stor grad formet av hvilket samfunn og hvilken kultur man lever i. Moser (2010, s. 83) kaller kroppen en *sosial indikator* fordi den er påvirket og tar opp i seg samfunnets normer og trender. På den andre siden er den også en *sosial katalysator*. Kroppen kan nemlig utgjøre nye impulser i et miljø og være med på å forme miljøet.

Den sosialiseringen som skjer mellom mennesker, skjer mellom kropper. Store deler av kommunikasjonen vår foregår gjennom kroppsspråk. Dette kan være bevisst og ubevisst bruk av kroppen, men det er viktig å kunne lese andres kroppsspråk. Hvor kommer kunnskapen om kroppsspråkets koder fra?

Svært mye av ens kroppslige kommunikasjon er basert på taus kunnskap overført gjennom kulturen, om det så er kulturer i samfunnet eller kulturen i den barnehagen man går i (Moser, 2010, s. 83; s. 90). Taus kunnskap er kunnskap man ikke har uttalt eller reflektert over. Et eksempel fra barnehagen kan være samlingsstunden. Her eksisterer det en uttalt forventning om at barna skal samles i en ring, sitte stille og delta i pedagogenes aktivitet. Denne kunnskapen kan være vanskelig å identifisere og synliggjøre. I interaksjon med de voksne og andre barn, tilegner barnet seg den tause kulturelle kroppslige kunnskapen (Sørensen, 2013, s. 53).

Barna er avhengige av å kunne avkode den kroppslige kommunikasjonen for å lære av den. Evnen til å avkode budskapet avhenger av barnets sosiokulturelle bakgrunn (Bourdieu, referert i Moser, 2010, s. 90). Barn som ikke er flinke til å oppfatte den kulturelle kodeksen,

vil i større grad ha vanskeligheter med å tilpasse seg barnehagens sosiale ritualer, enn barn som tolker den kroppslige kommunikasjonen riktig (Moser, 2010, s. 90). Barn som ikke tilpasser seg kan møte sanksjoner fra både pedagoger og andre barn. Om barnet ikke forstår hva det skal gjøre for å unngå sanksjonene, vil det kunne gå på bekostning av barnets selvfølelse som igjen går utover dets læring og utvikling. Derfor må pedagogene forsøke å få et bevisst forhold til det som i utgangspunktet er taus kunnskap, slik at de kan endre praksisen om den viser seg ikke å være hensiktsmessig for alle barna (Moser, 2010, s. 90).

Gode lærings situasjoner oppstår i gode læringsmiljø. Gode læringsmiljø kjennetegnes blant annet av gode relasjoner mellom elev og lærer og elever imellom. Kroppen er sosial og situasjoner som innebærer kroppslighet er i høy grad sosialiserende (Moser, 2010). Et eksempel på dette er læringsformen aktiv læring. Målet er å øke elevenes fysiske aktivitet, men en forskningsrapport viser at en mulig bieffekt av læringsformen er et positivt læringsmiljø (Skage & Dyrstad, 2016, s. 22). Aktiv læring tilbyr alternativ til stillesittende frontalundervisning gjennom blant annet gruppearbeid og fysisk aktivitet, altså sosial og kroppslig læring. Gjennom gruppearbeid og kroppslig aktivitet, blir elevene bedre kjent med hverandre, får flere venner å spille på og blir dermed tryggere i klassen. Flere studier støtter disse funnene (Lillejord et al., 2016).

Lev Vygotskys utviklingsteori baserer seg på at barn utvikler seg gjennom interaksjon og aktiviteter med andre mennesker (Vygotsky, referert i Sørensen, 2013, s. 207). Samspillet mellom barna er derfor svært viktig. Vygotsky skilte mellom det han kalte barnets *faktiske utviklings sone* og dets *nærmeste utviklings sone*. Sammen med voksne eller mer erfarne barn kan barnet nå sin nærmeste utviklings sone (Vygotsky, referert i Öhman, 2012, s. 52).

3.2 Kroppen i den fysiske verden

Sansene er vår kanal ut til verden eller rettere sagt kanalen fra verden og til oss. Det er vanlig å operere med fem sanser: visuell sans, auditiv sans, luktesans, smakssans og taktil sans. Noen opererer med flere, for eksempel Steiner som hevder at vi har 12 sanser. I tillegg til de fem vanlige sansene har vi kinetisk sans og vestibulær sans. Sammen med visuell sans og taktil sans, er disse særlig relevante i sammenheng med kroppslighet og fysisk aktivitet (Kaarby et al., 2015, s. 100).

Den kinetiske sansen, også kalt muskelledssansen, gjør oss i stand til å kjenne hvor de ulike kroppsdelene våre står i forhold til hverandre. Sansecellene sitter i alle muskler, ledd og sener, og sender informasjon til hjernen om hvordan musklene må være plassert og hvor mye kraft vi må bruke for å utføre en bevegelse riktig. Den vestibulære sansen, også kalt likevektssansen, er et sanseorgan som holder til inne i øret vårt. Den avgjør vår posisjon i forhold til tyngdepunktet, den registrerer fart og om det er kroppen eller omgivelsene som beveger seg, samt hodets stilling i forhold til resten av kroppen. Sansen er viktig i alle bevegelser for at vi skal være i stand til å holde balansen (Kaarby et al., 2015, s. 102-103).

Alle de sju sansene er svært viktige for kroppens muligheter til å bevege seg og kommunisere med verden. All informasjon om verden sendes gjennom sansenervene og til hjernen hvor signalene blir tolket (Kaarby et al., 2015, s. 93).

Særlig hos barn blir sanseinntrykk ansett som avgjørende for læring, og barnehagene skal legge til rette for at barnet kan utforske verden gjennom sine sanser. I Rammeplanen for barnehagen står det at «barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) og at «gjennom arbeid med fagområdet skal barna få mulighet til å sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 49). Også i læreplanen for skolen finner man sansene omtalt i et kompetansemål i kroppsøving etter 4. klasse og i naturfag etter 2. klasse. Kompetansemålet i gym er å «leike og vere med i aktivitetar i varierte miljø der sansar, motorikk og koordinasjon blir utfordra» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kompetansemålet i naturfag er å: «bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Sanseutvikling skjer gjennom stimulering av sansene. Barn som vokser opp i miljø som er fylt av god sansestimulering, vil få mer utviklede sanser enn barn som lever i lite sansestimulerende miljø. Skarpere sanser vil gi dem flere muligheter til å innhente informasjon fra omgivelsene. Et miljø med god sansestimulering er en god læringsarena for barn.

