

Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Master Thesis

Når barn etterligner bevegelser

En kvalitativ undersøkelse av ringleken i Steinerbarnehagen

By Ingrid Sofie Reistad

Oslo 01.05.2015



Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway

Innhold

Innhold	ii
1. Innledning.....	1
2. Teori og litteratur til undersøkelsen	6
2.1 Innledning:.....	6
2.2 Ringleken i Steinerbarnehagen	6
2.3 Rudolf Steiner om barnehagepedagogikk.....	9
2.4 Mimesis	16
2.5 Persepsjon og geste hos Merleau-Ponty	21
2.6 Gesten- som kroppens språk.....	23
2.7 Dans, bevegelse og barnehagepedagogikk	25
2.8 Å innta ett nytt ståsted	28
2.9 Oppsummering	30
3. Metode og metodologi	32
3.1 Innledning.....	32
3.2 Observasjon som forskningsmetode.....	32
3.3 Video-observasjon	34
3.4 Observatørens rolle.....	35
3.5 Beskrivelse av gjennomføringen	36
3.6 Åpen observasjonstruktur og observasjonsrollen	37
3.7 Gjennomføringen av videoopptakene.....	38
3.8 Analysen	38
3.9 Gjennomføringen av analysen	40
3.10 Validitet og begrensinger.....	41
3.11 Ethiske overveielser i forskning med barn	42
4. Presentasjon av funnene	45
4.1 Innledning.....	45
4.2 Barnas oppmerksomhet er rette mot pedagogens hode, øyne, språk.....	46
4.3 Etterligning av bevegelser er forskjøvet i tid og ser ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser	47
4.4 Forskjellig respons avhengig av alder.	48
4.5 Barnas oppmerksomhet pendler. Barna tar små pauser.....	49
4.6 Etterligning av bevegelser sittende kontra stående.....	51
4.7 Lystige, varierte rytmer engasjerer barna sterkere	54
4.8 Barn som 'tillates' eget initiativ, og barn som 'tuller' på eget initiativ er ekspressive og helt tilstede i bevegelsene.....	56
4.9 Sammenfatning.....	59
5. Diskusjon.....	61
5.1 Innledning.....	61
5.2 Barns oppmerksomhet er rettet mot pedagogens hode, øyne og språk	61

5.3	Etterligning av bevegelser er forskjøvet i tid og ser ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser.....	64
5.4	Forskjellig respons avhengig av alder	66
5.5	Barnas oppmerksomhet pendler dynamisk, pauser.	69
5.6	Etterligning av bevegelser sittende kontra stående.....	71
5.7	Lystige, varierte rytmer engasjerer barna sterkere	74
5.8	Barn som ‘tillates’ eget initiativ og barn som ‘tuller’	76
6.	Konklusjon	82
6.1	Å finne ett nytt ståsted	82
6.2	Hvordan er barnets gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken?.....	83
6.3	Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeide ?	84
6.4	Begrensninger i undersøkelsen og mulige fremtidige forskningstema	86
7.	Bibliografi	88
7.1	Vedlegg, samtykke	91

Abstract

The Circle games in Waldorf Kindergartens is a daily activity, where songs, stories and verse are performed as rhythmic dancing. Circle games has a long history and a mostly oral tradition. This study focuses on children's gestural and motional responses to the movement of the teacher. This thesis is based on Steiner's pedagogical ideas for kindergartens. It has been viewed in the context of mimesis theory and movement / dance pedagogy. A central theme in Circle games is the child's sentient / bodily existence in the world (Steiner, 2010a; Merleau-Ponty, 1994). The child explores and experiences the world through perception and bodily action. This is the most important way of learning for a child (Steiner, 2019a; Wulf, 2011b). Children can observe things and then express themselves with creative movement in Circle games, and through this, we help support their natural behavior. This survey was conducted as qualitative observational research, including video-observation. The observations took place in two departments for children aged 3-5 years, in a Waldorf Kindergarten. The aim of the study was to deepen the knowledge and understanding of what the children are doing in Circle games, possibly to find areas of development for the activity. Thus there is an underlying question in the study: What consequences might this study have for teachers' work with Circle games? The response from the survey contains specific recommendations for teachers working with Circle games

The findings showed that children have a devoted attention to the teacher. The children imitate their teacher in numerous nuanced ways. Children's motional expression is marked in the act of imitating, there are differences in the response depending on their age. Time, repetition and pauses proved to be essential elements. One of the clearest findings is the significant difference in children's gestural and movement-related expression depending on whether they mimic the teacher or they are moving on their own initiative. The survey also highlights that adults and children obviously have very different ways to relate to body language.

Keywords: Waldorf education, kindergarten children, circle games, imitation / mimesis, perception / physicality, gesture / motion, transformation.

Sammendrag

Ringleken i Steinerbarnehagen er en daglig aktivitet hvor sanger, fortelling og vers utføres rytmisk, dansende. Den har en lang og hovedsakelig muntlig overlevert praksistradisjon. Denne undersøkelsen har fokus på barns gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser. Oppgaven tar utgangspunkt i Steiners pedagogiske ideer for barnehage. Disse sees i sammenheng med mimesisteori og bevegelse/dansepedagogikk. Et sentralt tema i oppgaven er barnets sansende/kroppslige væren i verden (Steiner, 2010a; Merleau-Ponty, 1994). Barnet utforsker og erfarer verden gjennom persepsjon og kroppslig handling. Dette er den viktigste læringsmetoden barnet har (Steiner, 2019a; Wulf, 2011b). I ringlekaktiviteten kan barnet få erfare og uttrykke seg i kreative bevegelser, dermed understøtter vi deres naturlige væremåte. Undersøkelsen er gjennomført som kvalitativ observasjonsforskning, inklusive video-observasjon. Observasjonene fant sted på to avdelinger for barn i alder 3-5 år, i en Steinerbarnehage. Målet med undersøkelsen har vært å utdype kunnskapen og forståelsen av hva barna gjør i ringleken, for om mulige å finne utviklingsområder for ringlekpraksisen. Derfor er underspørsmålet i oppgaven: Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeide? Besvarelse av dette spørsmålet inneholder også konkrete forslag og anbefalinger til pedagogens arbeid med ringleken. Funnene viste at barna har en hengiven oppmerksomhet rettet mot pedagogen. Måten barna etterligner pedagogen på har mange nyanser. Barnas bevegelsesuttrykk er i etterligningsprosessen tastende, det er forskjeller på responsen i forhold til barnas alder. Tid, gjentakelser og pauser viste seg å være viktige elementer. Av de tydeligste funnene er den markante forskjellen på barnas gestiske og bevegelsesmessige uttrykk i forhold til om de etterligner pedagogen eller om barna beveger seg på eget initiativ. Undersøkelsen fremhever også at voksne og barn tydeligvis har helt forskjellig måter å forholde seg til et kroppsspråk på.

Nøkkelord: Steinerpedagogikk, barnehagebarn, ringlek, etterligning/mimesis, persepsjon/kroppslighet, gest/bevegelse, transformasjon.

Forord

Det er mange utfordringer og gleder ved å gjennomføre et masterstudium. Den største utfordringen for meg, var å konfrontere meg med å skrive. På grunn av en lettere dysleksi hadde jeg utviklet mange mekanismer for å unngå og skrive noe andre skulle se. Da jeg likevel begav meg inn på studiet var det med en skrekkblandet fryd. Desto større var overraskelsen og gleden over å oppdage at det var mulig, ikke bare å skrive noe, men også å få anerkjennelse for det jeg skrev. Derfor vil jeg takke Rudolf Steinerhøyskolen, som ved min ansettelse krevde at jeg begynte på et masterstudie. I hele prosessen har kollegaer og ledelse støttet og tilrettelagt for min gjennomføring av studiet. En takk går også til Steinerskoleforbundet i Norge, for økonomisk støtte.

Så vil jeg takke de eminente foreleserne på Rudolf Steiner University College, som ikke bare har formidlet kunnskap på høyt nivå, men også med sitt personlige engasjement og sin tilstedeværelse har gjort studiet til en virkelig opplevelse.

En hjertelig takk går til alle barnehagens voksne og barn som gav meg mulighet til å undersøke Steinerbarnehagens ringlek.

Spesielt takk til min veileder og mentor Arve Mathisen, som med utømmelig begeistring og kunnskap har loset meg gjennom prosessen. Sist, men ikke minst, takker jeg min mann og datter, som med stor tålmodighet har vært overbærende med at jeg ofte var både fysisk og mentalt fraværende i løpet av studietiden.

1. Innledning

Ringleken i Steinerbarnehagen er en daglig aktivitet hvor sanger og vers akkompagneres av dansende bevegelser. Førskolelæreren forbereder og leder aktiviteten. Innholdet er sanger, rim, regler og små historier, gjerne knyttet til årstiden. I tillegg til at barna synger og resiterer, sees de rytmiske, uttrykksfulle kroppslige bevegelsene som viktige for barnets utfoldelse og læring. Bevegelsene som brukes skal stå i nær forbindelse til språkets og musikkens rytmiske struktur og billedlige innhold. Bevegelsesuttrykket kan settes i forbindelse med intensjonene i contemporary dance og danseteater. Kroppslige uttrykk og formidling av språk og musikk er et ideal. Dette idealet går tilbake på Rudolf Steiners ideer om barnets sansende/kroppslige måte å forholde seg til omgivelsene på, som Steiner mente er barnets læringsmetode i barnehage- alder. Mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen av ringleken, grunner i en mangeårig praksis som førskolelærer. Før utdannelsen som førskolelærer var jeg utdannet i eurytmidans og var aktiv som lærer og utøver innen eurytmien. Kombinasjonen av interessen for barnehagebarnet og dans gjorde at jeg fattet spesiell interesse for ringleken i Steinerbarnehagen.

På leting etter litteratur om ringleken i Steinerbarnehagen, kom det frem at innhold og praksis i ringleken hovedsakelig er basert på muntlig overleverte tradisjoner. Så langt har jeg på norsk bare funnet et kapittel av Eva Lindholm Schickler i boken *Barnets verden* (Lindholm, 1994). Det er en stemningsfull og allmenn beskrivelse av ringleken i Steinerbarnehagen. Jeg søkte derfor videre etter engelsk og tysk litteratur. Kjennetegnende for bestående litteratur er at den i stor grad er beskrivende. Det finnes ingen litteratur som detaljert tar for seg: Hva, hvordan, hvorfor i forhold til bevegelsene i ringleken. Med andre ord, ingen fagdidaktisk litteratur. Jeg har derfor laget en liten oversikt over praksisen i ringleken, slik jeg har opplevd den i egen praksis og blant kolleger i mine åtte år som Steinerbarnehagepedagog. Dette er ingen mal for ringleken, men i det store og hele tenker jeg den er dekkende.

De fire mest brukte elementene, nyansert i hver kolonne.

Språk:	Musikk:	Bevegelse:	Gruppelek:
Vers, regler, eventyr. Ofte er tekstene og sangene selvkomponert med fokus på årstidene eller yrker som fiske, jordbruk, husarbeid.	Enkle barnesanger gjerne i pentaton skala, rytme-instrumenter, fløyte eller lyre.	Sitte, stå, gå og forskjellige hopp i ringformasjon. Dansende, lekende dramatiseringer av sangene og tekstene: Mye arm og håndbevegelser.	Tradisjonelle barneleker som for eksempel: Slå på ring, Ta den ring og la den vandre, Bjørnen sover etc.

Som sagt er dette er ingen mal for ringeleken, det spennende er at det ikke finnes noe mal. Det gir på den ene siden stor frihet, på den andre siden kan det være vanskelig å vite hva man som pedagog skal gjøre med barna.

Presentasjon av forskningsspørsmålet

Gitt dette utgangspunktet var intensjonen med undersøkelsen å utdype forståelsen av ringlekens praksis. Hva er meningen, hvor kommer den fra, hvilket innhold er pedagogisk meningsfylt, hvilke ferdigheter trenger pedagogen, hva gjør barna? Det var mye jeg gjerne skulle ha visst mer om.

Opprinnelig var mitt ønske å undersøke barnets eget bevegelsesuttrykk i sammenheng med dansekunst. Men allerede den første pilotobservasjonen viste at barnets eget kroppslige uttrykk ikke var fremtredende i ringleken. Derimot preges aktiviteten av etterligning/imitasjon av pedagogens bevegelser, holdninger og uttrykk. Hva er det barna gjør, hvorfor er denne etterligningsdriften så sterk? Og hvorfor hermer de pedagogens bevegelser, når barna selv egentlig er mye bedre? Det var mange spørsmål. Etter noen runder med sortering ble fokuset i undersøkelsen flyttet til:

- **Hvordan er barnets gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken?**
- **Hvilken følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeide?**

For å avgrense et stort felt har jeg konsentrert meg om barnets gestiske og bevegelsesmessige respons, handlinger og uttrykk. Jeg har valgt å fokusere på barnehagebarn i alder 3-5 år. Pedagogens respons, handlinger og uttrykk er her bare med i den grad de er en ramme for å undersøke barnets respons. Fokuset var å se på etterligningsprosessen i den gestiske responsen til barna. Som denne oppgaven vil vise, er det mange elementer knyttet til barns respons eller etterligning av bevegelser. Det inneholder elementer som oppmerksomhet, persepsjon, synkronisering, kroppsspråk og uttrykk. Som guide gjennom undersøkelsen har jeg brukt følgende begrep:

Etterligning/mimesis, persepsjon/kroppslighet, gest/bevegelse og transformasjon.

Utgående fra etterligningen som et pedagogisk prinsipp i Steinerbarnehagen, førte veien meg inn i mimesisteorien. Mimesis, som forenklet kan oversettes med etterligning, sier noe om hvordan mennesker lærer av hverandre i en gjensidig utveksling. Jeg har innenfor mimesis teorien valgt å fokusere på den nonverbale kommunikasjonen, kroppsspråk eller gest. For å bygge en forståelsesbro mellom begrepene etterligning/mimesis og gest/bevegelse har jeg valgt å bruke persepsjon/kroppslighet. Menneskets sanser opphever skillet mellom subjekt og objekt (Merleau-Ponty), jeg er ett med verden i persepsjonsforegangen. Persepsjonen blir således en grunnleggende del av mimesisforegangen. Persepsjonen eller sansningen er forankret i kroppen. Kroppen og sansningen er også kjennetegn for hvordan barnehagebarnet forholder seg til sine omgivelser, og hvordan barnet bruker kroppen til å lære gjennom sanselig konkrete erfaringer (Steiner, 1986; Wulf, 2011; Merleau-Ponty, 1994). En del av barnets opplevelsesbaserte læring er dans eller kreative bevegelser som også innbefatter ringlekpraksisen. Når det gjelder begrepet transformasjon, hørte det ikke til begrepene jeg hadde fra starten av. Transformasjon eller forvandling har dukket opp underveis i undersøkelsen. Jeg observerte at det skjedde en forvandling av gestene i etterligningsprosessen og lurte på hva det var. Etter at jeg begynte å tenke transformasjon som en del av forskningsprosessen, viste det seg at begrepet kunne brukes i de fleste deler av denne undersøkelsen. Dette var en første presentasjon av forskningsspørsmål og begrepsrammeverk. Jeg går nå over til hvordan jeg har gått frem for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

Hvordan oppgaven er gjennomført

Undersøkelsen er gjort innen kvalitativ forskning. Målet har vært å undersøke og beskrive kvaliteten av barnets respons. Som forskningsmetode lå det nær å velge observasjon. Jeg var

interessert i å undersøke aktiviteten barna holdt på med, og ikke deres egen oppfattelse av hva de gjorde. Skulle jeg undersøkt barnets egen opplevelse og forståelse av deres aktivitet ville intervju vært mer passende. I observasjonsforskning er funn og tolkning i stor grad preget av observatørens rolle og fokus. I observasjon av barn er det en utfordring at barnas handlinger blir tolket ut fra den voksnes ståsted. Derfor er transparens og nøyaktighet viktige kriterier i en observasjonsforskning.