Naturen er en svært rik sansearena. Her kan barnet sitte ved roten av et bjørketre og kjenne høstsola svakt varme fingrene sine i den duggvåte lyngen. Bjørketreets hvite stamme speiler sollyset utover et teppe av lyngens rødnyanser, og det er akkurat som om det skaper et eget lite rom der du sitter nede ved rota og iakttar maurenes travle iver opp og ned og mellom lyngplantene og inn under rota. Et helt annet bilde dannes når sola titter fram bak skyene etter

en regnvørsuke og lekeplassen er et eneste stort gjørmehull. Her kan barnet hoppe i sølepyttene, bygge gjørmehus, kjenne på gjørma og hvordan den renner mellom fingrene og ser ut som bæsj, eller sjokolade, og da må man nesten smake på gjørma, men det er kanskje lurt å lukte på den først? Og når sola har stått på lenge nok, er gjørma ikke lenger våt og tung, men er blitt tørr og luftig sand og skitt og store støvskyer reiser seg etter bakhjulene på alle de røde trehjulssyklene som skrenser bortover lekeplassen og hvis man stopper opp – kan man se det glitrer av sol i støvkornene som sakte daler ned mot bakken igjen.

Hvis sansene er kanalen fra verden og inn til oss, kan motorikken sies å være kanalen fra oss og ut i verden. Motorikken er de bevegelsene som oppstår gjennom «samspillet mellom nerve og muskel» (Kaarby et al., 2015, s. 115). De er styrt av motoriske nerver som er koblet til ryggmargen. Gjennom ryggmargen mottar den signaler fra hjernen som er tolkninger av sanseintrykkene (Kaarby et al., 2015, s. 93). Motorikk og sansning henger på denne måten tett sammen med hverandre og med kroppens kommunikasjon med verden.

Schilhab (2007, s. 54) skriver om hvor avgjørende implisitt læring er for menneskets evne til å fungere i verden. Implisitt læring, også betegnet som taus kunnskap, er den kunnskapen kroppen din har og bruker uten at man bruker bevisstheten sin til å avgjøre hva man skal gjøre. Hvis du skal gå over gulvet må du stå oppreist, holde balansen, sette en fot framfor den andre. Alt dette gjør du uten å bruke noe oppmerksomhet eller energi på å utrette det. Det er automatiserte evner. Alle bevegelser må automatiseres for ikke å kreve bevissthetens oppmerksomhet. Når bevegelsen er automatisert, er hjernekapasitet frigjort til å gjøre andre ting samtidig som du utfører bevegelsen. Når du kan ha en samtale mens du sykler, er syklingen automatiserte bevegelser for deg (Kaarby et al., 2015, s. 118). Denne automatiseringen skjer etter at du har utført denne bevegelsen tilstrekkelig mange ganger.

Når du utfører en bevegelse skapes det forbindelse mellom synapsene for akkurat denne bevegelsen i hjernen. Hver gang du utfører bevegelsen vil synapseforbindelsen forsterkes. Tilslutt vil forbindelsen være så sterk at du med letthet kan utføre bevegelsen uten større konsentrasjonsbehov (Kaarby et al., 2015, s. 94).

Motorisk utvikling kan også utvide ditt sosiale spillerom. Når man har lært noe nytt, kan man være med de som holder på med dette eller lære det bort til noen andre (Moser & Jensen, 2008, s. 299). Å mestre kroppen sin er ofte forbundet med sosial status både hos barn og voksne. I en praksisklasse jeg observerte kunne man se en sammenheng mellom 11-åringenes

sosiale status og i hvilken grad de mestret dagens bevegelsestrender som dabbling, flossing, whipping og shoot dance. God mestring av bevegelsene ga sosial kredibilitet.

Å mestre sin egen kropp er også forbundet med et godt selvbilde og økt selvtillit (Moser & Jensen, 2008, s. 299; Berg, 2005, s. 65). Dette kan sees i forbindelse med de sosiale mulighetene god motorikk kan gi som påpekt ovenfor, men også uavhengig av dette.

3.3 Kroppen og læring

Læring henger også tett sammen med emosjonell tilstand. Man må føle seg trygg og avslappet for å kunne lære, prøve og gjøre feil. Dette forutsetter blant annet et godt sosialt miljø, noe vi har sett kan skapes gjennom kroppslig interaksjon med hverandre (Moser & Jensen, 2008, s. 297). Å lære er ikke en bevisst eller rasjonell handling som man bare kan bestemme seg for å gjøre. Ulike deler av hjernen må aktiveres for at ny kunnskap skal bli læring gjennom lagring i langtidsmminnet. Her spiller for eksempel amygdala og hippocampus viktige roller. Er man stresset og nervøs eller bare ikke interessert, vil ikke disse delene av hjernen være aktiverte og læring vil ikke forekomme (Kulset, 2019). Det er blant annet kjent at et høyt nivå av stresshormonet cortisol muligens kan ha en skadelig effekt på læringsminnet (Moser & Jensen, 2008, s. 297). I tillegg kan fysisk aktivitet kan påvirke hormoner, dempe stress og symptomer på depresjon og kan på den måten ansees som en del av læringsprosessen ved å klargjøre hjernen for læring (Moser & Jensen, 2008, s. 298).

Det eksisterer en økende interesse for å se på sammenhengen mellom kropp og kognisjon. Flere studier peker på at særlig motorikk kan være signifikant i denne sammenheng. Blant annet kan man se korrelasjon mellom skolevansker og lavt utviklet motorikk (Helsedirektoratet, 2009, s. 49). En studie gjort av barns utetid og konsentrasjonsevne, viser korrelasjon mellom antall timer utetid og rekkevidden av barnets konsentrasjonsevne ved test (Ulset et al., 2016). Det kan være mange faktorer til barnas forbedring i konsentrasjonsevne. Det er likevel interessante resultat som viser at utviklingen av kognisjon og kropp kan henge tett sammen, og at tidlig læring av en sort ikke nødvendigvis er det beste for å bli bedre innen samme felt senere. Et eksempel her er at læring av naturfaglige begreper i barnehagen skal gjøre det enklere å ha naturfag på barneskolen. Kanskje er det akkurat kroppslig aktivitet som kan gi kognisjon grunnlaget for å utvikle seg og ikke tidlig læring gir senere læring.

Man kan likevel ikke oppnå enkle konklusjoner på dette feltet. Moser & Jensen (2008, s. 298) hevder at entydige resultater er preget av ønsketenkning framfor å ha et godt empirisk

grunnlag å vise til. De advarer mot å bli for begeistret over forskningsresultater som viser sterk sammenheng mellom fysisk aktivitet og kognitiv læring.

Moser & Jensen (2007, s. 298) fremhever der imot hvordan et godt læringsmiljø kan ha stor innvirkning på elevenes læring inkludert kognitiv læring. Slik vi har sett tidligere kan kroppslighet påvirke læringsmiljøet positivt blant annet gjennom å forbedre relasjoner, øke selvtilliten og bidra til et emosjonelt avslappende miljø.

4 Drøfting: Kroppslighetens pedagogikk

Jeg vil nå drøfte de presenterte teoriene om kroppslighet i lys av problemstillingen min: Hvordan kommer kroppslighet til uttrykk i sammenheng med barns utvikling og læring i seksårsalderen? Og hvordan kan man integrere kroppslighet i 1. klassepedagogikk?

4.1 Kroppens posisjon

Barn lærer ved å erfare gjennom kroppen. Dette støttes av Merleau-Ponty når han påpeker at mennesket er kroppslig forankret i verden. Steiners tanker om at emosjonelle og kroppslige aktiviteter skal dominere barnets læringsprosesser de første sju årene, og på den måten være overordnet kognitive læringsprosesser, er også forenelige med tanken om at barn lærer gjennom erfaringer gjort av kroppen. Også Moser stiller seg innenfor denne tradisjonen når han relaterer kroppslighet ikke bare til utviklingen av sanser og motorikk, men også til emosjonell, kognitiv og ikke minst sosial utvikling. Kroppslighet har med andre ord en betydning for barnets utvikling langt utover den fysiske utviklingen.

Jeg gir her et eksempel på hvordan kroppslighet ikke nødvendigvis er en motsetning til kognitiv utvikling, men skal kunne gi et grunnlag som kognisjon senere bygger på: Barnekroppen som bygger snøhule er en sansende kropp. Lyden fra spaden som treffer snøen på ulike måter, skrapes mot veggen på innsiden av hula som har frosset til og blitt hardere siden gårdsdagen, snøen som drysser ned i ansiktet når man ligger inne i hulen og forsøker å grave en åpning for lys i taket, hvordan kvaliteten på snøen forandrer seg jo lenger inn man graver, noen lag er lette å grave gjennom mens andre er nesten like harde som is. Gjennom slike sanseerfaringer lærer barnet mye om snø og snøkvalitet og hvordan denne henger sammen med vær og vind, himmelretning og årstid, og gjennom å konstruere en hule lærer de om fysikkens lover – hva slags former holder best, hvor tynt kan taket bli og fortsatt tåle at noen går over det? Denne kunnskapen er ikke uttrykt i teorier, formler og begreper, men er konkrete opplevelser som legger et erfaringsgrunnlag for det som senere kommer opp i skolefagene.

I steinerpedagogikken skal barnas samspill med verden være spontant og basere seg på konkrete opplevelser, særlig fram til sjuårsalderen. Barna knytter seg kroppslig til verden gjennom sine sanseerfaringer og emosjonelt gjennom pedagogenes fortellinger om verden. Her legger man vekt på magien og mytene framfor fagbegrep og abstrakte strukturer som skjuler seg bak det sanselige. Fortellingene skal gi liv til og utvide barnas opplevelse av

verden, mens aktiviteter som fører til abstrahering av verden, tilhører det kognitive domene og vil redusere barnets hengivenhet til verden (Steiner, 2004, s. 122; Lindholm, 2016).

Dette synet på barn forfekter at barnets kroppslige og emosjonelle utvikling må være overordnet dets kognitive utvikling. Det vil øke barnets erfaringsgrunnlag som det senere vil bygge sine kognitive evner ut ifra.

Moser viser til hvordan kognitiv læring forutsetter et emosjonelt avslappet og trygt sosialt læringsmiljø. For å kunne ta i bruk sine kognitive evner, må man altså befinne seg i et miljø med relasjoner som ikke stresser en, men som får en til å føle seg trygg og avslappet.

Plasserer jeg denne kunnskapen oppå det steinerpedagogiske synet på barnet som kroppslig og emosjonelt før kognitivt, kan det se ut som om steinerpedagogikken forsøker å bygge et emosjonelt og sosialt trygge miljø for barnet i hele første sjuårsperiode. Dette skal skje gjennom etterligning og lek som jeg har vist er kroppslige aktiviteter.

Dette innebærer likevel ikke at man bare lar barna leke fritt uten innblanding fra voksne. Barna trenger veiledning i deres lek og sosiale og emosjonelle utvikling. Dette ser jeg på i delkapittel 4.3.

Ut ifra dette opplever jeg kroppen som grunnlaget for barnets læring og utvikling. Kroppen er grunnmuren man må bygge, og en god grunnmur gir en svært mange muligheter når man skal bygge videre. Om man er litt for rask med grunnmuren fordi man gleder seg sånn til den dekorative fasaden skal komme frem med solcellepanel og klatreplanter, risikerer man at grunnmuren ikke holder et helt liv. Og i samsvar med Wember (2018, s. 80), skal pedagogikken gi krefter til et helt liv.

4.2 Negativ kroppslighet

All kroppslighet er ikke positiv for utvikling og læring. Mobbing og utestenging kan i svært stor grad være forankret i kroppsspråk. Små tegn fra mobberen kan virke svært krenkende på mobbeofferet som blikk eller kroppsholdning. Det er utrolig enkelt å ekskludere noen ved å stille seg med ryggen til eller ikke gi personen oppmerksomhet når den tar ordet og heller holde på med noe som stjeler oppmerksomheten fra tilhørerne. Alt dette kan foregå uten at ord er vekslet. Mobbing gjennom kroppsspråk kan også være vanskelig å ta tak i om man ikke har et bevisst forhold til kroppsspråk eller et verbalt språk for å sette ord på det.

Et område hvor man er svært bevisst sin egen kropp, er utseende. Veldig mange ungdommer opplever mye kroppspress fra venner og skjønnhetsindustri. Det eksisterer tydelige idealer for hvordan kroppen skal se ut, noe som presser mange ungdommer inn i spiseforstyrrelser og dårlige selvbilder.

Man identifiserer seg veldig med sin egen kropp og blir også identifisert av andre på grunnlag av kroppen sin. Her er kjønn den tydeligste identifiseringen hvor mange forventninger følger. Å oppleve at man er født i feil kropp i sammenheng med kjønn kan være en stor psykisk belastning. Ditt kjønn kan være begrensende for dine muligheter. Vi vet for eksempel at barnehagepedagoger omtaler og motiverer kroppslighet ulikt hos jenter enn hos gutter, hvor jentene gjennomgående får mindre utfordring enn guttene (Skaug & Osnes, 2015).

Dette er sider av kropp og kroppslighet som er utfordrende. Et fokus på kroppslighet i pedagogikken må derfor forsøke å legge vekt på samvær, utforskning og bevegelsesglede framfor utseende, prestasjon og kjønn.

4.3 Kropp og læringsmiljø

Moser (2010, s. 83) kaller kroppen en sosial indikator og en sosial katalysator i den kulturen den befinner seg i. Dette er interessant å se i sammenheng med en klassekultur. Som sosial katalysator har kroppen svært mye definisjonsmakt, noe som kan brukes til både god og dårlig påvirkning av kulturen. Om Randi systematisk vender ryggen til Jørgen og denne oppførselen blir tatt opp i klassen, kan Randi sees på som en sosial katalysator. Da har Randi definert noe nytt i kulturen som er blitt akseptert av større deler av kulturen. Så lenge elevene ikke definerer et standpunkt mot utfrysningen, er de sosiale indikator, en bekreftelse på at utfrysning av Jørgen er akseptert i denne kulturen. Om Martin der imot bryter forventningene om å opprettholde den sosiale normen, og inkluderer Jørgen, kan han bli en sosial katalysator for en ny oppførsel i klassekulturen. Det er opp til resten av klassen å ta etter hans eksempel eller ikke.