Etter de to første observasjonene ble det klart at jeg trengte hjelp av videokamera for å få bedre detaljinformasjon av barnas aktivitet. Fordelen med video-observasjon er at man får tilgang til mye data. Video-opptakene gir forskeren mulighet til å studere detaljer i hendelsene som man ellers ikke ville la lagt merke til. Begrensningen ligger i at et for sterkt detaljfokus kan føre til at forskeren mister helheten og sammenhengen av syne. Derfor blir det i faglitteratur anbefalt å innhente data på flere måter. Jeg har i denne undersøkelsen valgt både observasjon med feltnotater og video-observasjon.

For å finne svar på forsknings spørsmålet har jeg gjennomført tre observasjoner beskrevet med feltnotater og to video-observasjoner

Observasjonene er gjennomført på to forskjellige avdelinger i en Steinerbarnehage. Jeg var en observerende deltager i ringleken alle gangene.

Oppgaven er bygget opp på følgende måte:

I kapittel 2, ligger det teoretiske grunnlaget til undersøkelsen. Det starter med en introduksjon av litteraturen om ringleken i Steinerbarnehage. Deretter går jeg nærmere inn på Steiners ideer og tanker om barnehagepedagogikk. Jeg har trukket frem et par ideer som er relevant for denne undersøkelsen. Fra Steiners sterke betoning av etterligning som pedagogisk og metodisk prinsipp går jeg inn i deler av mimesisteorien, hvor jeg i hovedsak bruker forskningen til Wulf (2011b) om mimesis i tidlig barndom. Fra mimesis beveger jeg meg over til persepsjon og kroppslighet på grunnlag av Merleau-Pontys *Kroppens fenomenologi* (1994). Fra det filosofiske området konkretiserer jeg kroppsligheten i form av gestus og gestikk, i det jeg viser et for denne undersøkelsen relevant utsnitt av teorifeltet. Deretter kommer jeg tilbake til praksis i det jeg ser på kroppslighet og dansepedagogikk i barnehagen. Det siste underkapittelet i teoridelen er viet begrepet transformasjon, også dette konkret i sammenheng med barnehagepedagogikk

I kapittel 3, gir jeg en beskrivelse av observasjonsmetoden og video-observasjonen i barnehagen, og beskriver detaljert den metodiske fremgangsmåten i undersøkelsen.

I kapittel 4, følger en beskrivelse av funnene bygget opp etter strukturen som ble brukt i analyseprosessen. Observasjonene er anonymisert og verbalisert og ikke vedlagt i billedform. Dette med hensyn til personvern og etikk.

I kapittel 5, drøftes observasjonsfunnene i lys av det teoretiske grunnlaget jeg presentert i kapittel 2. Ledende for diskusjonen er forskningsspørsmålet: Hvordan er barns gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken? Og: Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

I kapittel 6, avslutter jeg undersøkelsen med en konklusjon, hvor jeg besvarer forskningsspørsmålene, viser undersøkelsens begrensninger, og andre mulige forskningsspørsmål.

2. Teori og litteratur til undersøkelsen

2.1 Innledning:

I dette kapitlet presenterer jeg teorier og litteratur som er den teoretisk rammen for undersøkelsen. I arbeidet med å undersøke barns gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken, har jeg valgt følgende fremgangsmåte. Først kommer en oversikt om ringlepraksisen i Steinerbarnehagene. Deretter tar jeg frem et par eksempler fra Steiners pedagogiske ideer knytte til barn fra 0-7 år. Temaer som etterligning og barnets sansende væren er hovedpunktet. Videre ser jeg på mimesis begrepet hovedsakelig begrunnet på litteratur av Christoph Wulf. Deretter går jeg litt inn på persepsjon og kroppslighet, med referanse til Merleau-Ponty og andre. Mot slutten i kapitlet belyser jeg kort synet på kroppslighet og dans i dagens norske barnehagepedagogikk. Med dette teoretiske bakteppet vil jeg senere diskutere funnene i undersøkelsen for å kunne besvare forskningsspørsmålet:

- Hvordan er barns gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken?
- Hvilke følger kan undersøkelsens ha for pedagogens arbeide?

2.2 Ringleken i Steinerbarnehagen

Ringlek, ringdans, danselek er betegnelser på danseformer som henger sammen med folke tradisjoner og kultur. I dansehistorien er dette de tidligste former for dans, da dansen tjente til kultiske handlinger, formidling av historie, eller som vi ennå kjenner til i dag, folkedanser og barnas danseleker (Glad, 2012). Ringleken i Steinerpedagogikken har sin røtter til dels i denne tradisjonen og til dels i det 20 århundres syn på dans og kropp og uttrykk for menneskets natur. Her mener jeg moderne dans med alle dens forgreninger.

I Steinerbarnehagen har det dannet seg en viss muntlig overlevert tradisjon for hvordan ringleken gjennomføres. Mine undersøkelser så langt tyder på at betegnelsen stammer fra det tyske: Rhythmischespiele, som oversatt betyr rytmiske leker. Det er Freya Jaffke som har innført dette begrepet i forbindelse med Steinerbarnehage pedagogikken. I boken: *Tanzt und singt* (1987) skriver Jaffke at barnets naturlige element er å bevege seg rytmisk, dansende. En

annen viktig oppgave i Steinerbarnehagen, ifølge Jaffke, er å bringe 'livets arbeid' inn i barnehagen. Med 'livets arbeid' menes praktisk, konkret arbeid. Dette gjøres best gjennom kunstnerisk utformede, rytmiske bevegelser, mener Jaffke. Med lekende innlevelse etterligner barna for eksempel skomakerens eller bondens arbeidsbevegelser. Barna kan også dansende og syngende etterligne handlinger som viser omsorg for dyr og planter. På denne måte pleies barnets forhold til omverden (Jaffke, 1987). Jaffke bruker ingen referanser i teksten, men det er sannsynlig at hun bygger på mye av de samme tekstene av Steiner som jeg refererer til i denne oppgaven.

Ringleken forener språk, musikk og bevegelse. Hvorfor og etter hvilke kriterier er ikke tydelig beskrevet i litteraturen. Bruk og utføring av ringleken er tilsynelatende tradisjonsbåret og avhengig av pedagogens ferdigheter og engasjement. Steinerpedagogene har en lang tradisjon for å dele med hverandre (i muntlig form) erfaringer og faginnhold. Et sentralt aspekt i Steinerpedagogikken er pedagogens frihet til egen kreativitet i utforming og formidling av en pedagogisk ide. Begge disse elementene er muligens en årsak til at det ikke finnes mye faglitteratur om Steinerbarnehage pedagogikk.

I boken: *Oppdragelse i den tidlige barndom*, beskriver Grunelius (1979) forskjellige pedagogisk/metodiske elementer som hun utviklet i den første Steinerbarnehagen. Her blir ikke elementet ringlek nevnt. Derimot beskriver hun viktigheten av å pleie det musikalske elementet gjennom sang. «Noget andet man også kan samle hele gruppen om, er sang» (Grunelius, 1979, s. 24). I den sammenheng skriver hun også at barna har stor glede av sangleker. Når hun ellers snakker om bevegelseskunst, nevner hun bare Eurytmien. «Eurytmien giver muligheden for frit og naturligt at udvikle glæden ved bevægelse og påvirker barnets fantasi på den smukkeste måde» (1997, s. 24). Til slutt i boken har hun en samling sitater fra Steiner. Under overskriften: *Barnets musikalske og eurytmiske anlæg* siterer hun Steiner på følgende måte:

Hvis menneskene havde den rette lethed til det, ville de danse med alle små børn, de ville bevæge sig på en eller anden måde med alle små børn. (Steiner, 1919 i Grunelius, 1979, s. 47)

Grunelius setter dette sitatet bare i sammenheng med bevegelseskunsten Eurytmi, og sier dette er en viktig pedagogisk aktivitet for barnehagebarnet. Dette sitat vil jeg gå nærmere innpå i neste kapittel: Rudolf Steiner og barnehagepedagogikk.

Tekstene til Jaffke og Grunelius er ikke av akademisk karakter, de har en beskrivende og metodisk rådgivende form. Det blir ikke gått nærmere inn på for eksempel hva barnets vesen er, eller på hvilken måte dansende bevegelser er gagnlig for barnet. Men det blir konstatert at sang, eurytmi, rytmiske bevegelser er i tråd med barnets natur (Grunelius, 1979; Jaffke, 1987). Hvorfor er dette barnets natur? Og på hvilken måte passer sang, rytmiske, uttrykksfulle bevegelser til barnets natur? Senere i dette kapittelet presenterer jeg teorier som langt på vei gir grunnlag for besvarelse av disse spørsmålene.

Så tilbake til nåtiden med et blick på beskrivelsen av ringleken i Pedagogisk plan for Steinerbarnehager og første klasse

Bevegelsene som ledsager versene og sangene, fremhever innholdet og støtter barnets språklige utvikling.....I ringen opplever barnet et sosialt felleskap og seg selv i forhold til andre. Slik utvikles den individuelle sosialiseringen. Ringen bygger på og understøtter barnets etterligningsevner.....Å tre inn i en magisk verden sammen med barna er å gi impulser til deres indre billedverden (Sundt, Paulsen, & Røed, 2008, s. 24)

Her vektlegges språkutvikling, sosialkompetans og, barnets etterligningsevne, og at pedagogens medvirkning i barnets magiske verden gir impulser til barnets indre billedverden. Pedagogisk plan henter frem noe av 'nyttens' ved ringleken. Dermed utfyller den til en viss grad det Jaffke og Grunelius har skrevet om pleien av det musikalske i sang og de rytmiske bevegelsene i barnehagen.

Også mange andre legger i dag vekt på dansende, rytmisk lek for barnehagebarnet. I *Rammeplanen for barnehager i Norge* fra 2012 er et av målene i fagområdet: 3.3 Kunst, kultur og kreativitet

Barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk. Å være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhørighet. Barn skaper sin egen kultur ut fra egne opplevelser. Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon. Fagområdet omhandler uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. Formidling av kunst og kultur bidrar til å skape fortrolighet med og tilhørighet til kulturelle uttrykksformer (utdanningsdirektoratet, 2014, s. 25).

I denne teksten fra rammeplanen står dans som et av kunstfagene det er viktig for barn å få delta i. Rike muligheter for opplevelser, sansning og eksperimentering innen kunstfag er viktig både for barnets utvikling og samhørighet med andre. Interessant er også at det sies at barn skaper sin egen kultur ut fra egne opplevelser. Kreative, dansende bevegelser er altså en aktivitet som synes å ha stor betydning for barnehagebarnet. Dette vil jeg utdype senere i oppgaven.

I denne første delen av teorikapittelet har jeg gitt ett innblikk i historien og praksisen til ringleken i Steinerbarnehagen. Jeg har nevnt den lange tradisjonen av metodisk praksis i muntlige overleveringer. Og vist til at det hersker uklarhet rundt opprinnelsen av og intensjonen med denne tradisjonen. Så har jeg trukket frem utfordringene med at det utover den muntlige tradisjonen om ringleken, så godt som mangler Steinerpedagogisk faglig fundert litteratur. Det som kan tilføyes som supplement til bildet av ringleken i Norge, er at utformingen av ringlekens bevegelser tidligere har vært sterkt preget av eurytmister som for eksempel Gulle Brun og Eva Lunde. Begge arbeidet mye i barnehager, og Gulle Brun var en av de første til å drive en Steinerbarnehage i Norge. Så har jeg vist at kreativitet i rytmiske bevegelser ikke er bare noe man etterstreber i Steinerbarnehagen. Det er et arbeidsmål formulert av utdanningsdirektoratet for alle barnehager i Norge. Det som er spesielt i Steinerpedagogikken, er den store betydningen ringlek aktiviteten har.

2.3 Rudolf Steiner om barnehagepedagogikk

Steiner utviklet sine pedagogiske ideer i begynnelsen av 1900 tallet. Han har ikke skrevet et spesifikt verk som omhandler barnehagepedagogikk, men pedagogiske ideer og metodiske forslag er deler av en generell pedagogisk litteratur som i hovedsak omhandler skolepedagogikk. I hans pedagogiske bøker og foredrag var også ideen om en pedagogikk for barn fra 0-7 år med fra starten av. I et foredrag fra 29. desember 1921 (Steiner, 1985) uttaler han at det ville være et sterkt ønske at man innenfor Steinerpedagogikken kunne utvikle et pedagogisk tilbud til barn under skolealder. Den første Waldorfkindergarten (det tyske navnet for Steinerbarnehage) ble grunnlagt i Stuttgart 1926 av Elisabeth Grunelius og Herbert Hahn i tilknytning til stedets Steinerskole (Waldorfschule).

Det som etter min oppfatning kjennetegner Steiners ideer, er et menneskesyn der en åndelig livsvirkelighet er implisitt. En åndskraft som hører til, gjennomtrenger, er kjernen i alt levende. Denne åndskvaliteten er et livsprinsipp som på forskjellige måter er manifestert i det

kroppslige, sjelelige og i tanke/åndslivet (Steiner, 1980). Steiners pedagogiske metode bygger på denne grunntanken, og målet med Steinerpedagogikken var å utvikle, ikke bare en ide, men en pedagogisk metode på grunnlag av dette menneskesynet (Steiner 1986). Her mener jeg det er viktig å påpeke at det begrepet som Steiner (1986) bruker er *geist*. På tysk inneholder begrepet *geist* både tanke og ånd (som i spirituell), det kan bety både tanke og/eller ånd. Jeg har i forhold til Steiners tekster valgt å bibeholde det tyske begrepet *geist*, på grunn av dets dobbeltbetydning og fordi det ikke alltid er helt tydelig for meg i hvilken betydning Steiner selv bruker begrepet.

Slik jeg forstår det er Steiners definisjon av mennesket som kropp, sjel og *geist* viktig i forhold til hans barnehagepedagogikk. En videre nyansering som Steiner bruker er at han sier at sjelen omfatter tanke, følelse og vilje. I boken *Theosophie* (1980) har Steiner en nyansert og detaljert beskrivelse av sitt menneskesyn. Relevant til denne undersøkelsen er at Steiner sier mennesket består av kropp, sjel og *geist*. Innenfor sjelen plasserer Steiner evnene tanke, følelse og vilje. Den viktig kjernen i mennesket er *jeget*. Jeget er forbindelsen mellom kropp, sjel og *geist* (1980). Og ifølge Steiner har Jeget en dobbeltkarakter, hvor jeget på den ene siden danner kjernen i det jeg vil kalle personligheten og på den andre siden er forbindelsen til en upersonlig åndelige livsvirkeligheten (1980). Jeg går ikke videre inn i hans filosofi i denne oppgaven, men mener en skisse av enkelte av Steiners ideer er viktig som bakgrunn for forståelsen av Steiners pedagogiske ideer. Disse tre sjelelige evnene, tanke, følelse og vilje er hos barnet i alder 0-7 år sterkt forbundet med den kroppslige organismen. Ifølge Steiner kan er tanke, følelse og vilje ikke skilles fra det kroppslige hos barnet. Dette er helt spesielt for barnet mellom 0-7 (Steiner, 1985). Når barnet er 6-7 år gammelt, skjer det en utvikling i så måte at barnet friere, dvs. mer løst fra det kroppslige, kan bruke og råde over sine tanke-, følelse- og viljes evner (Steiner, 1985). Derfor, sier Steiner, er det så viktig at barnet mellom 0-7 år får erfare og utforske verden gjennom kroppslige handlinger. Og slik jeg forstår Steiner gjelder det for pedagogen å forholde seg til at barnet må få *gjøre*, få bruke kroppslig aktivitet og erfaring i utforsknings og læringsprosessen. Måten barnet kroppslig forholder seg til verden på går via sansene, sier Steiner. Steiner grunner sine ideer på observasjon av barn. Ville pedagoger og oppdragere bare observere barnet nøyaktig og detaljert, ville man forstå barnet bedre (Steiner 2010c).