Dette er et noe dramatisk eksempel på hvordan kroppen kan være en sosial indikator eller katalysator, og den sosiale kroppen spiller også en viktig rolle i situasjoner som ikke er like sårbare. Poenget mitt er at en klassekultur i mange tilfeller defineres av noen få elever og at denne definisjonen kan vise seg svært kroppslig. For eksempel gjennom klær og gester (eksempel: observasjon av 11-åringer i delkapittel 3.2), men også hvilke kroppslige

holdninger man har til hverandre. Har klassen en inkluderende kultur med plass til alle, eller er det en liten elite som avgjør hvem som får plass?

Man vet at læringsmiljøet er av avgjørende betydning for barnas læring. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at alle i klassen føler seg trygge på hverandre og at det er greit å gjøre feil. Dette forutsetter at det ikke dannes sosiale klikker i klassen eller bestevenn-relasjoner som ekskluderer andre. Jeg har sett på hvordan kroppslighet kan ha en innvirkning på det sosiale miljøet som igjen kan legge grunnlaget for et avslappet emosjonelt miljø som til sist frigjør elevenes kognitive evner. Undervisning som bryter opp tradisjonell stillesittende frontalundervisning og som heller gir elevene rom for bevegelse og kroppslig kommunikasjon, bygger relasjoner i klassen. Ofte på tvers av de relasjonene som allerede finnes, noe som bidrar til et mer inkluderende klassemiljø. Dette viser studien til Skage & Dyrstad (2016) og forskningsresultater Lillejord et al. (2016) viser til.

I leken har barna mange muligheter for å interagere med hverandre og øve sine sosiale ferdigheter. Barna organiserer leken, de fordeler roller, de går inn i roller, de lærer å løse konflikter og inkludere andre barn. Egeninitiert lek hjelper barna med å bygge selvtillit og bli kjent med hverandre og verden. De kan støtte hverandre til å strekke seg utover sin nærmeste utviklingszone og mestre noe de vegret seg for å prøve. Dette kan styrke deres sosiale relasjoner. Mestringen øker deres kompetanser på dette feltet samt styrker deres tro på seg selv og sosiale posisjon (Sørensen, 2013, s. 213; s. 217). Det er med andre ord svært mye læring i å leke sammen og å organisere leken uten voksne. Dette stemmer overens med Vygotskys teori om at barn utvikler seg gjennom sosial interaksjon med andre barn. Svært mye, om ikke all den interaksjonen, bygger på kroppslig aktivitet.

Vi ser her at leken gir mange muligheter for sosial interaksjon og sosial utvikling barna imellom. Dette kan bidra til å styrke miljøet i klassen avhengig av at den sosiale interaksjonen er positiv. Dette kan kreve veiledning av en voksen. Mange konflikter er vanskelige for barna å løse på egen hånd. Det er heller ikke barnas ansvar å sørge for at alle har noen å leke med. Her kreves en stødig pedagogs hånd til å veilede barna inn og ut av lek på en smidig måte.

Ifølge Skage & Dyrstad (2016) og Lillejord et al. (2016), vil organisert aktivitet kunne oppnå relasjonsbygging på tvers av eksisterende vennskap. I lek vil elevene i stor grad forholde seg til de relasjonene de allerede er trygge på. Om læreren deler elevene inn i grupper, må de forholde seg til andre elever i klassen, og gjennom kroppslige aktiviteter vil de bli bedre kjent med hverandre og forhåpentligvis bygge gode relasjoner. Arbeidet med å dele inn i grupper er

viktig, og for å oppnå målet, kan ikke gruppene settes tilfeldig sammen. Gruppefordelingen vil være et resultat av lærerens eget relasjonsarbeid med elevene og at hun har oversikt over den sosiale situasjonen i klassen. I 1. klasse kan denne elevinnstillingen for eksempel være ordenselever, turpartnere eller håndarbeidsgrupper.

I tillegg til fri og organisert sosial interaksjon med hverandre, kan en bevisstgjøring av kroppens språk og definisjonsmakt øke ens sosiale kompetanse og forbedre klassemiljøet. Hvis man løfter taust sosial og kroppslig kunnskap opp i bevisstheten, kan det hjelpe barn som strever med å tolke kroppsspråk og kroppslige forventninger til flere sosiale muligheter. Man kan også forsøke å sette ord på hva som er positiv og negativ kroppslighet og man kan samtale om det i klassen. På denne måten skal kroppsligheten kunne styrke trygghet i egen kropp og redusere kroppsfokus og mobbing. Kollegiet kan også med fordel ha samtaler som bevisstgjør kroppsspråk og sosial kroppslighet. Her kan også Merleau-Pontys arbeid være til inspirasjon og hjelp til å observere sin egen kroppslighet.

4.4 Lekens forutsetninger

Både Merleau-Ponty, Steiner og Moser plasserer kroppen som grunnlaget for barns læring, hvor emosjonell, sosial og kognitiv læring springer ut ifra. Leken er et medium som gir barnet mulighet til å utforske omgivelsene og sin egen kropp og til å utvikle motorikk og sanser. Med andre ord; være kroppslige. I sin forskning viser Sørensen (2013, s. 213; s. 217) at barnas lek er en arena hvor kroppslighet styrker barnas identitet, sosiale relasjoner og deltakelse i betydningsfulle fellesskap. Så hvordan kan man legge til rette for lek?

Steiner framhevet to ting som avgjørende for barnets utvikling de første sju årene: det fysiske miljøet og pedagogen. Det fysiske miljøet er avgjørende for lekens muligheter og dermed barnets utviklingsmuligheter i leken. Disse mulighetene har også stor betydning for barnets fysiske utvikling, ifølge Steiner. Öhman (2012, s. 213) viser hvordan et fattig lekemiljø som ikke stimulerer og inspirerer barna til lek, har sammenheng med negativ adferd som erting og mobbing.

Naturen er et miljø som har et spenn av muligheter for sansning og motorisk utfoldelse og dermed utvikling. Dette påvirker barnas lek. Skaug & Osnes (2015) gjennomførte observasjon av barnas lek på ulike arenaer i barnehagen hvor de brukte skjemaer til å registrere hvor høy fysisk intensitet leken hadde. Lekeplass i skogen viste seg å by på mange flere muligheter og inspirere mer til høyere fysisk intensitet enn utelekeplass og lekerom inne i barnehagen. Uten

å trekke likhetstegn mellom fysisk aktivitet og god kroppslig lek, framstår det som om naturen byr på muligheter som inspirerer barna til lek. Den høye fysiske aktiviteten kan utvikle barnas skjellet, muskler, koordinasjon, motorikk og bevegelsessanser. Naturomgivelsenes inntrykk kan utvikle barnas sanser. Et godt lekemiljø med mange muligheter for lek, kan gjøre barna mer inkluderende overfor hverandre.

Steiner framhever også viktigheten av pedagogene som gode forbilder i barnets utvikling. Dette betyr ikke at pedagogen til enhver tid skal lede hva barnet skal gjøre. I leken er det et mål at barna i stor grad skal klare seg selv. Den virkelig gode leken oppstår dessuten når barna glemmer tid og rom og ikke er bevisst på at voksne observerer leken. Pedagogens deltakelse er likevel viktig. Kjønneksen (2018) indikerer at barn i mindre grad enn før klarer å starte lek på eget initiativ. Barna er vant til å bli aktivert av voksne. Om dette stemmer, blir tid til lek desto mer viktig for at barna skal utvikle evnen til å ta initiativ, kreativitet og mot til å utforske verden gjennom lek. På den andre siden vil det si at barna trenger mer støtte enn tidligere for å komme i gang med den gode leken. Her må pedagogene kunne veilede og inspirere barna også gjennom å ta del i leken selv.

Resultatene fra Sørensen (2013) observasjon av barnehagers organiserte fysiske aktivitet, viser at en viktig faktorene for barnas aktivitetsnivå, er pedagogenes holdning til kropp og bevegelse. Dette påvirker både hvordan pedagogene legger til rette for lek, organiserer aktiviteter og selv deltar i kroppslig aktivitet. Har pedagogene et godt forhold til kropp og helse, og ser de selv verdien i å delta i fysisk aktivitet, kan dette utgjøre en støtte for barna i organisert fysisk aktivitet (Sørensen, 2012, s. 208; s. 2012). Jeg tror pedagogenes holdninger til kropp og aktivitet samt deres engasjement i deltakelse lek eller utførelse av kroppslig aktivitet, er viktig til å inspirere barn også til barnestyrt lek. Mange barn har også vanskeligheter med å komme inn i leken av ulike grunner. Her er pedagogens veiledning vesentlig for at barnet skal få positive lekeopplevelser (Öhman, 2012, s. 217).

Sørensen (2012, s. 217) viser at når barnets muligheter for lek er lite begrenset, søker det mot fysisk utfordrende aktivitet og eksperimenterer og utforsker mye i leken sin. Barnets muligheter for lek ligger både i det fysiske miljøet og i hva pedagogene tillater og oppmuntrer til. På den andre siden er det flere barn som ikke søker aktivitet som utfordrer barnet til å strekke seg utover sin nåværende utviklingszone. Ikke alle barn trives med høy fysisk intensitet eller fysisk risiko. Her kan organisert aktivitet bidra til å utfordre innenfor trygge rammer for alle barna i klassen. Hvis aktivitetene er tilpasset barnets mestringsnivå, vil den kunne bygge opp under selvtillit og motivasjon for å delta (Sørensen, 2012, s. 142).

Det er også mye lek som er viktig for barnas utvikling og som ikke umiddelbart blir anerkjent av voksne. Eksempler på dette er seksuelle leker og kaoslek (Friis, 2019; Sandseter & Jensen, 2014). Jeg vil beskrive kaosleken.

4.4.1 Kaoslek

En form for lek som viser seg å utfordre og utvikle særdeles mange sider av barnet, er kaoslek. Kaoslek forekommer i mange former og under mange betegnelser. Jeg har valgt å bruke Rasmussens (i Kaarby et al., 2015) begrep *kaoslek* fordi det dekker mange ulike former for vilter og voldsom lek. Kjentegn ved leken er at den er voldsom, høylytt, tar stor plass og kan involvere at barna er fysiske med hverandre som ved lekeslåssing (Sandseter & Jensen, 2014). Den kan innebære former for risiko, og utfordrer ofte barnet motorisk.

Moser og Jensen (2007, s. 5) kaller kaoslek en høyintensitetslek med høyintensitetslæring. Kaoslek kan utvikle sosiale kompetanser og styrke vennskap, samt fysiske og motoriske evner (Sørensen, 2013, s. 213). Det er for eksempel mye sosial læring i å avlese din partners tegn under en brytekamp. Hva er greit, når er det fortsatt lek, når nærmer man seg grensen for hva den andre kan tåle? For at barna skal tørre å engasjere seg i utfordrende eller risikofylt lek, må pedagogen ha tro på barnets kompetanser og ikke begrense barnas aktivitet (Quante, referert i Sørensen, 2013, s. 219).

Kaoslek er ofte former for aktivitet som blir begrenset av voksne av både sikkerhetsmessige årsaker og fordi man opplever leken som kaos; forstyrrende og ukontrollert. Den passer svært dårlig inn i et klasserom hvor det er pulter, andre barn og som oftest et forsøk på å samle elevgruppen rundt en organisert aktivitet. Ute på lekeplassen finnes det færre og færre muligheter for risiko og utprøving. Det er en økende trend at trær polstres og bakken er utgjort av fallmatter. Foreldre er redde for at barna skal skade seg. Det virker der imot som om at barn som ikke får oppleve risiko i barndommen, ikke oppnår en tilstrekkelig kontroll over egen kropp og evne til å beregne risiko (Sørensen, 2013, s. 219). Det er likevel barnehagen og skolens ansvar om barnet blir skadet, og det er viktig at institusjonene har retningslinjer for hvordan de ivaretar barnas sikkerhet uten at dette begrenser risikoleken i for høy grad.

Fjerner man kaosleken, fjerner man dermed en viktig utviklingsmulighet for barna. Tillater man kaosleken, risikerer man at barna skader seg med død som største konsekvens. Begge deler er svært alvorlig, og det finnes ikke en oppskrift for hvordan man kan finne den gylne middelvei. Jeg vil se nærmere på hvordan man kan forholde seg til slik lek i delkapittel 4.6.

4.5 Kroppslighet og subjektivering

Steiner mener at barnet kroppslig skal ta opp i seg hva det fysiske miljøet tilbyr og dette vil være med på å forme barnets kropp videre. På den ene siden opplever jeg Steiners perspektiv på barnet i denne fasen slik at barnet hovedsakelig er en *mottaker*. Barnets kropp er plastisk og svært mottakelig for påvirkning fra det fysiske miljøet og sine oppdragere. Både barnets sanseorganer og motorikk utvikles som en respons på miljøet barnet befinner seg i, og barnets emosjonelle og sosiale evner, særlig forankret i moral og empati, utvikles ved å etterligne pedagogenes sosiale og emosjonelle reaksjoner. Dette inkluderer den tause sosiale og kroppslige kunnskapen, Moser greide ut om.

Samtidig er barnet handlende i alt det gjør. Informasjonen som kommer med sansningen omsettes til bevegelse gjennom motorikk. Barnet prøver og utforsker og med forbilder i miljøet kan det strekke seg lengre. Etterligning er ikke en passiv mottakende aktivitet, den krever at barnet er oppmerksom, interessert og engasjert i sin verden. Dermed er barnet en handlende aktør i sitt miljø og vil påvirke det. Barnet blir dermed sterkt påvirket av miljøet og påvirker miljøet samtidig. Barnets mulighet til å uttrykke seg og påvirke sine omgivelser er viktig for dets subjektivering.