Steiner betegner barnet fra fødsel til cirka 7 år som i det store og hele et sanseorgan. «Barnet er egentlig i de første årene helt et sanseorgan» (Steiner, 1986, s. 104)¹

Det er barnets sanselig åpenhet til omverdenen som gjør at alle inntrykk virker sterkere på barnet enn oss voksne. Disse sanseintrykkene, sier Steiner, blir i barnets eget indre til følelser og derigjennom erfaring(1980). For å tydeliggjøre hvordan barnets sanseopplevelse av verden er sammenligner Steiner barnets kroppslige, sanselig opplevelse med for eksempel hvordan vi voksne kan kjenne en smak i munnen. Den sanseopplevelsen er lokalisert i munnen hos voksne, mens Steiner mener barnet har denne sanseintensitet i hele kroppen. Barnet 'smaker' verden (Steiner, 1986). Og sanseintrykket forplanter seg ut i hele kroppen (Steiner, 2010b) Han begrunner dette med at barnets kropp, sjel og geist ennå er en helhet som 'vever i hverandre' (2010b). I følge Steiner blir dermed sanseintrykkene for barnet i mye større grad en kroppslig erfaring. Det som barnet sanselig medopplever i sine omgivelser, sier Steiner, blir umiddelbart, uten refleksjoner til en viljes aktivitet, til handling. Med det mener han at det lille barnet reagerer refleksartig på det som foregår i dets omgivelser(1986). Denne måten det sansende barnet møter verden med, kaller Steiner (2010b) for en hengivenhet. Med hele sin væren er barnet hengiven sine omgivelser.

Men det er et natur-religiøst forhold. Barnet er hengitt omgivelsene, det lever i omverden....., det er et religiøst forhold som er flytt inn i det naturlige (Steiner, 2010b, s. 24)

Slik jeg forstår det, bruker Steiner betegnelsen religiøst forhold for å si noe om kvaliteten på barnets hengivelse. Han bruker sammenligningen med menneskers religiøse hengivelse, som hos den voksne er en indre sjelelig holdning. En hengivenhet som er mer enn beundring og sympati. Slik jeg forstår Steiner, er det en indre aktiv rettet hengivenhet som har større eksistensiell kvalitet, fordi den religiøse hengivelsen er en dypt sittende følelse i menneskene (2010c). Han bruker også bildet av forelskelsen man senere i livet opplever, men sier dette er en avglans av den hengivelsen han betegner som religiøs (Steiner, 2010c). Slik jeg forstår Steiner er det den indre kraften og kvaliteten han vil frem til og mindre en fremheving av

¹ Alle oversettelser fra tysk til norsk, har jeg selv gjort. I.Reistad

religion som innhold og kultur. Hos barnet, sier Steiner, er dette en kvalitet som sitter i det kroppslige. Barnets sjel og geist er ett med kroppen og dermed er barnets hengivenhet til omgivelsene noe som er forankret i det kroppslige. Likeså, mener Steiner, blir inntrykkene, eller avtrykkene av barnets sanseintrykk lagret i det kroppslige, virker helt inn på organdannelsen. Med det mener Steiner at innflytelse fra omgivelsene kan virke helt inn i kroppslige reaksjoner hos barnet: Inn på blodsirkulasjon, åndedrett og fordøyelse (Steiner, 2010b).

Denne sanselige åpenheten til verden er det som gjør barnet til et etterlignende vesen (Steiner, 2010b)

Det finnes to trylleord som forteller hvordan barnet trer i forhold til sine omgivelser: det er etterligning og forbilde (Steiner, 2010a, s. 15)

Med dette sitatet er hovedtrekket i Rudolf Steiners grunnlag for en barnehagepedagogikk uttalt. Etterligningen er barnets måte å forholde seg til og å finne sin plass i verden på. Når Steiner, i et foredrag (2010a), sier dette, lener han seg på Aristoteles uttalelse om at mennesket er det mest etterlignende dyret. Som det lille sitatet viser, bruker Steiner her ikke begrepet mimesis. Men en hentydning til Aristoteles kan vise i hvilken sammenheng han setter etterligningsprinsippet. Jeg vil senere i kapittelet gå nærmere inn på mimesis begrepet. For barnehagepedagogikken betyr det, ifølge Steiner, at man utvikler og arbeider utfra en oppfatning av at barnehagebarnet ikke lærer gjennom intellektuell stimulans. Handling, billedliggjørelse, kroppslig sansende erfaringer er måten barnet forholder seg til verden på og dermed læringsarenaen

Med denne forståelsen av barnets forhold til verden, blir omgivelsene til barnet viktige. I Steinerpedagogikken er det viktig å gi barnet gode og rike sansemuligheter og erfaringer. Valg av farger, materialer og leker er viktig for barnets sanseopplevelser. Med omgivelser mener Steiner også mer enn akkurat de fysiske omgivelsene. Han mener man må se på omgivelsene på den størst tenkelige måte (Steiner, 2010a) Ikke bare det som materielt skjer i barnets omgivelser, men alt som barnet kan fornemme gjennom sine sanser fra omgivelsen. Til det hører også holdninger og intensjoner i handlinger som de voksne utfører. Ja til og med sinnsstemninger og tanker hos mennesker i barnets omgivelser forstår Steiner som omgivelser som har innvirkning på barnet (2010a). Alt dette kan barnet fornemme, og virker ifølge

Steiner, helt inn i det kroppslige hos barnet, via sansene. Derfor mener han også at fornuftige belæringer eller moralske taler har lite virkning på barnet. Derimot vil barnet kunne ta til seg det det ser av meningsfulle og gode handlinger.

Vi oppdrar barnet i at alt vi gir og gjør for barn, er billedlig, konkret formet. I det vi gjør oppdragelse til en kunstnerisk og likevel ekte menneskelig subjektiv-objektiv handling (Steiner 2010a, s. 73).

Disse kunstneriske ekte og billedlige handlingene er et ideal i Steinerbarnehage pedagogikken. Derfor sier Steiner, at en pedagogikk som gir barnet mulighet til å leve i, hengi seg til noe vakkert og ekte virker belivende og dannende på barnehagebarnet helt inn i kroppslige funksjoner. Med det mener Steiner ikke en stilisert og kunstig estetikk, men det naturlig skjønne, det som er livsnært og ekte. Det som tilbys barnet av omgivelser bør være slik at det er etterligningsverdig. Det må være noe barnet ønsker å etterligne. Ønske om å etterligne henger sammen kjærligheten sier Steiner, men valgene barna tar i etterligningen henger sammen med den religiøse hengivenheten (2010c). Med kjærlighet mener han oppdrageren/pedagogens kjærlige interesse for barnet. Får barnet oppleve det vil det med glede og beundring ta til seg opplevelser og erfaringer fra omgivelsene. Det er vel ingen som men hånden på hjerte ville benekte at kjærlighet og glede er viktig for barnet. Det er sikkert viktige drivkrefter for de fleste oppdragere og pedagoger. Men Steiner vektlegger dette som meget viktige faktorer for at barnet skal kunne ta til seg læring, i videste forstand, fra sine omgivelser. Læring ikke i intellektuell forstand, men læring utfra opplevelser. En læring som er barnets måte å finne seg til rette i verden på, lære hvordan ting fungerer, lære forskjell på rett og galt og ikke minst glede seg over livet. Steiner mener dette er viktigere enn pedagogiske programmer hvor den kognitive læringen står i sentrum.

Vi som oppdragere må gi barnet muligheten til å vokse opp til kunstnerisk å stå i livets hendelser (Steiner, 2010d, s. 12)

Kunstneriske, billedlige utforminger og livsnære og ekte handlinger stiller krav til pedagogen. Derfor er Steiner også opptatt av at barnehagepedagoger må arbeide med å utvikle seg selv til kreative og livsnære personer (2010d). Kjærlige og kunstneriske handlinger kan ikke låses i et metode program. Men det er noe oppdrager/pedagog må arbeide med selv. Ikke for at en pedagog må bli elskverdig estet, men for å kunne møte barnet i sin kroppslig, sansende hengivenhet til verden. Det kunstneriske kreative er ikke produktorientert i Steinerpedagogikken, men livsorientert. Det handler, slik jeg forstår Steiners tekster, mer om

at pedagogen aktivt arbeider med sin egen kreativitet og kjærlige interesse, slik at de egne evnene blir til et pedagogisk verktøy tilpasset barnehagebarnets væren. En nøyaktig observasjon, utvikling av en fornemmelse for barns særegne væren, og ekte kunstneriske fleksibilitet i omgang med barnet er målene en pedagog burde stille seg (Steiner, 2010d).

Rytmiske dansende bevegelser for det lille barnet

Hvis menneskene hadde den riktige lettheten, ville de danse med alle de små barna, ville på en eller annen måte bevege seg med alle små barn. Mennesket blir født inn i verden på en slik måte at det ønsker å sette sin egen kroppslighet i en rytmisk, musikalsk sammenheng med verden. Og sterkest er denne musikalske evnene tilstede hos barn mellom 3- 4 år. (Steiner, 2010d, s. 12,)

Både i den siterte boken over og i *Die Erziehung des Kindes* (Steiner, 2010a), skriver Steiner om viktigheten av å la barnet få bevege seg rytmisk, musikalsk dansende. Slik jeg forstår Steiner i sitatet over, mener han at det rytmisk, musikalske ligger som et naturlige behov i barnet. Det ligger i barnets kroppslige væren. Sett i sammenheng med Steiners menneskesyn som nevnt innledningsvis: kropp, sjel og ånd er sammenvevd hos barnet, og sjelsevnene tanke, følelse og vilje hos barnet er forbundet med det kroppslige (1985) gir dette en mening. Jeg forstår Steiner slik at ved å gi barnet mulighet til å utfolde seg i rytmisk, musikalsk bevegelser, tilsvare det i stor grad barnets væremåte. Pedagogen kan gjennom danseaktiviteter virkelig sies å forholde seg til det alderstypiske ved barnehagebarnet.

I flere av de siterte bøkene om pedagogikk betoner Steiner at oppdragelse og pedagogikk burde behandles som en kunst. Kunst i den forståelse at kunstnerisk aktivitet krever aktivt samhandling av følelse, tanke og vilje.

Disse tre områdene i mennesket bør få like mye oppmerksomhet i pedagogikken, og best gjøres dette gjennom kunstneriske aktiviteter (Steiner, 2010d). Samtidig er det en oppfordring til pedagogen om å se oppdragelse og pedagogikk som en kunstnerisk prosess. Det er å arbeide aktivt og bevisst med å utvikle og forene egne følelser, ideer og handling i sin pedagogiske gjerning.

Steiner har en utviklingspsykologis teori som sier at mennesket cirka hvert syvende år går inn i en ny utviklingsfase. Fra 0 -7år er viljeslivet i størst utvikling, fra 7-14 år er følelseslivet i størst utvikling, og fra 14-21 har den intellektuelle utviklingen et tyngdepunkt (Steiner, 1986). Barnehagebarnet befinner seg i den første 7 års perioden hvor viljen gjennom kroppslig utvikling og læring er i fokus.

At Steiner derfor mener man skulle danse,» bevege seg rytmisk-musikals» (Steiner, 2010d, s.12) med de små barna, er en logisk følge av hans ideer. Det er nok viktig å ta med at Steiner videre i samme bok (2010d) spesielt anbefaler dansekunsten Eurytmi for de små barna. Han anbefaler oppdrageren å lære seg litt grunnleggende Eurytmi for å bruke dette med barna. I dag har de fleste barna i Steinerbarnehagen eurytmi undervisning en gang i uken. I tillegg praktiseres ringleken, eller som Freya Jaffke kalte det rytmiske leker daglig i barnehagene.

Sammenfattning

I dette kapittelet har jeg tatt frem et par elementer av Steiners ideer til en barnehagepedagogikk. Utvalget er gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet, med formål å presentere et bakgrunnstappe for undersøkelsen. Jeg har her hatt hovedfokus på begrepene *kroppslighet og etterligning*. Sammenfattende vil jeg fremheve at det i Steinerbarnehage pedagogikken arbeides etter etterligning og forbildeprinsippet. Metodikken er utformet etter ideen om barnehagebarnet som overveiende sansende kroppslig tilstede i verden. Det kunstneriske er både innhold og metode i Steinerpedagogikken. Ikke produktorientert, men livsorientert. Utfoldelse og læring bør foregå i en kreativ, kunstnerisk omgivelse. Barnet lever i inderlig hengivenhet til sine omgivelser (omgivelser i videste forstand), noe som stiller krav til omgivelsens utforming. Som omgivelser sees også menneskenes handlinger og holdninger. Å skape en omgivelse som er preget av kjærlig interesse og kunstnerisk kreativitet er nødvendig ut fra Steiners forståelse av barnets egenart i alder 0-7 år. Barnehage barnet lærer gjennom kroppslige, sansende opplevelser. Livsnære, billedrike konkret opplevelser er metodisk innhold i Steinerbarnehagen. Steiner er forholdvis radikal i sine pedagogiske ideer: en læring som er basert på belæring og formaninger er meningsløs for barnet i barnehagealder, disse preller av (Steiner, 2010a). Derimot vil en pedagogikk som forsøker å imøtekomme barnets naturlige måte å være i verden på, på helt annen måte «nå» barnet. Metodisk, didaktisk betyr det at pedagogen aktivt bruker sanseopplevelser og kropp i kommunikasjonen og aktiviteter med barnet. Steiner fremhever særlig rytmisk musikalske bevegelser og danser som pedagogisk virksomme for barn i barnehagealder. Han begrunner dette med barnets behov for bringe sin egen kroppslighet i et rytmiske musikalsk forhold til omverdenen.

Den daglige aktiviteten i Steinerbarnehagen hvor dette muligens er sterkest tilstede er ringleken. Her er det ikke snakk om daglig praktisk gjøremål, kroppsøving, heller ikke en fri lekesitasjon for barnet. Det er en kreativ, kroppslig dansende aktivitet ledet av pedagogen

2.4 Mimesis

I avsnittet over har jeg vist til at forbilde og etterligning er viktige prinsipper i Steinerbarnehage pedagogikken. For å utdype forståelsen av denne ideen er det nødvendig å se på begrepet mimesis.

Ordet blir oversatt med etterligning og den etymologiske opprinnelsen er: mime. (Mimesis, 2015). Definisjonen av begrepet mimesis er mangefasettert. Den filosofiske diskusjonen går jeg ikke inn på her, men velger å bygge på Christoph Wulfs tanker om mimesis og pedagogikk, som i Wulff 2011a og 2011b.

Opprinnelig forbandt man mimesis med utøvende kunster som drama, dans, resitasjon etc., kunstarter som var forbundet med kroppslighet og sansing (Wulf, 2011b). I forbindelse med pedagogikk dukket første gang mimesis begrepet opp i tredje bok av Platons *Staten* (Wulf, 2011b). Slik Wulf fremstiller det var Platon opptatt av at all læring skjedde via mimesis, menneskene lærer av hverandre i det sosiale livet. Opplevelser og erfaringer med andre mennesker dannet læringsgrunnlaget. Barnets sterke ønske om å etterligne er kraften som driver dem til å ville bli som rollemodellen. Ved å velge den rette rollemodellen kunnen menneskelige svakheter overvinnes (Wulf, 2011b). I følge Wulf mente Platon at musikken og miming til musikk for eksempel var viktig oppdragelsen av barn, fordi musikken utviklet sjelens evne til opplevelse. Platon skilte mellom forskjellige former for musikk og deres oppdragende virkning på unge mennesker (Wulf, 2011b). Det vakre og skjønne i kunsten skulle virke dannende på barnets sjel. Derimot skulle skadelige og upassende innflytelser holdes fjernt fra de unge. Aristoteles, som også var overbevist om virkningen av mimesis, mente derimot at man ikke skulle fjerne all dårlig innflytelse fra barna (Wulf, 2011b). Men at barna gjennom konfrontasjonen med dårlige forbilder ville lære å overvinne disse. De ville bli immune for upassende og umoralsk oppførsel. Gjennom konfrontasjoner og erfaringer ville barna utvikle en sterk personlighet (Wulf, 2011b). Ifølge Wulf er Aristoteles mening gjeldene den dag i dag, både i psykoanalysen og i oppdragelsen (2011b). Altså at det er gjennom å møte problemer og utfordringer at personligheten styrkes.

Wulf (2011b) beskriver grundig det mimetiske prinsippet i små barns utvikling. Allerede som nyfødte begynner babyen å etterligne gester og lyder fra foreldrene. Det barnet sansende fornemmer og etterligner i alderen før de har bevissthet og selvbevissthet, setter seg i det ubevisste og i det kroppslige hos barnet. Wulf er tydelig på at ferdigheter som å gå og å

snakke ikke kunne bli utviklet uten at barnet hadde menneskelige forbilder rundt seg. Det er gjennom mimesis/etterligning barnet blir kjent med verden og seg selv sier Wulf. Og barnet øver seg på og erfarer omverden gjennom mimesis. Denne øvende utviklingen innebærer også følelseslivet, ifølge Wulf. Utviklingen av følelser er avhengig av følelsesopplevelser fra omverden. Når babyen besvarer et smil fra en person i sin nære omkrets med smil, så er det slik babyen øver på å gi følelsesmessig respons (Wulff, 2011b).

« They learn to create themselves in relation to others, and to evoke them in others. Their brain develops in this exchanges with their environment, i. e. some of its possibilities are developed while others are neglected. The cultural conditions of this early life are inscribed in children's brains and bodies. If they haven't learned seeing, hearing, feeling or speaking at the early age, they will not be able to do so at a later point» (Wulf, 2011b, s.91).

Inntrykkene fra omverden og barnets respons, har så stor virkning at det setter spor eller *skrives inn*, som Wulf sier, i barnets hjerne og kropp. Barnet har en medbrakt «mimetic desire» (Wulf, 2011b, s.91), et mimetisk ønske/begjær som det trenger å bruke for å utvikle mimesis potensialet. Ikke bare barnet er i besittelse av denne evnen. Også ungdom og voksne tilpasser seg og blir kjent med verdier, holdninger og normer innfor familien og samfunnet ved hjelp av etterligning. Wulf beskriver undersøkelser av læreres innvirkning på elever, der det kom frem at lærerens holdninger og personlighet hadde stor innflytelse på elevens læring. Læreren kunne ha en positiv innflytelse på den ene elevens læring mens det for en annen elev kunne virke negativt (Wulf, 2011b). Ofte hadde lærerne selv en annen oppfatning av sine handlinger og holdninger enn det elevene oppfattet. Med slike eksempler viser Wulf til en mimesis prosess som er kompleks og mangfoldig. Mimesis prosessen er ikke en automatisk ensrettet prosess, ikke alt man opplever setter spor. Det henger sammen med subjektets vilje til å ta til seg opplevelser, og hvordan subjektet responderer. Responsen er like stor del av etterligningsprosessen som forbildevirkningen ifølge Wulf (2011b).

Slik, sier Wulf (2011b), er mimesisprosessen broen mellom den ytre og den indre verden. Det er en vekselvirkning, en gjensidighet. « By taking part in the practices of others person's lives, they expand their own world and create new possibilities of action and experience for them self» (Wulf, 2011b, s.95). Wulf sier barna selv kreerer nye muligheter, nye opplevelser i mimesis prosessen. På denne måte oppdager barnet i mimesisakten både det som er likt og det som er ulikt det selv. I det man opplever hva

som ikke er likt den andre ligger bevisstgjøringen av ens egen individualitet (Wulf, 2011). « Dealing with the outside world and the forming the self are both part of the same system» (Wulf, 2011b, s. 95).

Dette gir en forståelse av mimesisprosessen som noe som går langt utover det å 'bli lik som', eller det å imitere en annen. Slik jeg forstår Wulf, er mimesisakten viktig for å oppdage og utforske den egne individualiteten. En oppdagelse som gjøres i det barnet er i et gjensidig og responderende samspillet med sine omgivelser, med andre mennesker.

I følge Wulf vil barna som får muligheten til å tilegne seg verden gjennom mimesis ha fått utviklet et grunnlag for evner som i voksen alder vises i den voksnes evne til sanselig og emosjonell sensitivitet «This is especially true of the development of their aesthetic sensitivity and their ability to experience empathy, pity, affection, and love» (Wulf, 2011b, s. 94). Med et slikt utsagn utvider Wulf læringsområdet til ikke bare å omfatte konkret læring gjennom handlinger, men viser til dannelsesmulighetene i mimesisprosessen som går helt inn i barnets emosjonelle og sosiale ferdigheter.

Barns gjensidighet og felles gjenkjennelse hos Rochat & Passos-Ferreira

Det er gjort undersøkelser som sier noe om forskjeller i barns respons i forhold til alder. I denne undersøkelsen jeg her viser til, er ikke forfatterens utgangspunkt mimesis. Deres utgangspunkt er imitasjon, « taken literally as close-loop automatic mirror system,» (Rochat & Passos-Ferreira, 2009, s. 207). Undersøkelsen deres er gjort innen fagfeltet psykologi. Men det som er interessant i forhold til min undersøkelse er Rochats og Passos- Ferreiras (2009) nyanserte undersøkelse av hvordan små barn reagerer i en imitasjonsprosess. Hovedbegrepene deres er gjensidighet (reciprocation) og felles gjenkjennelse (mutual recognition).

Begrepsbruken sier noe om hva de har undersøkt og hvorfor imitasjon i nevnte betydning, etter deres oppfatning, er et for snevert begrep i forhold til barnets læring og utvikling. De starter med antagelsen av at speiling og imitasjon er måten den nyfødte tilpasser seg omgivelsene på. Men allerede fra barnet er 2 måneder gammelt forvandles speilingsprosessen seg til en «dynamic, ultimately creative exchanges that take form of open-ended proto-conservations ruled by principles of *reciprocation*» (Rochat & Passos-Ferreira 2009, s. 207). Hos barn på 2 måneder har de sett de første tegn på en gjensidig følelsesmessig kommunikasjon. Allerede i alder av 9 måneder inkluderer barnet andre i sine opplevelse av omverden, gjenstander blir en del av den kommunikative utveksling med andre. Rochat &

Passos-Ferreira påker på at det utvikles en gjensidig sosial utveksling i kraft av å dele verdier. Rochat & Passos-Ferreira sier videre at ettersom barnet vokser og selvbevisstheten utvikles hos barnet, som for eksempel når barnet gjenkjenner seg selv i speilet, forvandles også barnets måte å møte andre på. Ifølge Rochat & Passos-Ferreira begynner barnet mellom 9-24 måneder å oppdage hvordan de blir sett og oppfattet av omverden (2009). Fra ca. 2 års alderen går barna ifølge Rochat & Passos-Ferreira inn for aktivt å etterligne andre. De viser medfølelse, og oppdager selv når andre etterligner dem. Barna blir i stand til å vurdere det sosiale samspillet, på den måten at man kan oppdage at barnet er opptatt av om de andre trenger dem, ser dem. Og barna begynner å forhandle (2009). Forhandlingsevnen, slik jeg ser det, forutsetter jo at man ser seg selv som ulik den andre og søker å komme nærmere en felles forståelse og opplevelse. Det samme betoner også Rochat & Passos-Ferreira. For forfatterne er dette en viktig bekreftelse på at gjensidigheten i en utveksling og en felles gjenkjennelse, er måten barnet utvikler seg sosialt på. Når barnet så nærmer seg 5 års alderen, har det ifølge Rochat & Passos-Ferreira utviklet evnene til å forstå forskjeller på mennesker, til å skjønne hvordan den andre er. Barna kan på sin måte forutsi hva den ene eller den andre vil komme til å gjøre (2009). Rochat & Passos-Ferreira mener barnet i alder 4 – 5 år implementerer en etisk standard i forhold til andre. De har opparbeidet seg erfaringer av forskjeller og likheter, og er nå opptatt av hva som er rettferdig. « Mutual recognition in a moral space is arguably the measure of human social affiliation» (Rochat & Passos-Ferreira, 2009, s. 209). Det er det Rochat & Passos-Ferreira mener med at den gjensidige utvekslingen nå finner sted på et moralsk plan (2009).

However, we argue that these basic (mirroring) processes are only a seed that can only grow in the context of reciprocal exchanges with more advanced and cultured others (Rocaht & Passos-Ferreira, 2009, s. 209).

Når jeg kort skal oppsummerer Rochat og Passos-Ferreiras funn, viser den til utviklingen fra en direkte speiling i imitasjonen hos nyfødte, til 5 åringens evner til å forhandle med andre på et moralsk plan. Slik jeg forstår det henger denne forvandlingen av imitasjonsprosessen sammen med utviklingen av barnets selvbevissthet. Mens opplevelsen av seg selv som subjekt samtidig er et resultat av en prosess hvor barnet utforsker den felles forståelsen i interaksjon med andre. Dette er både en sosialiseringssprosess og en prosess hvor barnet erfarer seg selv som individ. Interessant er forfatternes konklusjon som sier at barnet trenger å være i en gjensidig utveksling med personer som i dannelselse og erfaringer har kommet lengre

enn dem selv. Sett i lys av mimesisteorien er dette en nyansering, som i første omgang kan virke som en selvfølge, men for min undersøkelse av barns bevegelsesmessige og gestiske respons på pedagogens bevegelser, gir Rochat og Passos-Ferreiras nyanserte undersøkelse en nødvendig forståelsesfordypning av etterligningsprosessen som pedagogisk metode.

Mühlhoff, og begrepet *affective resonance*

Mühlhoff (2014) bruker begrepet *affective resonance*. Slik jeg forstår Mühlhoff bruker han begrepet affektiv resonans på dynamikken i menneskers interaksjon. Det som skjer mellom mennesker når de *stemmer seg inn* på hverandre. Som for eksempel, hvordan man kan observere at ansiktsuttrykk og stemmebruk tilpasser seg den andres i løpet av en samtale (Mühlhoff, 2014). Det er en form for resonans i interaksjonen sier Mühlhoff, en dynamisk bevegelse. Videre sier Mühlhoff at når noen ler eller snakker sammen, er det ikke slik at man møtes et sted på halvveien mellom to individers adferd, men det skapes noe *helt nytt* mellom menneskene, noe som har sin egen egenart, det er en affektiv resonans (Mühlhoff, 2014). Han bruker eksemplet på gruppe dynamikk, hvor man på den ene siden er delaktig og på den annen side blir grepet av kraften og dynamikken i gruppen. Man blir beveget samtidig som man selv beveger noe i gruppen. Dette er en av begrunnelsene for at han sier: « Resonance is immediately experienced by its dynamical qualities,» (Mühlhoff, 2014, s. 11). Selv om Mühlhoff skriver om sosial interaksjon og ikke primært om pedagogikk, er det interessant er hvordan Mühlhoffs arbeide belyser prosessen mellom mennesker som en dynamisk kvalitet. I den affektive resonans ligger det en gjensidighet. Den gjensidige utvekslingen skaper en ny mellommenneskelig kvalitet, en som ikke var der før.

Sett i sammenheng med utvalget av tankene til Wulf, som jeg har presentert tidligere, tilfører Mühlhoffs arbeide enda et aspekt til mimesis prosessen. Begrepsmessig kan det muligens oppsummeres slik: etterligning/mimesis innebærer respons og gjensidighet og i den gjensidige responsen oppstår det en tredje ny kvalitet som ikke er ett møte på halvveien mellom to individer, men muligens å betrakte som en forening av to individers intensjoner.

Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg tatt frem enkelte aspekter fra mimesis teorien. Læring gjennom etterligning, som pedagogiske ide, går tilbake til Sokrates og Aristoteles og deres

mimesis forståelse. Barnet har et medfødt ønske, en drivkraft til å ville etterligne omverden. Gjennom medlevelse i den andres uttrykk og handlinger utforsker barnet seg selv og verden og disse erfaringene gir barnet nye handlingsmuligheter og nye opplevelser av seg selv. Denne prosessen inneholder en gjensidig utveksling mellom mennesker. Utvekslingen gir barnet mulighet til å oppdage likheter og forskjeller i forhold til den andre. Mimesisprosessen er ikke en automatisk speiling eller imitasjon hvor man blir lik den andre eller kun tilpasser seg den andre. Tvert imot er det en mangefasettert prosess som også henger nært sammen med barnets aldersmessige utvikling. Dette utforskningsarbeidet som barnet gjør i en mimesis prosess, er viktig for utviklingen av barnets selvbevissthet, medfølelse og forståelse for andre og dermed også for barnets sosiale ferdigheter.

2.5 Persepsjon og geste hos Merleau-Ponty

Får å få en litt bredere forståelse av barns kroppslig, sanselige læring gjennom etterligningsprosessen, har jeg valgt å se på ideene til Merleau-Ponty. I boken *Kroppens fenomenologi* (1994) beskriver Merleau-Ponty kroppen og sansene som grunnlaget for vår eksistens og erkjennelse. Utgangspunktet er Merleau-Pontys ide om den menneskelige kroppen som materialisert væren, materialisert subjekt. I forordet til boken skriver Østerberg «barndommen og barnepsykologien danner grunnlag for hans undersøkelser av inkarnert eksistens, siden barna lever kroppslig i mer utpreget grad enn de voksne» (Merleau-Ponty, 1994 s. X1). Observasjon av barn, undersøkelser med personer som har fått amputert kroppslimmer, eller psykisk syke er materialet Merleau-Ponty bygger sine ideer på

Cassel skriver i sin PhD at Merleau-Pontys filosofi var rettet mot å gjenforene subjekt og objekt som i stor grad hadde vært oppfattet som skilt siden Descartes (2014). Denne delingen var det Merleau-Ponty ønsket å oppheve. «Kroppen er bæreren af væren-i-verden, og det at besidde en krop betyr for et levende væsen at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uavbrudt engagere sig deri» (Merleau-Ponty, 1994, s. 20).

Merleau-Ponty viser til kroppen som situert i verden, den er subjekt og objekt samtidig. Forenklet forklart forstår jeg Merleau-Ponty slik at vi, når vi kjenner på vår egen kropp, både er subjektet som utfører en handling samtidig, som handlingen rettes mot den egne kroppen som objekt. Og det er gjennom den levde kroppen at vi som mennesker er tilstede i verden. Gjennom kroppen og kroppens persepsjon bebor vi verden, sier Merleau-Ponty. Kroppen og

persepsjonen er eksistensiell for vår *væren i verden* (Merleau-Ponty, 1994). Det er slik fordi persepsjon eller sansningen er udelelig forbundet med kroppen. Og det er gjennom sansningen jeg vender meg ut i verden, går ut i verden som Merleau-Ponty sier. Det er gjennom sansningen jeg tar verden inn i mitt indre. Jeg er altså på samme tid i meg og i verden gjennom persepsjonen. Med levd kropp betegner Merleau-Ponty den fysiske kroppen, sansene, sjelen som en enhet (1994). «Sjælen og kroppens enhed besegles ikke ved et vilkårlig dekret mellom to ydre led, objektet og subjektet. Den fuldbyrdes hvert eneste øjeblik i eksistensens bevægelse» (Merleau-Ponty, 1994, s. 30). Sjelen og kroppen er ett, de kan ikke sees på som delt (Merleau-Ponty, 1994) Grunnlaget for erkjennelsen er i den sansende kroppen (Merleau-Ponty, 1994). Sjelen som Merleau-Ponty bruker som begrep, trenger sansene, og sansene er knyttet til vår kropp. Selve persepsjonen kan forstås som en bevegelse, mellom menneskets indre og verden. Persepsjonen er forankret i kroppen, men persepsjon kan forstås som en dialogisk aktivitet som gir individet muligheten til å bevege seg ut over sine fysiske grenser, hen til fenomenet og på samme måte føre persepsjonen av objektet tilbake til sitt indre. Dermed er det forbindende element mellom meg og verden persepsjonen. Det er gjennom kroppen jeg kommuniserer med verden. Og det er gjennom persepsjonene at sjelen næres sier Merleau-Ponty (1994).

Merleau-Ponty peker eksplisitt på en foregang i mennesket og i menneskets forhold til verden som han gir stor betydning. Han kaller menneskets eksistens for kroppslig persiperende (1994). Det er den kroppslig- persiperende opplevelsen som er grunnlaget for erfaring og læring, slik jeg leser Merleau-Ponty. Kunnskapen og erfaringene ervervet gjennom kroppens persepsjon kaller Merleau-Ponty kroppsskjema (1994). Kroppsskjema inneholder hos Merleau-Ponty mer enn den kinestetiske sansen. Slik jeg forstår Merleau-Ponty er kroppsskjema et stadig seg fornyende erfaringslager som dannes gjennom sanselig kroppslig læring. « at lære at se farver vil sige at tilegne sig en særlig synsstil, en ny anvendelse av egenkroppen, at berige og reorganisere kroppsskemaet» (Merleau-Ponty, 1994, s. 111).