Også kroppslighet forutsetter en aktiv tilstedeværelse i verden, ifølge Merleau-Ponty (Nome, 2012, s. 146). Man må aktivt oppsøke og utforske verden og dens fenomener med sine sanser og sin vilje. Man knytter dermed sitt subjekt til verden gjennom handling. Vårt subjekt kommer til uttrykk gjennom kroppen i verden, og kroppen i verden er reseptoren for alt som vil bli formende for vårt subjekt (Nome, 2012, s. 150). Sagt med andre ord; «Subjektet (...) oppstår ikke utenfor verden, men i samspill med verden» (Nome, 2012, s. 150).

Ifølge Vygotsky (Öhman, 2012, s. 51) er det nettopp dette leken muliggjør. Lek er et uttrykk for barnets indre liv og kan dermed sees på som dannende for subjektet. I leken uttrykker barnet seg gjennom kroppen og lekens rammer gir barnet mulighet til å uttrykke det det *vil*, og ikke begrenses av det det *kan* (Öhman, 2012, s. 51).

Noen barn uttrykker seg gjennom leken helt naturlig, mens andre barn kan trenge støtte for å komme til uttrykk. Noen må hjelpes inn i lekens flyt, mens andre trenger støtte for å ta neste utfordring. Gjennom kroppslighet og fysisk aktivitet, finner alle barn utfordringer gjennom sin egen kropps begrensninger. Hvis den fysiske aktiviteten tilpasses barnets nivå både fysisk og mentalt, får alle barn mulighet til å mestre utfordringen. Det fysiske nivået henviser til hva man klarer motorisk og teknisk, mens det mentale nivået er hvor mye risiko man tørr utsette

seg selv for og hvor mye tro man har på egne evner til å mestre utfordringen. Kroppslighet gjennom lek er en god arena for dette da barna tilpasser aktiviteten til sitt eget nivå selv. Her kan barna få den støtten de trenger for å strekke seg til sin nærmeste utviklingszone. Dette støttes også av Moser & Jensen (2007, s. 14). Tid til kroppslighet og fysisk aktivitet kan dermed bli en viktig arena for å lære å utfordre seg selv, lære at å feile er en del av å lære og fortsette likevel. Muligheten for tilpasning øker muligheten for mestring, og gjennom mestring øker troen på egne evner og viljen til å utfordre seg selv igjen. Dette kan overføres til situasjoner med sosiale så vel som kognitive utfordringer. Viljen til å ta en utfordring, ha troen på at man vil mestre den og prøve igjen om man feilet, kan sees på som en måte å komme til uttrykk i verden.

4.6. Kroppslighet forutsetter risiko

Siden alle teoriene om kroppslighet jeg har bygget oppgaven på viser seg å berøre subjektivering, ser jeg det som relevant å trekke fram en annen teoretiker som kan bygge videre på dette.

Gert Biesta (2014) hevder at om skolen skal oppfylle sitt mandat om å oppdra demokratiske borgere, er elevens subjektivering der og da i undervisningssituasjonen, helt avgjørende. Dette kan kun oppfylles i et risikofylt møte mellom elev og pedagog. Med risiko mener han at pedagogen ikke kan kontrollere utfallet av møtet, men at han likevel må åpne opp for dette møtet og dermed risikoen. Det er nemlig i møtet med rom for risiko at eleven har mulighet til å uttrykke seg selv og dermed forme sitt subjekt. Det hele krever en pedagogisk virtuositet fra lærerens siden om når han skal åpne opp og hvor mye plass han skal gi barnets uttrykk.

Jeg mener at en kroppslighetens pedagogikk kan bygge opp under dette da den antar at læring foregår i møtet mellom kropper og i møtet mellom kroppen og verden. På denne måten kan ingen faktisk læring foregå gjennom en overføring av verdier fra et subjekt til et objekt, altså en undervisning som ikke innebærer risiko. Faktisk læring skjer i relasjonen, og relasjonen er usikker, fordi man vet aldri hva den andre vil bidra med.

Det må med andre ord eksistere en risiko for at barnet mislykkes i å nå sitt mål med leken. Målet kan være å klare å lande på føttene når man hopper av en disse i fart, eller det kan være å opprette kontakt med andre barn som er i lek. Pedagogen kan her velge å forhindre Ida å hoppe av dissen i frykt for at hun vil skade seg. Pedagogen kan også bestemme at alle skal leke med alle, slik at Rolf som skal opprette kontakt med de andre barna slipper å risikere å

bli avvist. I de to tilfellene reduserer pedagogen Ida og Rolfs muligheter til å uttrykke seg som subjekt, til å organisere leken på egenhånd og risikoen barnas lek innebærer.

Pedagogen kan også støtte og veilede barna i deres kroppslighet og risikoen den forutsetter. Idas lek, som minner om kaoslek, kan få støtte fra pedagogen ved at pedagogen kjenner til Idas motoriske mestringsnivå og hele tiden har lagt til rette for at hun kan strekke seg lengre. Dette forutsetter at pedagogen setter sin egen frykt til side og ser på hva som faktisk er reell risiko for Ida i sammenheng med hvor god motorisk kontroll hun har. Er både risiko og sannsynlighet for å feile høy, må man håndtere situasjonen annerledes enn om risikoen er høy, men sannsynligheten for å feile er lav. Dette gir Ida mulighet til å strekke seg med støtte fra pedagogen. Gjennom kaoslek både utvikler og uttrykker barna seg mye. Dette er også et eksempel på lek som i stor grad blir regulert eller forhindret av pedagogene, noe det er flere grunner til, slik vist tidligere.

I tilfellet med Rolf som skulle spørre om å få være med på leken, ville pedagogen forhindre Rolf i å øve viktig sosial kompetanse om hun eliminerte risikoen i situasjonen. Det er alltid en risiko for at man blir avvist. Sannsynligheten avhenger av hvilke relasjoner barnet har til klassekameratene sine. Om pedagogen ikke gir barnet muligheten til å øve evnene sine i frykt av at barnet skal bli avvist, vil ikke barnet forbedre sine sosiale evner og sannsynligheten for å lykkes neste gang øker ikke. På den andre siden vil ikke barnet nødvendigvis utvikle seg positivt gjennom å bli avvist ofte. Pedagogen driver derfor kontinuerlig med holdningsarbeid i klassen hvor man prater om hvorfor man skal inkludere hverandre i lek og hvordan det er å være ekskludert. Dette kan komme i form av symbolske fortellinger eller samtaler i klassen. Noen barn trenger også støtte fra pedagogen til selvregulering for å bli en bedre lekekamerat.

Møtet mellom pedagogen og barnet er på den måten avgjørende for barnets utvikling. Pedagogen skal støtte barnet, men på samme tid tillate risiko for at barnet vil feile. Det krever pedagogisk virtuositet å kjenne hvor mye støtte man skal gi og hvordan man skal gi støtten. Av og til krever en situasjon at læreren griper inn og kontrollerer veien utviklingen skal ta, mens andre ganger kan det være nødvendig at læreren trekker seg tålmodig tilbake og lar barnet finne veien selv.