I følge Merleau-Ponty er persepsjonen selve livsarenaen hvorfra psyken og bevisstheten næres og utvikles, i en bevegelig og stadig fornyende prosess. Med bevegelig foranderlig beskrives persepsjonenes værenskvalitet. Med dette som utgangspunkt for menneskets væren i verden fører det til at vår forhold til verden, til de andre, er en samtidig medeksistens, men ikke en statisk, derimot en medeksistens som stadig må fornyes i selve persepsjonsakten (Merleau-Ponty, 1994). Persepsjonen som arenaen har en dobbeltkvalitet, i det den på den ene

side rettes ut i verden, i en intensjonalitet innehavende individets følelser og tanker, samtidig er persepsjonen mediet hvor omverden, andre menneskers væren kommer meg i møte. Kroppsskjema er, slik jeg forstår det, en betegnelse på kroppens mulighet til erfaringskunnskap og samtidig allerede ervervede erfaringskunnskap. Cassell lager en oppsummering av Merlau-Pontys mimesis tanker på denne måte: « Finally, and in sum, complex mimetic operations occur at the level of affect and are embodied - that is, mimesis is a function of sensory-motor body schema» (Cassell, 2014, s. 34).

2.6 Gesten- som kroppens språk

Etter å ha sett på begreper som mimesis, kroppslighet og persepsjon kommer jeg nå til det man kaller et kroppsspråk. Den menneskelige kroppen har et stort register av bevisste og ubevisste uttrykksmuligheter. Gester utgjør en viktig del av kroppsspråket.

Gesten, sier Wulf (2011a), er et viktig uttrykksmiddel i sosiale og kulturelle prosesser. Den har et signifikant kroppsuttrykk som understreker og tydeliggjør talespråket. I følge Wulf har «kropp, ritualer, performativitet og mimesis blitt viktige temaer i pedagogisk vitenskap (Erziehungswissenschaft)» (Wulf, 2011a, s. 7). Han mener også at gestens betydning etter hvert vil vinne anerkjennelse når det gjelder oppdragelse, dannelse og sosialisering

Med en gest kan man formidle uttrykk som ord ikke dekker. Wulf sier gesten er nærmere mennesket emosjoner. Og uttrykker derfor i større grad enn språket, det umiddelbare emosjonelle (Wulf, 2011a). I følge Wulf «regnes derfor gesten som et mer pålitelig uttrykk for mennesket indre» (Wulf, 2011a, s. 7). I gesten kommer indre prosesser til uttrykk i det kroppslig-sanselige. Dette uttrykket kan ofte være ubevisst for den som utfører gesten (Wulf, 2011a). Likevel, eller kanskje nettopp derfor, har gesten en viktig funksjon i kommunikasjonen. I følge Wulf kan gesten ikke forståes utfra analyse, tanke og språk. «Gesten oppfattes multisensorisk» (Wulf, 2011a s. 16).

Ervervelse av en annens gestikk kan bare skje gjennom mimetiskeprosesser. Wulf bruker som eksempel at barn og unge ofte har en helt klar forståelse av hva gesten til foresatte betyr, i det barnet utmerke kan tyde for eksempel om mor eller far er sint eller glad rent ut fra foreldrenes kroppsspråk. Hvordan gester brukes sier også noe om den kulturen man lever i, og er forståelig for dem som er del i det felleskapet ifølge Wulf.

Gesten er et uttrykk for nyanser og innhold det kan være vanskelig å fatte i ord, sier Wulf (2011a). Og forståelsen av gestene henger sammen med at man er i et kommunikasjonsfellesskap man tror på (Wulf, 2011a). «...troen på fellesskapet er en viktig forutsetning for å forstå gestikken» (Wulf, 2011a, s 17).

Også Merleau-Ponty var opptatt av gesten som uttrykk for menneskets indre. I *Kroppens fenomenologi*, beskriver han gesten som forløper for språk og tanke (1994). Som Wulf bruker Merleau-Ponty eksempler fra observasjon av småbarns kroppslige kommunikasjon med omverden.

Merleau-Ponty sier man ikke trenger å forstå en gest, eller kjenne seg igjen i dens uttrykk. «.. jeg aflæser vreden i gesten, gesten får meg ikke til at tænke på vreden, den er selve vreden»(Merleau-Ponty, 1994, s. 151). Slik jeg forstår Merleau-Ponty ser han gesten som et umiddelbart uttrykk for menneskets indre, eller sjelen, som han bruker som begrep. Han sier gesten er forløperen for språk og tanke fordi gesten oppfattes umiddelbart av den andre. Men ikke enhver gest kan forstås ifølge Merleau-Ponty. «Gestusmeningen er ikke givet, men forstås, dvs. gripes gjennom en akt fra tilskuerens side» (Merleau-Ponty, 1994, s. 151). Det må være en form for gjenkjennelse av gesten og dens betydning for at den skal kunne gripes, det vil si også forstås. Betydningen av en gest.» .. må komme barnets indre muligheter i møte» (s. 151). Gesten må treffe på en mulighet, en form for gjenkjennelse i mottakeren for at gesten skal få en mening. Denne gjenkjennelsen henger sammen med Merleau-Pontys definisjon av kroppsskjemaet (1994). Mer nyansert beskriver Merleau-Ponty dette som en gjensidig aktivitet, der den enes gestus møter den andres intensjoner og motsatt. Litt senere i samme kapittel kaller Merleau-Ponty forståelsen av gestus for en slags «blind erkendelse» (s.153). Blind på den måte at det ikke er en analytisk og intellektuell forståelse, men en kroppslig sansende opplevelse som først senere blir bevissthet. Han sier man må forstå at gestens mening ikke er et fysisk fenomen, det er en kroppslig gjort intensjon. «Man indså ikke, at kroppen i sidste instans må blive den tanke eller intention, den tilkendegiver over for os, for at udtrykke den» (Merleau-Ponty, 1994, s. 168). Slik jeg forstår Merleau-Ponty vil han med denne uttalelsen vise at mening, tanke, intellekt er likeså forbundet med kroppen som sansningen og følelsene. Han argumenterer for kroppen som stedet hvor mennesket tanker og følelser er sammensmeltet med det kroppslige. Med kroppen og kroppens bevegelser som persepsjonens verktøy blir forståelsen av menneskets kroppslige uttrykk, kroppsspråk og gestikk, belyst på en ny måte.

Dans og gester

Avsluttende på underkapittelet om gester og som en overgang til bruken av gester, bevegelser og dans i barnehagen ønsker jeg å trekke frem et sitat fra en meget spennende doktoravhandling. Det er fra Turid N. Schjønby (2012), *Bevegelse og uttrykk. Gestiske strukturer i tidlig modernistisk dans*.

Schjønby har et fyldig materiale til gestusforståelsen i sin PhD Hun har undersøkt gestens historie og bruk i drama og spesielt i dansekunsten. Hennes teoretiske vinkling er blant annet bygget på Merleau-Ponty. Jeg velger å bruke hennes forståelse av gesten til denne undersøkelsen.

Med gest mener jeg en kroppsholdning eller bevegelse som formidler en mening, en holdning, en sinnstilstand, en emosjon – eller forholder seg til lyd kvalitet i språk og musikk. En gest kommer til uttrykk psykisk og fysisk, den er talende og lever i øyeblikket (Schjønby, 2012, s. 16).

Schjønby's definisjon passer også godt til bruken av gester i ringleken, selv om gester til lyd kvaliteten i språk og musikk ikke er sentral i Steinerbarnehagens ringlek. Ringleken er mer preget av gester som imiterer konkrete handlinger og/eller rytme i musikk og språk. Likevel passer Schjønby's definisjon på gester godt til det kreative bevegelses arbeidet i barnehagen, fordi hun betoner kroppsliggjøringen av mening, holdning, sinnstilstand og emosjoner. Disse er for Schjønby viktige elementer i tildligmodernistisk dans. En forståelse av dans jeg knytter meg til i denne undersøkelsen.

Med det foregående i bevisstheten, retter jeg blikket mot barnehagebarnets bevegelser og deres gestiske aktivitet i ringleken.

2.7 Dans, bevegelse og barnehagepedagogikk

I dette kapittelet retter jeg blikket tilbake til den pedagogiske praksisen, ved å trekke frem noen ideer om dans/gestus og barnehagepedagogikk. Her har jeg valgt å bruke litteratur som er rettet mot barnehageutdanning og praksis i Norge i dag. Jeg bruker en vid forståelse av begrepet dans og viser hvordan kreativt bevegelsesarbeid med barnehagebarn er del av en moderne forståelse av dans. Videre ser jeg på dansens muligheter i forhold til barnehagepedagogikk.

Med kunstpedagogikkens og reformpedagogikkens fremvekst i overgangen fra 18de til 19de århundre ble kunstneriske og kroppslige aktiviteter vektlagt i barns danning (Myhre, 2003). Fra 1900 gjennomgikk dansen en stor reformasjon og flere av datidens dansereformatorer ønsket å bringe dansen inn som en viktig del av pedagogikken. I de 100 årene som siden har gått har dansen som pedagogisk aktivitet fått varierende gjennomslagskraft. Selve begrepet dans har gjennomgått en forvandling og er i dag et vidt begrep. Cecilia Olssons definisjon av dans «ett specifikt urval rörelser i tid og rum» (Olsson, 1993 i Schjønsby, 2012, s. 22). Med en slik forståelse er dansen befridd fra sjanger og stilart, og fristiller danseren til å bruke de midler og stiler som det kunstneriske uttrykket forlanger. En slik definisjon åpner også opp for barnets egne og fri uttrykk i de rytmiske danseleken.

Norsk litteratur om betydningen av dans og bevegelse i pedagogikken, er for eksempel Hernes, Horn og Reistad (2011) *Lek, Dans og teater*, Glad (2012) *Dans på timeplanen*, Sandseter, Hagen, Moser (2010) *Kroppslighet i barnehagen*. Det er skrevet master oppgaver og doktoravhandlinger på temaet, som viser at forskningsfeltet burde være mer enn godt nok for en bred forståelse av viktigheten av dans som del av det pedagogiske tilbudet i barnehage og skole. Norge har også organisasjonen *Dans i Skolen* (DiS), som har som formål å styrke dans i hele utdanningsløpet, og være et møtested for alle som arbeider med dans i skolen. Dans er også en del av utdanningsdirektoratets rammeplan for barnehager (utdanningsdirektoratet, 2014). Men som Moser skriver, har den økende bevisstheten for barns kroppslige og sanselige liv i Norge ført til en økning av friluftsbarnhager og idrettsbarnehager (Moser, 2014, i Sandseter, Hagen, & Moser (red), 2014). Dessverre har ikke dansen fått samme oppmerksomhet. Det som særlig fremheves i litteraturen om dans og pedagogikk er barns naturlige behov for kroppslig, kreativ, rytmisk og musikalsk aktivitet. Det er barnets utviklingsarena (Glad, 2012; Hernes, Horn Reistad, 2011; Sandseter, Hagen, Moser (red), 2010). I *Dans på timeplanen* skriver Glad at dansens nonverbale og kroppslige natur gir barnet mulighet til direkte innlevelse og uttrykk (2012).

Jo yngre barnet er, dess viktigere er det at det får bruke de musiske uttrykksformene. Hvordan skal det ellers kunne gi uttrykk for de mange inntrykkene som enten ligger utenfor barnets språklige evne, eller som nettopp unndrar seg ordets og det verbale språkets rekkevidde (Glad, 2012, s. 22).

Glad mener at lek og dans er nær beslektet for barna. Hun nevner hvordan man kan observere spontandans som en del av barneleken. Derfor, sier Glad, er det viktig å observere barns lek.

Der vil man finne inspirasjon til utforming av danseleker, samtidig som barns lek forteller oss mye om barns bevegelses uttrykk og bevegelseskompetanse (2012). Stig Ivan Nygård skriver i kapittelet *Bevegelseslek med musikk og rytme*: «Utgangspunktet for å ha danselek med de yngste barna er å utdanne *med* dans og ikke *til* dans» (Sandseter, Hagen, & Moser(red), 2014, s. 414). Dette er et vesentlig punkt. Ikke å føre barna inn i en for sterk stilisert form, men bruke rytme, bevegelse og uttrykk som pedagogiske verktøy der barns kroppslige væren i verden møtes med kreativitet og fleksibilitet fra pedagogens side. For å kunne tilrettelegge for danselek i barnehagen, sier Nygård, er det ikke nødvendig at man selv har danset i mange år. «Med en grunnleggende forståelse for dansens vesen kan alle skape flotte danseopplevelser for både barn og voksne. Det handler om å la barn få uttrykke seg gjennom dans og bevegelse som en naturlig del av verden» (s. 414). Som dansens byggestener nevner Nygård: Kroppen, rommet, dynamikk og relasjoner. Betegnelsene på disse byggestenene går tilbake på Rudolf Labans (1879-1958) arbeide med å lage en danseteori og en dansenotasjon (Sandseter, Hagen, & Moser(red), 2014). Med kunnskap og grunnleggende ferdigheter på disse områdene vil alle være i stand til å skape gode og meningsfulle opplevelser for barnet. Edelholm og Wigert (2005) deler Nygårds oppfatning både når det gjelder byggestenene og når det gjelder forutsetninger for danselek i pedagogisk institusjoner. For de to siste forfatterne er det utviklingen av en kinestetisk bevissthet som er sentralt i danseleken. « - en förmåga att känna rörelse. Det handlar om att utveckla den inre känslan för rörelse, inte bare se på rörelse utifrån» (Edelholm & Wigert, 2005, s. 11). Når det gjelder selve undervisningen av barn er ikke Edelholm og Wigert store tilhenger av imitasjon. Slik de skriver, har imitasjon en negativ virkning på barna. «Kopiering föder inte kreativitet och är inte heller kreativitet» (s. 10). De legger større vekt på å gi barnet mulighet til utforskning og improvisasjon, selv om de ikke utelukker imiterende innlæring. Danseundervisningen vil nødvendigvis omfatte flere typer innlæring. Når Edelholm og Wigert sier dette har de tidligere gjort klart at de i teksten fokuserer på danseleken som pedagogisk aktivitet (2005). Et annet aspekt disse to kommer med, er at det er viktig betone den sanselige bevisstheten i bevegelsene. Barna må få utvikle en indre opplevelse av bevegelsene. Det er en sanselig prosess. «Det handlar om ett inre förhållningsätt til rummet, tiden, tyngdekraften og flytet» (Edelholm & Wigert, 2005, s. 11). En viktig del av byggestenene i dans og bevegelse som er relevant til undersøkelsen av ringleken er rytmer. En utførlig behandling sprenger rammen i denne oppgaven, men et aldri så lite 'sveip' innom rytmer er nødvendig mener jeg.

«I alle menneskeskapte uttrykk finner vi en rytme» (Hernes, Horn, & Reistad, 2011, s. 22). Rytmen finnes i alle kunstarter sier Hernes, Horn og Reistad (2011). De viser til rytmer som finne i frasering av språk og i utførelsen av bevegelser. Rekken av ord og lyder i en setning danner rytme. Små barn kan respondere på en slik frasering ifølge Hernes, Horn og Reistad. Rytme er også et element som tilhører dansen. Tidligere er dynamikk nevnt, dynamikk kan komme av kraft, energi. Men også rytmer er en viktig del av en dynamisk bevegelse, dermed også et element som hører med til danseleken. Dette kommer også tydelig frem i den den tyske betegnelse på ringleken, da sikte jeg til betegnelsen til Freya Jaffke (1987) *rythmische Spiele* hvor hun vektlegger betydningen av rytmisk, dansende bevegelser med barn.

Sammenfatning

I dette underkapittelet har jeg samlet en del tanker og ideer til dans, bevegelse og barnehagepedagogikk. Med utgangspunkt i viktigheten av å møte barnet i sin sanselige, kroppslige tilnærming til verden, har jeg her ført tanken inn i et mer praktisk pedagogisk område. Fokuset har vært kreativ bevegelse/ dans. Jeg har brukt en vid definisjon av dans og fylt den med innhold som: uttrykk, kropp, rom, tid, dynamikk og rytme. Jeg har vist til at dette er en, om ikke almen, så anerkjent definisjon på dans. Og jeg legger aktiviteten i ringleken inn under denne definisjonen. Mot slutten har jeg trukket frem viktigheten av å kjenne bevegelsen innenifra. En kinestetisk opplevelse som er viktig at barn får utviklet. Det er mange ting som ikke har kommet med når det gjelder barn og bevegelse, men helt til slutt vil jeg trekke frem Nygård som mener barn i dag har liten tilgang til bevegelseserfaring (Nygård, 2014 i Sandseter, Hagen, & Moser(red), 2014). Dansende opplevelser og erfaringer er nok ennå sjeldnere for mange av dagens barn i Norge

2.8 Å innta ett nytt ståsted

I dette underkapittelet vil jeg trekke frem tanker fra svenske forskere som er opptatt av at vi inntar et nytt perspektiv i forhold til barnehagepedagogikk. Når så mange forskere deler samme oppfatning av hva som er riktig for et barnehagebarn, så er det nesten forunderlig at det ikke har fått mer gjennomslag i praksis. En mulig forklaring ligger i denne svenske boken. I forordet til Liselott Olsson's bok: *Movement and Experimentation in Young Children's Learning* (2009), skriver Gunilla Dahlberg i forordet at det er nødvendig å endre synet på barnehagepedagogikk. Hun mener pedagogikken i for stor grad er et resultat av nytte tenkning og målstyring, som om man allerede i barnehagen forbereder barna på å være produktive

samfunnsborgere. Dahlberg sier at Olsson med denne boken argumenterer for at en læringsform som er rettet mot anerkjennelse og representasjon minsker og snevrer inn barnets muligheter. «She (Olsson) proposes to reestablish an affirming and experimenting attitude that can put movement, the unpredictable and the new into education» (Dahlberg i forordet til Olsson, 2009, s. xiv). Olssons teoretiske vinkling i boken er hentet fra Deleuze og Guattari og hun bruker begrep som *becoming and transformation*. Disse begrepene åpner og utvider mulighetene innenfor barnehagepedagogikk. Slik jeg forstår Olsson, gjelder det å våge å gå inn i det ukjente, se hva som oppstår i samspill med barn. Ikke avgrense og redusere deres utfoldelsestrang, men legge til rette for at denne kan ekspandere. For Olsson handler det om at vi i større grad arbeider ut fra barnets premisser. Olsson sier at begrep som *det kompetente barnet*, har vært til hinder for å se barnet på en mer åpen og kompleks måte. « The ongoing struggle involves an ambition to avoid defining the child beforehand, either through theories of developmental psychology, or through the more or less outspoken definitions of competency» (Olsson, 2009, s. 13). Barnet er stadig i det blivende, ikke statisk og engang for alle definert, men i en bevegelse til å bli, sier Olsson. Hun sier det er vanskelig for en voksen å vite hvilken intensjon og ide som ligger bak barnets handlinger. Olsson mener også det er vanskelig for pedagogen å ikke bruke sine egne forutbestemte meninger om hva og hvorfor barn gjør som de gjør. «and extremely difficult to really listen to children's thoughts, speech and actions in such way that one gets a glimpse of what is at stake» (Olsson, 2009, s. 14). Olsen og Dahlberg plederer for at pedagogen med stor åpenhet må bruke mye tid på å observere barns handling og samhandling. Hvordan barna løser utfordringer, oppgaver og hvilke begrep, ord, de bruker. Dahlberg mener barn bruker språk og begrep på en helt annen måte enn oss voksne. Barns konseptualisering er fri, kreativ og i stadig forvandling. Og for all del annerledes enn voksnes, (Dahlberg i Olsson, 2009). Slik jeg forstår forfatterne er det vår oppfatning av kunnskap, og bak den: oppfatningen av tanken, som sperrer for en ny forståelse av barnet. I følge Dahlberg og Olsson trenger vi en riktig snuoperasjon i forhold til hvordan vi ser på tenkning, kunnskapstilegnelse og pedagogikk.

Because we cannot have secure and stable foundations for knowledge, we are given the opportunity to invent, create and experiment. This points the way towards a non-representational and nomadic conception of thought, a rhizomatic thought that is not like a staircase, where you have to take the first step before you move onto and reach the next.. (Dahlberg i Olsson, 2009, s. xx).

En nomadisk oppfatning av tanken. Tanken som vandrer som forgreningen av røtter under jorden. Begrepet rhizome kommer fra gresk og er en betegnelse på røtters voksemønster (Oxford-dictionaries, 2015). Senere sitere Dahlberg Deleuze og Guattari som skriver om rhizome som noe som er imellom, en allianse, som vokser. «...the fabric of the rhizome is the conjunction 'and...and...and' (Deleuze & Guattari, 1999: 25, som sitert av Dahlberg i Olsson 2009, s. xx). Slik jeg ser det, gir disse sitatene en nydelig billedlig forståelse som grunnlag for å forstå begrepsbruken *transformation and becoming*. I min forståelse viser det til tanken som en skapende prosess, som ikke lander en gang for alle i et begreps produkt, men som noe som stadig beveger seg videre, forandres og utvikles. Sett i sammenheng med pedagogikk handler det om, slik jeg forstår Dahlberg og Olsson, på den ene siden hvordan barnet utvikler seg og forholder seg til utforskning og læring. På den andre side en utfordring til pedagogen om å forsøke og forvandle sitt eget forhold til kunnskap og læring fra et forankret ståsted til å være et kunnskap og læringsforhold som er vandrende, underveis. Ikke som en forbigående prosess men som selve tilstanden til læring og kunnskap. Alltid videre og ny, for dermed å gå inn i samme skapende og bevegelige, åpne bevegelsesflyt som den barna befinner seg i.

Med dette underkapittelet har jeg forsøkt å gi et grunnlag for min bruk av begrepet transformasjon. Et begrep jeg kommer tilbake til i diskusjonen og spesielt i besvarelsen av under spørsmål i forskningsspørsmålet: Hvilken følger kan denne undersøkelsen ha for pedagogens arbeide med ringleken?

2.9 Oppsummering

Med dette har jeg lagt et teoretisk grunnlag for undersøkelsen. Jeg har gått ut fra det allmenne med ringlekens praksis en daglig aktivitet i Steinerbarnehagen som forener sang, språk og bevegelse. I ringleken er pedagogens bevegelser forbilde for barna, som deltar etter etterligningsprinsippet. For å legge en forståelse av praksisen har jeg belyst enkelte av Steiners pedagogiske ideer, i særdeleshet om pedagogikk for barn fra 0-7 år. Steiner ser barnets måte å forholde seg til verden på som at barnet i stor grad er et sanseorgan. Barna vender seg ut mot omgivelsene i en stor hengivenhet. Sanseintrykkene barnet får fra omverden, virker helt inn i det kroppslige, inn i organdannelsen, ifølge Steiner. Etterligningsprinsippet er 'trylleordet' for barnehagepedagogikk ifølge Steiner. Det er gjennom etterligningen barnet lærer fra sine omgivelser. Alt i omgivelsene virker på barnet,

også pedagogens tanker, følelser og holdninger. Barnehagepedagogikken skal derfor bære preg av at barna får mange og rike sanseopplevelse. Og med rytmiske, musikalske bevegelser kan man bevirke mye for barnets utvikling. Siden etterligningsprinsippet er såpass viktig i Steinerbarnehagen, var det nødvendig å se på mimesisteorien. Det gjorde jeg ved primært å støtte meg til Cristoph Wulfs arbeide. Mimesis som pedagogisk metode går tilbake til Sokrates og Aristoteles, og baserer seg på at barnet lærer gjennom å etterligne sine omgivelser. Slik Wulf ser det, virker barnets mimetiske handlinger inn i det kroppslige. Det er viktig å skille mimesis fra imitasjon og direkte speiling. For mimesis er mangefasettert og handler vel så mye om respons og gjensidighet i dynamisk utveksling. I denne dynamiske utvekslingen utvikler barnet sin individualitet, sin medfølelse og forståelse av andre, og derigjennom sine sosiale ferdigheter. Måten barna responderer på inntrykk fra omgivelsene på, avhenger av alder og utvikling.

Mimesis skjer via sansningen, og sansen er udelelig forbundet med kroppen vår. Den sansende kroppen er vår eksistens, sier Merleau-Ponty. I den sansende kroppen er jeg både til stede i verden og i meg selv på samme tide. Slik Wulf ser det er sansene broene mellom den indre og den ytre verden. Emosjoner og intensjoner kommer til uttrykk gjennom kroppsspråket og gester. Gesten er viktig som supplement til språket. Merleau-Ponty mener gesten i sin umiddelbare kroppslighet går forut for språk og tanke. Bruke av gester i pedagogikken er ifølge Wulf noe som etter hvert vil få mer gjennomslag. Når vi ser på barnet som kroppslig sansende værende i verden ligger kreative og dansende bevegelser nær. Dansende bevegelser gir muligheter til å prøve ut rike og varierte kroppslig uttrykk og væremåter. I kunstneriske aktiviteter kan barnet få bruke sin store fleksibilitet og kreativitet, og på den måten være i aktiviteter hvor tanke, følelse og vilje er i samhandling. Skal en slik pedagogikk bli til praksis trengs det tydeligvis en transformasjon av dagens syn på barn og barnehagepedagogikk. Læring og kunnskap er ikke en definert enhet, men noe som hele tiden er i bevegelig fornyelse,- noe som blir.

3. Metode og metodologi

3.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å vise hvordan og med hvilken metode forskningsprosessen er gjennomført. Med forskningsspørsmålet: Hvordan er barns gestiske og bevegelsesmessig respons på pedagogens bevegelser,- ønsker jeg å undersøke forskjellige kvaliteter i barns kroppslige, gestiske respons, med formål om å utdype kunnskapen om ringlekpraksisen. Undersøkelsen er gjort med barnehagebarn i alder 3-5 år. Siden jeg var interessert i den nonverbale gestiske kommunikasjonen, var observasjon og video-observasjon et naturlige valg. Først vil jeg presentere observasjon og video-observasjon som forskningsmetode, knyttet til observasjon av barn. Til dette hører også observatørens rolle. Deretter beskriver jeg hvordan undersøkelsen ble gjennomført i praksis før jeg ser på validitet og etikk.

3.2 Observasjon som forskningsmetode

Til undersøkelsen har jeg valgt observasjonsmetoden, i dette tilfelle forankret innen kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning har som formål en nyansert undersøkelse og beskrivelse av fenomenet, for derigjennom å kunne produsere ny kunnskap. Jeg har valgt å lene meg til Løkken & Søbstad (2006), Løkken (2012), Berit Bae (1996) og Fine og Sandstrom (1988). Sentralt for disse forfatterne er at forskeren inntar et perspektiv hvor barnets adferd og handling sees som prosess og samhandling.

Berit Bae (1996) trekker frem i artikkelen: *Observasjon i barnehagesammenheng, en problematisering*, at observasjonsforskningen kan ha forskjellige teoretiske og filosofiske tilnæringsmåter og at dette igjen skaper forutsetninger for hva observatøren oppdager. En kvalitativ observasjonsforskning vil derfor gi ett av flere mulige perspektiver på en sak.

Det Bae (1996) kaller «tradisjonell» observasjonsforskning har vært preget av individfokusering, del orientering, statiske data og objektivitet som mål. Denne oppfatningen ble utfordret av positivismekritikken på 1960 og 70 -tallet (Bae, 1996). Følgen av denne diskursen har vært en dreining mot helhetsorientering, relasjonsfokusering, prosessorientering og anerkjennelse av subjektivitet. Videre, sier Bae, at ved å løse opp statistisk datainnsamling, som for eksempel sjekklister og skjemaer kan generere, vil det føre til en mer prosessorientert observasjon. «Innenfor tradisjonell observasjonsmetodologi understrekes det at selve

beskrivelsen av fenomenet må være helt objektiv, ikke forurenset av subjektive element» (Bae, 1996, s. 49). Men mennesket lever i og med relasjon til andre mennesker. Personenes væremåte er samtidig et uttrykk for det subjektive og den relasjonen vedkommende har til sine omgivelsene. Selv en observatør blir et deltagende subjekt i kraft av sin tilstedeværelse i en barnegruppe. Det betyr at også observatøren eksisterer i sammenhengen med barn og de voksne i en barnehageavdeling. «Det er en illusjon å tro at man kan la være å regne med det subjektive» (Bae, 1996, s. 52). Objektivitet som mål i en kvalitativ observasjonsforskning vil derfor ikke være et mål på samme måte som i en kvantitativ observasjonsforskning. Berit Bae sier derimot: «Det vi må bestrebe oss på er å forholde oss objektivt til, er ikke fenomenet der ute, men vår egen subjektivitet» (1996, s. 52).

Relasjonsfokuset på menneskers samhandling i barnehageforskningen ekspanderer delperspektivet til et helhetsperspektiv. Mye av tidligere barnehageforskning har hatt hovedtyngden på språk og språklig kommunikasjon. Også her har det skjedd endringer på den måten at det nå legges mer vekt på at barns kommunikasjon og samspill inneholder mye mer enn ord, blant annet kroppsspråk og kommunikasjon med symbolgjenstander (Løkken, 2006; Bae, 1996; Fine og Sandstrom, 1988).

Løkken og Søbstad deler inn observasjonen i tre faser:

1. Selve observasjonen (med hjelp av sansene).
2. Beskrivelse av observasjonene (nedtegning).
3. Tolkning av observasjonen. (Løkken og Søbstad, 2006, s. 56)

Vi tolker sanseinntrykkene på grunnlag av tidligere erfaringer. «Det er bare den informasjonene som får mening for oss, som betyr noe» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 43).

Observasjon henger nære sammen med sansning og persepsjon. Løkken og Søbstad hevder: «Persepsjon er på mange måter grunnlaget for observasjon» (2006, s. 42). Den som forsker på barn må ikke kun bruke sin synssans, men også høre, føle, lukte og tolke (Løkken & Søbstad, 2006).

«Organiseringsprinsipper, oppmerksomhet, innstilthet, sosiale og personlige forhold påvirker altså vår oppfatning av verden rundt oss» (Løkken og Søbstad, 2006, s. 46)

Dermed blir visuelle observasjoner i sosiale sammenhenger dog sterkt preget av observatørens forutsetninger, både persepsjons- og tolkningsferdigheter. «Sjansen for at vi

opplever en situasjon ulikt, er faktisk større enn at våre oppfatninger av denne situasjonen er like» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 46). Dette er nok hovedbegrensningen i observasjon som metode.

Slik dannes det et bilde av observasjonsprosessen som en relasjonsprosess på flere måter. Barnets relasjon til seg selv og omgivelsen. Observatørens relasjon til barna og observatørens relasjon til empirien. Dette gir et dynamisk og bevegelig bilde av observasjon som metode. Hvor det normative og objektive ikke er ledende. I stedet vil dette bety en nyansert framskrivning av fenomenene hvor kunnskapen trer frem i lys av observatørens perspektiv.

3.3 Video-observasjon

Med videoopptak får forskere tilgang til et materiale som gjør det mulig å observere handlinger og samspill på en mer detaljert måte. Videoopptak gir tilgang på store mengder konserverte data som forskeren kan analysere et ønsket antall ganger. Videoer kan spilles av i ønsket tempo, noe som gir forskeren muligheter til å oppdage hendelser som øyet ikke kunne fastholde (Løkken & Søbstad, 2006). På den annen side har video-observasjon sine begrensninger. Opptaket styres av kameras plassering og opptaks kvalitet. Detaljfokuset kan gå på bekostning av helhetsinntrykket. Materialmengden kan bli så stor at den er vanskelig å håndtere og forskeren må ta mange valg underveis i prosessen. Som annen observasjon er også video-observasjon preget av forskerens tolkningsfokus og evne.