5 Konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg drøftet med grunnlag i Merleau-Ponty, Steiner og Mosers teorier om kroppslighet, hvordan kroppen må anerkjennes som barnets grunnlag for utvikling og læring. For å komme til sin rett, må kroppen og kroppslighet derfor integreres i all undervisning gjennom undervisningsmetode og ikke gjennom kompetansemål og tiltak som organisert fysisk aktivitet. Jeg har sett på hvordan kroppslighet kan øke barnets sosiale og kroppslige utvikling samt bidra til å skape et godt læringsmiljø.

For seksåringer er lek en viktig arena for kroppslighet, derunder kaoslek som har særlig høy intensitet av kroppslighet. Her kan positiv utvikling kreve veiledning og organisering av voksne. For at kroppsligheten skal få de beste mulighetene gjennom leken, kreves et bra fysisk miljø og gode pedagoger som forbilder.

Kroppslighet handler om å bli påvirket og å påvirke. Eller rettere sagt å ha muligheten til å uttrykke seg selv. Å uttrykke seg selv er en del av dannelsen av ens subjekt, noe som er helt essensielt for mennesket. For at barna skal få komme ut i verden med det de bærer på og sette spor etter seg i sitt miljø, må det være rom for det. Dette rommet innebærer en form for risiko. I et klasserom med mange elever og organisert undervisning, vil det ikke være like stort rom for muligheten til å uttrykke seg og være i risikofulle møter, som i barnets egne initiativ og lek ute i naturen. Kroppslighet og subjektivering henger på den måten tett sammen og kan gjennom leken få utvikle seg.

Utfordringen med kroppslighet er likevel at det berører nettopp alt, og det kan være vanskelig å vite hva man skal ta hensyn til for å gi barnet god utvikling og læring. Dette eksemplifiserer jeg i drøftingen gjennom pedagogen som må avgjøre hvor mye støtte han skal gi Rolf og Ida i de risikofulle situasjonene de befinner seg i. Her må pedagogene opparbeide pedagogisk virtuositet for å kunne fange opp hva som er viktigst å vektlegge for dette individet i denne situasjonen.

Målet med denne oppgaven har ikke vært å analysere steinerskolens grad av kroppslighet i dens 1. klassepedagogikk. Prinsippene den bygger på tilsier at den har svært høy grad av kroppslighet. Det hadde likevel vært interessant å se forskning som undersøker forholdet mellom teori og praksis. Det kan også tenkes at 1. klassepedagogikken i steinerskolen har så stor vekt på lek, at den voksnes rolle i lek samt voksenorganisert aktivitet, mister tyngde. I min oppgave har jeg vist at både den voksnes deltakelse i og organisering av lek og kroppslig

aktivitet kan være viktig for å inkludere og motivere barn til kroppslighet, og for å forbedre klasse miljøet.

Førsteklassepedagogikken i offentlig skole, fremstår på den andre siden lite kroppslig, slik vist til innledningsvis. Kroppslighet er ikke ensidig positivt, og er heller ikke svaret på all læring og utvikling. Gjennom denne oppgaven har jeg likevel vist at kroppslighet fortjener en mer sentral posisjon i utdanningssystemet enn den har i dag, særlig med tanke på de yngste skoleelevene. Jeg håper utdanningsmyndighetene er i stand til å inkludere dette perspektivet i den nye læreplanen som utformes i vår. Jeg tror for så vidt et kroppslighetsperspektiv ikke trenger begrenses til seksåringer, men kan med fordel inkluderes på alle alderstrinn i skolen.

Det finnes en god del litteratur om de små barnas kroppslighet (Berg & Kippe, 2006; Løkken, 2005; Løvig-Larsen, 2013; Nome, 2011; Sandseter, Hagen & Moser, 2017). Jeg savner forskning som ser på kroppslighetens betydning for barn i skolealder. Dette er også relevant i sammenheng med evalueringen av seksårsreformen og lansering av en bearbejdet læreplan for skolen. Her ville det vært svært interessant å se forskning som tok for seg 1. klassepedagogikk i steinerskolen og seksåringenes behov for kroppslighet.

6 Etterord

Jeg ønsker å takke min veileder Christian Wilbers for god dialog og hans bidrag med spennende perspektiver på oppgaven. Jeg føler jeg har vokst mye siden den første veiledningssamtalen hvor du forsøkte å nyansere mitt politiske avisinnlegg til å bli en akademisk bacheloroppgave. Takk!

Takk til min mor og søster som inspirerer med den kraft og besluttsomhet de utfører oppgaver med.

Takk til min bror som i den siste tiden har utgjort et forbilde for meg og vist hva gjennomføringskraft faktisk dreier seg om.

Takk til min far som bidratt til uunnværlig nyansering av både steinerpedagogikk og barnehagepedagogikk, nå og gjennom mine tre år på studiet.

Takk til Solveig for gode samtaler og økter i svømmehallen og klatreveggen som klarnet hodet for nye tanker.

Og takk til min kjæreste Laurence som lytter til hver minste frustrasjon og alltid kommer med gode løsninger når jeg ikke ser noen utvei.

7 Litteraturliste

- Alver, V. O. & Brøntveit, M. (2018). Seksårsreformen: har det vært et eksperiment? I Utdanningsforbundet. *Lærerrommet*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ny-episode-av-podkasten-larerrommet/>
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Løvlie, L. & Steinsholt, K. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 555-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg A. (2005). Friluftsbarnehagen - en motorikkfabrikk?: testing av barns motorikk. *Barn*, 23(2), (s. 65-77). Trondheim: Norsk senter for barneforskning
- Berg, A. & Kippe, K. (2006). *Småbarns kroppslige verden: sansemotorisk utvikling hos barn 0-3 år*. Oslo: Sebu
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertzeid, H. (2018). Mange norske skoler er ikke klare for seksåringene. I OsloMet. *Viten+praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/mange-norske-skoler-er-ikke-klare-for-seksaringene/>
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Cham: Springer.
- Ditlefsen, H. (2018, 14. mai). Vil ha leken tilbake i skolen. I NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/sorlandet/evaluering-av-seksarsreformen-1.14026220>
- Drange, N., Havnes, T. & Sandsør, M. J. (2012). Kindergarten for all: Long run effects of a universal intervention. I Statistisk sentralbyrå. *Discussion Papers No. 695*. Hentet fra <https://www.ssb.no/forskning/offentlig-okonomi/utdanningsokonomi/ingen-effekter-av-tidlig-skolestart>
- Friis, P. (2019). *Barns seksuelle leker: Hvordan forstå og arbeide med barns seksualitet i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm
- Helsedirektoratet. (2009). *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/aktivitetshandboken-fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>

Helsedirektoratet. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15åringer i Norge: Resultater fra en kartlegging i 2011*. (IS 2002). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011>

Hovd, S. (2019, 7. februar). Fenomenologi. I Store norske leksikon. Hentet 7. april 2019 fra <https://snl.no/fenomenologi>

Hustvedt, S. (2017). Sinnets kropp - kroppens sinn. I *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(4), (s. 376-385). Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2017/04/sinnets-kropp-kroppens-sinn>

Jonassen, T. (2017). *Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake*. I Barnehage.no. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>

Kaarby, K. M. E., Osnes, H. & Skaug, H. N. (2015). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjønniksen, L. (2018, 26. mai). Hva skal den daglige fysiske aktiviteten i skolen være? I Forskning.no. Hentet 11. mars 2019 fra <https://forskning.no/kronikk-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/hva-skal-den-daglige-fysiske-aktiviteten-i-skolen-vaere/1158318>

Løvig-Larsen, H. T. (2013). *Små barns væremåte sett i lys av begrepene kroppslighet og materialitet: En etnografisk-inspirert studie av 1-3-åringer på barnehagens uteplass* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K., (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning.