Forberedelsen krever at observatøren er kjent med det elektroniske utstyret. I dag kan de fleste mobiltelefoner brukes både til å ta bilder med og til å filme. Men å filme i en forskningssituasjon er likevel annerledes enn et tilfeldig opptak. Hensikten med filmingen må være klar, og blir ledende for om man skal bruke bevegelig kamera, fast kamera, eller flere kameras. Heath (2011) mener at et bevegelig kamera kan få med seg flere detaljer, men miste helheten. Det er krevende å føre et kamera samtidig med at man skal bestemme hva som er viktig. Det er da lett at man går glipp av sammenhenger, derfor er et fast kamera å foretrekke. Tidspunkt, lokalitet, lys og kameraplassering må forberedes på forhånd (Heath, 2011). Et forberedelsesbesøk hvor dette kan klargjøres er til stor hjelp.

Det er viktig å opparbeide et tillitsforhold til personen som skal være med på en videobservasjon, dette sier jeg mer om i neste underkapittel. Når forskeren filmer kan videokamera i seg selv kunne danne en barriere til forskningspersonen. Løkken og Søbstad

skriver: «Faren er at observatøren får et utvendig forhold til menneskene som skal studeres» (2006, s. 69). Det kan også hende at personene som filmes er ubekvem med situasjonen og derfor oppfører seg unaturlig (Løkken & Søbstad, 2006).

Ved video-observasjon begrenses informasjonen av kamerats fokusområde. Det som skjer utenfor kameras fokus av hendelser som muligens influerer situasjonen, vises ikke.

Mennesket med alle sine sanser kan på en helt annen måte fange helheten i situasjonen.

Derfor kan en kombinasjon av video-observasjon og observatørens feltnotater gi et mer utfyllende bilde (Løkken & Søbstad, 2006). Filmmaterialet gir mulighet til både å fastholde situasjonen og å gjenta avspillinger. Det gir forskeren mulighet til nyansert dybdeanalyse av enkelte hendelser. Mens forskerens sansende tilstedeværelse i situasjonen fanger opp nyanser av helheten og omgivelsen.

3.4 Observatørens rolle

I situasjoner hvor man ønsker å utdype beskrivelsen av pedagogiske praksis eller samhandling, er forskerens tilstedeværelse nødvendig. Forskeren er tilstede, muligens også deltagende, men beholder sitt observerende blikk. Ved bruk av video-observasjon stilles det særskilte krav til observatøren. Særlig gjelder dette de etiske forholdsreglene.

Observatøren kan innta forskjellige roller og posisjonering, fra helt distansert til helt deltagende i barns aktiviteter. Fine og Sandstrom (1988) deler observatørrollen inn i fire kategorier: en supervisor, en leder, observatør, venn.

Supervisor, defineres som en som ikke viser positive følelser ovenfor barna. Det er gjerne meget autoritære personer som styrer situasjonen uavhengig av barns behov og medvirkning. Ofte fører det til at barn utvikler en væremåte som sperrer slike personer ute fra deres liv. En slik rolle virker uegnet i en etnografisk forskning.

Lederen, betegnes som personer barn er villig til å akseptere som autoriteter, det kan være læreren eller andre ansvarspersoner i barns nærhet. Lederen skiller seg fra supervisoren ved å bygge opp en positiv følelsesrelasjon til barna. Også her er det den voksne som styrer definisjonen av samhandling, om enn med forståelse og innsikt i barns væremåte.

Observatøren har mye til felles med lederen. Det er en voksen person, men uten formell autoritet eller følelsesmessig bindig til barna. Observatøren kan være delvis deltagende i barns aktiviteter, men vil ikke nødvendigvis få tilgang til barnas interaksjon. Fine og Sandstrom

mener « Children have littel or no motivation to allow the observer to learn the social contingencies by witch their group operates» (1988, s. 16).

Vennen, er den observatøren som i aller største grad forsøker å bli deltagende i barns interaksjon. Den gir avkall på sin voksenrolle og prøver å adaptere barns holdninger samtidig som den viser barna mye positive følelser og aksept.

Dette viser til forskjellige måter for observatøren å nærme seg barnekulturen på, fra distansert til i forskjellig grad deltagende. Hver tilnærming vil gi inpass til delperspektiv av barns væremåte. Men hvorvidt den voksnen *vet* hva barnet virkelig mener, vil fremdeles måtte holdes åpent. Men at forskerne bruker tid på å få barns tillit, ved positiv interesse og en åpen holding til barna er viktig. Det er viktig i observasjon av barn at det stilles krav om at observatøren kan handle etisk forsvarlig (Bae,1996).

3.5 Beskrivelse av gjennomføringen

I dette kapittelet beskriver jeg den praktiske gjennomførelsen av undersøkelsen.

Observasjonene fant sted i en barnehage på to forskjellige avdelinger. Etter de to første observasjonene, uten kamera, ble det tydelig at jeg trengte å bruke video-observasjon. Der øyet og andre sanser bedre oppfatter en helhet og sammenheng, er videofilm viktig for å se detaljer som ellers det blotte øyet går glipp av. Særlig tydelig ble dette ved en hendelse. Hendelsen med guttene som tullet, hadde jeg observert og nedfelt i feltnotatene som et forstyrrende element. I video-observasjonen, ved nøyere ettersyn, viste det seg noe helt annet, nemlig at disse guttene var aktivt deltagende i aktiviteten, men på sin egen måte. Video er et viktig verktøy for observasjon av nonverbal kommunikasjon. For eksempel ved studie av finmotorikk hos barn, der noen sekunders film kan gi forskere tilgang til informasjon som i direkte observasjon kunne være vanskelig å fastholde med øynene (Løkken og Søbstad, 2006).

Observasjonene ble gjennomført i en Steinerbarnehage. Jeg valgte denne barnehagen fordi jeg tidligere har arbeidet der. Dermed var jeg godt kjent med personalet, noen foreldre, og var for en del av barna en kjent og fortrolig person. Tilknytningen til barnehagen gjorde at tilgang og tillatelse til undersøkelsen var enkel. En annen viktig grunn til dette valget var at jeg håpet at min tilstedeværelse i denne barnehagen ikke ville oppleves som forstyrrende for barna.

Undersøkelsen fant sted i to forskjellige avdelinger. Det ble tre åpne observasjoner med feltnotater og to video-observasjoner à 15 minutter i den største avdelingen. Foreldre, foresatte og personal var i god tid informert om observasjonene både muntlig og skriftlig. Jeg hadde innhentet skriftlig tillatelse for video-observasjonene fra foreldre og foresatte. Tre observasjoner ble gjennomført høsten 2014 og to vinteren 2015. På observasjonsdagene var jeg tilstede på avdelingen fra kl. 9 og frem til ringleken som fant sted ca. kl. 11.00-11.15. Deretter ble jeg værende sammen med barna til de hadde spist og gikk ute for å leke ca. 12.30. På denne måten ønsket jeg å innta rollen som gjest i barnegruppen. Jeg brukte tiden før observasjonene til å knytte kontakt med barna, for eksempel ved å snakke om da jeg hadde arbeidet i barnehagen og at jeg kjente deres søsken, foreldre etc. Dermed kunne barna plassere meg som en voksen som på en måte hørte til barnehagen. Jeg fortalt og at jeg likte ringleken veldig godt og at jeg hadde lyst til å være med å se hvordan de gjorde det. Jeg spurte også barna om det var greit at jeg var med på deres ringlek. Denne formen for tillatelse kan settes i sammenheng med det Fine og Sandstrom (1988) beskriver som å innhente tillatelse også fra barna.

3.6 Åpen observasjonstruktur og observasjonsrollen

Første observasjon hadde jeg valgt å gjennomføre med strukturert observasjonsskjema, dette viste seg å være lite hensiktsmessig, fordi skjemaet ikke passet til det jeg observerte. Valget ble derfor en åpen observasjonsstruktur, uten forhåndsbestemte kategoriseringer eller skjemaer. Jeg inntok en åpen og nysgjerrig holdning for å se hva som ville tre frem av funn gjennom observasjonene. Observasjonene uten kamera ble skrevet ned i feltnotater rett i etterkant av ringleken og senere bearbeidet i refleksjonsnotater.

En ustrukturert, mer åpen observasjon, Løkken og Søbstad (2006) kaller det også tilfeldig, er å se hva som skjer. Observatøren ser ikke etter bestemte strukturer eller enheter, men er åpen for det som oppstår i situasjonen. Bae (1996) beskriver observasjon som å la fenomenene *tre frem* uten forhåndsbestemte kategorier. Det er en prosess som krever tid, tålmodighet og nøyaktighet fra observatøren. «Lavstrukturering av observasjonen kan være mer sammenfallende med kvalitativ, åpen, langvarig og holistisk tilnærming» (Løkken og Søbstad, 2006 s. 53). En slik observasjonsmetode beskriver Bae (1996) som åpen observasjon.

Jeg valgte å være observatør i tråd med Fine og Sandstroms (1988) beskrivelse. Jeg var deltagende, men gjorde ikke noe forsøk på hverken å påvirke barna eller å bli deres venn. Jeg ønsket å være en voksen gjest i barnas ringlekaktivitet. Det gav meg muligheten til å observere uten at jeg distanserte meg fra aktiviteten.

3.7 Gjennomføringen av videoopptakene.

Video-observasjonene ble kun gjennomført i den ene avdelingen. Denne avdelingen hadde flest barn og et stort rom med gode lysforhold og egnet seg derfor best til en video-observasjon. Første video-observasjon ble gjennomført med ett fast kamera. Hele ringlekaktiviteten ble filmet. Det viste seg at ett kamera fanget opp for lite av situasjonen. Ringleken forgår stort sett i en kretsformasjon og filmutsnittet fra ett kamera viste seg å bli for lite. Jeg valgte å filme en gang til, denne gangen med to faste kamera, plassert slik at kameraene skulle fange opp mest mulig av det som skjedde. Møbleringen i rommet tillot at kameraene kunne plasseres i hyller langs veggene. Kameraene var ikke skjult, men heller ikke veldig synlige. Oppstilling og klargjøring av kamera ble gjort mens barna lekte i rommet. De ble ikke eksplisitt gjort oppmerksomme på hva jeg drev med, men de som spurte fikk forklart at jeg skulle filme ringleken. Dette ble tilsynelatende raskt glemt. Kun to av barna var oppmerksomme på kameraene under ringleken. Ett av kameraene tok opp lyd, lyden var støtte til min hukommelse under analysene siden jeg kunne høre hvilke sanger og vers som bevegelsene fulgte.

3.8 Analysen

Observatøren må være seg bevisst at det er et skille mellom voksen perspektivet og barneperspektivet. Fine og Sandstrom (1988) mener det uten tvil er en tendens til at barns adferd blir analysert og forstått i et voksenperspektiv.

Fine og Sandstrom (1988) trekker frem utfordringene i observasjonsforskning med små barn. De bruker begrepet *barnekultur* for å vise til forskjellen mellom voksnes og barns adferd og oppfattelse av sosiale situasjoner. De mener at barns samhandling og forståelse ofte er knyttet til egne regler og magiske formler. Ord og handlinger kan ha annen betydning for barn enn det de har for voksne, ifølge Fine og Sandstrom. Kommunikasjonen kan være basert på rolleleker og i stor grad fantasifull bruk av ord og kroppslige aktivitet. At vi voksne selv har

vært barn kan forlede oss til å tro at vi vet hva barnas handlinger betyr. Likeså kan det at vi lever nært innpå barn lett forlede den voksne til å tro at vi har samme virkelighetsoppfattelse (Fine og Sandstrom, 1988). Forfatterne presiserer forskjellen i «maktforholdet» mellom barn og voksne. En voksen vil for et barn i barnehagealder sees på som en autoritet. Det er de voksne som lager regler, rammer og som 'bestemmer'. En situasjon som ellers er sjelden i forskningssituasjoner hvor voksne forsker på og med voksne. En voksen person som forsker på andre voksne vil være nærmere en felles oppfattelse av situasjonen. Mens i et barn-voksen forhold kan det være vanskelig for den voksne å forstå barnets intensjoner og handlinger. Fine og Sandstrom mener at denne forskjellen: «present a methodological problem» (188, s. 35).

The difficulty of conducting research with preschoolers is that often we appear to live in a different world from them. Just as they are struggling to understand us, we struggle to understand them (Fine & Sandstrom, 1988, s. 47).

Et annet aspekt som Fine og Sandstrom trekker frem, er at barn i regel ikke kan forklare seg og sine handlinger med ord og tankesett som samsvarer med den voksnes. I observasjon av barn må man også ta med at barna kan ønske å vise seg fra 'sin beste side' ut fra deres oppfatning av hva voksne setter pris på. Det kan være til hinder for at barn viser mer 'privat' adferd og følelser. Slik at man kan se barns respekt for den voksne som en barriere i observasjonen av barns væremåte (Fine og Sandstrom, 1988).

Denne utfordringen peker også Randi Nilsen (2005) på. Nilsen trekker frem nødvendigheten av fleksibilitet hos forskeren, både i forhold til omgivelsene, men også i måten data blir strukturert og analysert på. Fleksibilitet og bevegelse er ifølge Nilsen særpreg hos barn, og må være et ledende utgangspunkt i forskning med og på barn (Nilsen, 2005).

En video-observasjon inneholder store mengder data. En av utfordringene var å foreta et utvalg. Heath, Hindmarsh og Luff anbefaler analysen i en tredeling som de betegner med:

“Prelimiar, substantive review, analytical review” (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010, s. 26).

Preliminar, er de første gjennomgangene av filmene, for å kategorisere materialet, Substantive review, er en mer fokusert gjennomgang, her handler det om å finne hendelser-situasjoner som er relevante til tema og eventuelt hendelser som er sammenlignbare. Analytical review, her gjentas de utvalgte fokus sekvensene fra substantive review, det sees etter nye momenter, dypere forståelse av det kjente og eventuelt nye oppdagelser i datasekvensene. Det kan være vanskelig å vite hvor man skal begynne i et stor materiale. Men ved å ta utgangspunkt i en kort sekvens av filmen kan observatøren bruke det som utgangsposisjon for videre analyse og

eventuell innhenting av flere data. Hvilke aktiviteter som er sammenfallende, hvilke står i kontrast (Heath, 2011). Det gir forskeren mulighet til å strukturere datamengden og fokusere skarpere. Heath, Hindmarsh og Luff (2010) anbefaler en horisontal organisering av videodata. Ved å tegne en horisontal tidslinje på analysepapiret kan forskere notere ned hendelser som foregår parallelt og dermed få en god oversikt av materialet.

3.9 Gjennomføringen av analysen

Videoene ble overført til PC og kunne dermed spilles av i ønsket tempo og med fokus på enkelte tidsbegrensete sekvenser. Jeg startet med en åpen holdning, så hva som oppstod av materialet og gjorde korte notater underveis. Videofilmene inneholdt hendelser jeg ikke hadde lagt merke til med det blotte øyet. Videoopptakene ble avspilt mange ganger og selve analysen ble etter hvert mer og mer fokusert ved hjelp av forskningsspørsmålet, med stadig kortere sekvenser og større detaljfokus. Jeg fulgte Heath, Hindmarsh og Luff (2010) anbefalinger om en tredeling i analyse:

Preliminar: I analyseprosessen ble videoene avspilt gjentatte ganger. Filmene viste seg å inneholde omfattende informasjon. Mulighetene til fokus og valg var mange. Det var nødvendig å gjøre valg.

Substantive review: Jeg valgt å foreta utvalget av hendelsene etter det som var mest relevant til forskningsspørsmålet: Hvordan er barns gestiske respons på pedagogens bevegelser i ringleken. Som styringsverktøy i analysen brukte jeg begrepene: *Etterligning/mimesis, persepsjon/kroppslighet, gest/bevegelse*. Nilsen kaller dette topp down begrep (Nilsen, 2005) Begrepene *transformasjon, dynamikk, frihet og pause* oppstod utfra analyseprosessen, og er det Nilsen kaller bottom up begrep (2005). Slik jeg har forstått Nilsen mener hun med topp-down-begrep begrep som er bestemt på forhånd. Slik mine til dels er. Topp-down-begrep kan lett komme til å føre forskningen i en forutsigbar retning. Mens bottom-up-begrepet som oppstår fra empirien, gir forskeren et større perspektiv på fenomenet. (Nilsen 2005).