Lindholm, M. (2016). Naturvennskap naturhistorie naturmodell. I Thaulow, H. (red.). *Meddelelser til skolens medarbeidere*, 54, (s. 25-35). Oslo: Steinerskoleforbundet.

Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk*. 2. utgave. Universitetsforlaget: Oslo.

Løken, K. V. (2019). Bør vurdere tidligere skolestart. I NHH Bulletin. Hentet fra <https://www.nhh.no/nhh-bulletin/artikkelarkiv/2017/august/bor-vurdere-enda-tidligere-skolestart/>

Løkken, G. (2005) Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G., Röhle, M.: *Småbarns-pedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Mathisen, A. (2014). *En læreplan for steinerskolene: oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet

Mathisen, A. & Thorjussen, F. (2016). Imitation, Interaction and Recognition Communication between Children and Adults in the Waldorf Kindergarten. *ROSE: Research on Steiner Education*, 7(2), (s. 18-32). Hentet fra <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/349/330>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.

Mjaavatn, P. E. & Fjørtoft, I. (2008). *Barn og fysisk aktivitet: med hovedvekt på aldersgruppa 0-16 år*. Oslo: Helsedirektoratet.

Moser, T. (2007). Kroppsførankret læring og aktivitet som pedagogiske begreper. I Schilhab, T. & Steffensen, B. (red.), *Nervepirrende pedagogikk – en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap* (s. 110-130). Oslo: Kommuneforlaget.

Moser, T. (2010). Den sosiale kroppen. I Moser, T., Sandsæter, E. B. H. & Hagen, T. L. (red.), *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 81-94). Oslo: Gyldendal akademisk

Moser, T. & Herskind, M. (2004). I begynnelsen er bevegelsen: Krop og bevegelse i Dagtilbud. *Faglige indspil til pædagogiske læreplaner – en artikelsamling* (s. 1-21). København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggende.

Moser, T. & Jensen, B. (2007). Børn, krop og tumult – refleksjoner over kompetence og kroppskultur i pedagogiske institutioner. I F. Hertel & T.F. Andersen (red.), *Sociologi i børnehøjde – om daginstitutionenes liv og vilkår* (s. 10-29). Værløse: Billesø & Baltzer.

Moser, T. & Jensen, S. K. (2008). Body Bildung: an essay about learning and corporeality. I Schilhab, T., Juelskjær, M. & Moser, T. (red.), *Learning Bodies* (s. 303-314). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Nome, D. Ø. (2011). *Fra medbevegelse til medfølelse: subjektivitetdannelsens kroppslige fundament og dens etiske dimensjon i tidlig barndom i lys av Maurice Merleau-Ponty – med mulige pedagogiske implikasjoner* (Mastergradsavhandling). Universitet i Agder, Kristiansand.

Nome, D. Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(2), (s. 144-152). Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2012/02/kroppen_som_dannelsesarena

«objekt». (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/objekt?elementRefid=53008086>

Sandseter, E. B. H. & Jensen, J.-O. (2014). *Vilt og farlig: om barns og unges bevegelseslek*. Oslo: Gyldendal.

Sandseter, E. B. H., Moser, T. & Hagen, T. L. (red.). (2017). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal

Schilhab, T. (2007). *Biologihistoriske forutsetninger for læring*. I Schilhab, T. & Steffensen, B. (red.), *Nervepirrende pedagogikk – en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap* (s. 46-63). Oslo: Kommuneforlaget.

Skage, I & Dyrstad, S. M. (2016). Fysisk aktivitet som pedagogisk læringsmetode i skolen. *Fysioterapeuten*, 5(16), (s. 20-25). Hentet fra <https://fysioterapeuten.no/Fag-og-vitenskap/Fagartikler/Fysisk-aktivitet-som-pedagogisk-laeringsmetode-i-skolen>

Skaug, H. N. & Osnes, H. (2015). Kroppslig lek, fysisk aktivitet og helse i barnehagen. *Første steg* (2), (s. 18-21). Hentet fra <https://www2.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/Forstesteg/Arkiv/2011122/Nr-12007111/>

Sommer, D. (2018). *Utvikling – fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steiner, R. (1996). *The Education of the Child and Early Lectures on Education*. New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004). *A modern art of education*. New York: Anthroposophic Press.

Steinerbarnehageforbundet. (2018). *Lokal rammeplan for steinerbarnehagene*. Hentet fra <https://steinerbarnehagene.no/lokal-rammeplan-for-steinerbarnehagene>

Steinerskoleforbundet. (2007). *Læreplan for steinerskolene 2007: Grunnskolen*. Hentet fra <http://www.steinerskole.no/laereplanen/>

Sørensen, H. V. (2012). *Børns fysiske aktivitet i børnehaver: En analyse af 5-6 årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling* (Doktorgradsavhandling). Syddansk Universitet. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/boerns-fysiske-aktivitet-i-boernehaver\(272f99b3-d8aa-4f5e-8800-6b24d2594ab1\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/boerns-fysiske-aktivitet-i-boernehaver(272f99b3-d8aa-4f5e-8800-6b24d2594ab1).html)

Sørensen, H. V. (2013). *Børns fysiske aktivitet i børnehaver: en analyse af 5-6-årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling* (Doktorgradsavhandling, utgitt i bokform). Aarhus: ViaSysteme «subjekt». (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/subjekt>

Tranøy, Knut Erik. (2015, 12. mai). Erfaringsvitenskaper. I Store norske leksikon. Hentet 24. april 2019 fra <https://snl.no/erfaringsvitenskaper>

Tranøy, Knut Erik. (2017, 17. november). Induktive metoder. I Store norske leksikon. Hentet 24. april 2019 fra https://snl.no/induktive_metoder

Ulset, V., Vitaro, F. Brendgen, M., Bekkhus, M., Borge, A. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology* 52(4), (s. 69-80).

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Internasjonale-studier-om-norsk-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i naturfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Wember, V. (2018). *De 5 dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk*. Oslo: Antropos

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum

Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (red.), *Kroppens fenomenologi* (s. V-XII). Oslo: Pax Forlag.