Etter å ha valgt ut hendelser på denne måte, så jeg etter hva som kjennetegnet de forskjellige situasjonene, og laget en tematisk oversikt. Deretter landet jeg på følgende kategorier:

1. Barna har stor oppmerksomhet mot pedagogens hode, øyne, språk.
2. Etterligning av bevegelser er forskjøvet i tid og ser ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser.
3. Forskjellig respons avhengig av alder.
4. Barnas oppmerksomhet pendler, dynamisk rundt i situasjonen. Pauser.
5. Etterligning sittende kontra stående
6. Lystige, varierte rytmer engasjerer barna sterkere
7. Barn som «tillates» eget initiativ: ekspressive og helt tilstede i bevegelsene
8. Barn som «tuller» av eget initiativ: ekspressive og helt tilstede i bevegelsene, men det gjøres «skjult»

Analytical review: Deretter brukte jeg en horisontal organisering av de valgte videoutsnittene og noterte hendelsene i en tidslinje som gjorde det mulig å notere flere parallelle hendelser på en oversiktlig måte (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). Etter analyse prosessen så jeg at kategori 7 og 8 hadde så mye felles at jeg valgt å slå disse to sammen til en kategori. Når jeg i neste kapittel presentere funnene bruker jeg samme kategorier.

3.10 Validitet og begrensinger

Slik jeg ser det, er en forskningsprosess mer en oppdagelsestur og mindre at man finner en sementert 'sannhet'. Spørsmålet om validitet og begrensinger er med på å tydeliggjøre at dette ikke er en endelig og avsluttet oppdagelse. Dette er viktig for forskeren å bevisstgjøre seg, men likeså viktig å tydeliggjøre for de som leser og bruker forskningen.

Hvorvidt en kvalitativ observasjonsforskning kan sies å ha gyldighet og troverdighet, henger sammen med nøyaktigheten i tolkningen av empirien. Det innebærer observatørens rolle og det som kjennetegner gruppen som blir observert (Vedeler, 2009). I følge Vedeler er validiteten i et forskningsprosjekt avhengig av hvor god datamengden og utvalget er, hvor god analysen er og hvor godt selv prosessen er dokumentert (2009). Dette stiller krav til forskeren om nøyaktighet og transparens i arbeidsprosessen. Særlig kvalitativ observasjonsforskning avhenger i stor grad av observatørens rolle, sier Vedeler (2009). Min egen erfaring fra denne undersøkelsen er at det å forske på barn i alder 3-5 år i stor grad gir observatøren definisjonsmakten. Mine forutsetninger, utvalget av episoder, teoretisk ramme og begrep er et

sterkt definisjonsverktøy. Er det jeg ser og tolker, virkelig det barna gjør? Det er et spørsmål som egentlig hverken kan besvares med ja eller nei. Men ved å vise til nøyaktigheten og transparensten i prosessen, så er en kvalitativ observasjonsforskning ett interessant bidrag til å belyse en situasjon. Ved å tydeliggjøre mitt ståsted, blikkvinkel og arbeidsmetode gis leseren en mulighet til å forstå sammenhengen funnene er tolket i. Dermed blir en kvalitativ observasjonsforskning en induktiv tilnærming, hvor forskerens subjekt i stor grad er del av resultatet. Men subjektiviteten kan ikke utelates sier Bae (1996): «Det vi må bestrebe oss på er å forholde oss objektivt til, er ikke fenomenet der ute, men vår egen subjektivitet» (1996, s. 52). Slik jeg har gjennomført undersøkelsen, er den i stor grad preget av dette. Men det er jo også spennende. Hvorvidt undersøkelsen har allmenn gyldighet er ikke nødvendigvis det viktige spørsmålet, men den belyser fenomenet på en måte som muligens kun jeg kunne gjøre. En annen vil finne andre detaljer og kanskje også andre slutninger. Så lenge barnet selv ikke får ytret seg i forskningens prosess og resultat er det en stor fordel at voksen ikke kan påberope seg å ha definert hva som *virkelig er*. Det vil alltid være den voksne som tolker barns adferd i observasjonsforskning, noe som i seg selv er en begrensning. Nå har jeg allerede pekt på noen av undersøkelsens begrensninger. Andre begrensninger er at undersøkelsen kunne ha vært gjort over lengre tid, for dermed å se på utvikling og sammenhenger. Undersøkelsen kunne vært gjort med flere barnegrupper og eventuelt med ett annet teoretisk bakteppe. Det hadde vært spennende å se hva som da ville kommet frem.

3.11 Ethiske overveielser i forskning med barn

Ethiske overveielser og hensyn er særdeles viktig i forskning med barn. Som allerede nevnt tidligere byr 'maktforholdet' mellom voksne og barn på et utfordring. Barn vil i utgangspunktet oppleve voksne som autoriteter (Fine & Sandstom, 1988). Det gjør at det pålegger forskeren et særlig ansvar for å ivareta barnets interesser. Et barn kan i mindre grad enn voksne reservere seg for voksnes beslutninger. Fine og Sandstrom (1988) viser til at vi i barnehageforskning innhenter tillatelse til observasjon og video-observasjon hos foreldre, foresatte og personale i en barnehagen. Men de stiller seg spørsmålet om ikke barna også burde få anledning til å gi sitt samtykke. Måten dette gjøres på ville selvfølgelig være annerledes enn hos voksne, siden barna stor sett ikke har forutsetning for å fatte hva en slik tillatelse betyr. De mener det er viktig at barn blir informert og får vite hva som skal skje. Til denne undersøkelsen hadde jeg innhentet skriftlig samtykke fra foreldre og foresatt. Ansatte

var informert og innforstått med å være deltager i et forskningsprosjekt. Observasjonsbarnehagen var valgt fordi jeg var godt kjent blant barn og voksne. Jeg brukte flere besøk på å knytte kontakt til barna og ved selve observasjonen fortalte jeg barna at jeg gjerne ville se hvordan de gjorde ringleken og om det var i orden at jeg var med. På den måten ble barna forberedt og fikk anledning til å gi sitt samtykke muntlig. Ingen sa nei. Til tross for disse forberedelsene var jeg meg bevisst at barna nok ikke overskuet hensikten med mitt besøk. Fordi barn ikke selv kan se konsekvensene av å være deltager i et forskningsprosjekt blir det forskerens oppgave å hele tiden passe på at privatlivets grenser ikke overskrides.

«Diskusjonen om etikk i kvalitativ forskning er derfor i stor grad en diskusjon om relasjoner mellom forsker og de/det han eller hun studerer (Løkken, 2012, s. 111). Det var denne relasjonsbygningen jeg hadde i tankene da jeg valgte observasjonsbarnehagen. På mine besøk i barnehagen, var det viktig at jeg 'gav' noe av meg selv til barna. Jeg fortalte om min egen familie, dyr, hva jeg likte og ikke likte. Det var viktig for meg å møte barna i personlig åpenhet, siden jeg skulle 'bruke' deres tillitsfulle åpenhet i min undersøkelse. Det er forskeren som sitter med definisjonsmakten i en slik situasjon. Det er de valg jeg tar i forhold til observasjonsfokus og tolkning som danner bildet av barnas handlinger i den aktuelle situasjonen. Barna kommer ikke til orde. Men definisjonsmakten kan nøytraliseres i det forskeren pålegger seg selv strenge kriterier i forhold til personvern og respekt. Dette er særlig viktig ved bruk av video-observasjon. I nonverbal kommunikasjon skjer mye ubevisst og det kan være ubehagelig for de involverte å bli konfrontert med dette. Med internett og flommen av bilder som flyter via nettet, er mange blitt mer kritiske og forsiktig til å la seg selv, og spesielt egne barn, avbildes. En viktig del av forberedelsen til en video-observasjon er å informere barnas foreldre og de ansatte i barnehagen. Hensikten med filmingen og bruk av data må formidles tydelig og på en slik måte at folk opplever at deres interesser blir ivaretatt. Dette vektlegges i litteraturen om video-observasjon (Løkken og Søbstad, 2006; Heat, 2011; Fennevoss og Valvik, 2001). I forkant av min undersøkelse hadde jeg brukt mye tid på å gi informasjon til ansatte, foreldre og foresatte. Jeg var også tilgjengelig for spørsmål både personlig og på telefon. Særlig gjald dette i avdelingen hvor det ble gjennomført videoopptak. «Tillit og troverdighet og et transparent prosjekt vil her måtte appellere til foreldrenes velvilje» (Løkken, 2012 s. 112). Transparensen viste seg å være viktig. Foreldrene var opptatt av hvem jeg var, hva jeg skulle gjøre og hva undersøkelsen skulle brukes til. Dette hadde de fått skriftlig, men siden jeg var tilstede i barnehagen på morgenen kunne de se meg og spørre meg direkte. Dette anser jeg som viktig i relasjonsbygging og som del av mitt etiske

ansvar når jeg 'bruker' andre menneskers handlinger til min egen forskning. Selvfølgelig nevnes hverken navnet på barnehagen eller noen av de medvirkende med navn.

Det etiske ansvaret omfatter ikke bare selve observasjonen og det som blir nedtegnet eller filmet. Det etiske ansvaret må her følge forskeren som en rød tråd gjennom analysen og diskusjonen. «Den etiske bevisstheten i et observasjonsarbeidet handler altså om å ta valg og hvorfor en tar bestemt valg, og i ettertid kunne ta konsekvensen av de valg man har gjort (Fennefoss & Valvik, 2001, s. 101). I denne undersøkelsen var det viktig for meg hele tiden å etterprøve mine vurderinger og tolkninger av forskningsmaterialet. Spørsmålene jeg har stilt meg er: Ser jeg uhildet, er det dette som skjer i opptaket, er det barnets eget uttrykk eller er det noe barnet prøver å etterligne? Siden jeg sitter med definisjonsmakten er det viktig å være etterrettelig og nøyaktig. For med det ivaretar jeg også barnets interesser. Det samme gjelder for de voksne som var del av prosjektet om enn ikke så sentrale. Også de var i fokus for mine tolkninger. Jeg har bestrebet meg på å forholde meg til det visuelle og ikke tolke inn mulige intensjoner hos pedagogene. De kommer heller ikke selv til orde i denne undersøkelsen, men er 'utlevert' til min observasjons og tolkningsevne. Derfor var det viktig for meg å være så nøytral som mulig i observasjon og beskrivelse av voksne.

Med dette har jeg gitt ett innblikk i viktigheten av etiske overveielser, spesielt i forhold til barn. Jeg har også beskrevet mine tanker om og fremgangsmåten for å ivareta personvernet i undersøkelsen.

4. Presentasjon av funnene

4.1 Innledning

I følgende kapittel gir jeg en beskrivelse av funnene i undersøkelsen. Jeg har valgt å sortere funnene i 7 temaer og integrere empiriske data i beskrivelsene. Det var ikke slik at jeg kunne dele opp episodene og barnas handlinger klart og tydelig etter enkelte små temaer. I en og samme situasjon kunne det observeres respons, bevegelsesuttrykk og transformasjon i større eller mindre grad. Derfor brukes ofte de samme hendelsene som analyseenhet for flere temaer. Utvalget er gjort etter de mest representative hendelsene. Jeg har forsøkt å lage fyldige beskrivelser slik at det skal være mulig å ta del i oppdagelsene. Ledende for utvalg av situasjoner var forsknings spørsmålet: Hvordan er barns gestiske respons på pedagogens bevegelser i ringleken? Styringsbegrepene var: respons/etterligning, kroppslig uttrykk, transformasjon.

De viktigste funnen var at barnas oppmerksomhet ovenfor pedagogene er meget stor. Den kan beskrives som en stor hengivenhet. Barnas etterligning skjer ikke direkte og umiddelbart, det ligger både en tidsforskyving og en form for utvalg i deres respons. Barna bruker oppmerksomheten dynamisk og vekslende på hele situasjonen. Det var ikke bare pedagogen som ble etterlignet, men også andre barns handlinger. I alle observasjonene ble det tydelig at barnas kroppslige bevegelser var bedre, at kroppen bruktes bedre og at barna var mer tilstede i bevegelsene når de sto oppreist. Der sanger og vers følges med armbevegelser i sittende stilling, blir hovedsakelig barnas underarmer og hender engasjert i bevegelsene. Mens bevegelser som utføres i stående stilling frigjør torso og armenes bevegelser slik at man kan se at barna bruker hele kroppen. Barna er lettere og har mer engasjement i bevegelser som har et variert rytmisk forløp. Der ben- eller armbevegelser fulgte takten i musikken, var barna mindre engasjert. Det var også store forskjeller i barnas kroppsspråk. I egne, mer frie handlinger var uttrykk og kroppsheberskelse mer nyansert og tydelig enn i den direkte etterligningen av pedagogen. Presentasjonen av funnene følger kategoriene i analysen, med ett unntak: kategori 7 og 8 er her slått sammen til en.

4.2 Barnas oppmerksomhet er rettet mot pedagogens hode, øyne, språk

Jeg starter med å presentere funn som viser hovedtrekk i måten barna rettet oppmerksomheten sin mot pedagogen. Som pedagog har jeg ledet hundrevis av ringleker og mente å vite hvordan etterligningen foregår. Dette var første gang jeg var ren observatør, og jeg ble overrasket over å se intensiteten i barnas oppmerksomhet.

2. observasjon, 16 barn i alder 3-5 år.

Rommet var ryddig og lyst, det var romslig med plass til bevegelser. Ingen ytre forstyrrelser, barna samlet seg raskt og satt klare. Barn og voksne startet sittende med et rytmevers, samtidig ble det utført geberder med hendene, deretter fulgte noen sanger sunget stående og gående. En sang beskrev arbeidsbevegelsene bonden gjør når han sår og høster kornet.

Barna hermer helt og holdent etter pedagogens bevegelser. Øynene til barna «henger» på ansiktet, nærmere munnen til pedagogen. Barna etterligner bevegelsene med armer og ben. Språket ser ut til å være i forgrunnen, det vil si ikke det den voksne gjør av bevegelser. Barnas oppmerksomhet er rettet mot talespråket og sangen, mindre mot bevegelsene. (2.Observasjon, feltnotater)

Selve programmet i ringleken hadde en passe lengde og bød på mange variasjoner. Innholdet i denne ringleken var for mange av barna nytt, de hadde kun øvet det et par dager. Like fullt var barnas oppmerksomhet rette mot pedagogens hode, språk og øyne. Først når de enkelte sangene og versene med bevegelser hadde blitt gjentatt noen ganger, rettet barna oppmerksomheten mer mot pedagogens bevegelser.

Barnas oppmerksomhet kan beskrives som en hengiven oppmerksomhet, men altså tilsynelatende ikke i første rekke mot bevegelsene. I de videre observasjonene så jeg stadig den samme konsentrerte og hengivne oppmerksomheten rettet mot pedagogen. Dette funnet beskriver en holdning fra barnet mot pedagogen som var gjennomgående i undersøkelsen. Barnas oppmerksomhet er preget av en tydelig hengivenhet til pedagogen. Dette første funnet gjorde at jeg rettet fokuset sterkere inn på selve etterligningsprosessen.

4.3 Etterligning av bevegelser er forskjøvet i tid og ser ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser

Med fokus på etterligningsprosessen oppdaget jeg at tid er en viktig del av prosessen. Både når det gjaldt tiden det tok før barna responderte, men også i forhold til hvordan den gestiske responsen var. Her beskriver jeg det som kom frem i undersøkelsen, i forhold til tidsaspektet.

1. observasjonen, 7 barn tilstede, i alder 3-5 år.

Alle satt i en ring på gulvet og barnas oppmerksomhet, hode og øyne, var rette mot pedagogens ansikt, øyne og språk. Barna så ut til å vie bevegelsene lite oppmerksomhet.

5 år gammel gutt ser på pedagogen som synger en sang om å gå i skogen og hugge ved. Når pedagogen kommer til vedhuggingen gjøres en bevegelse med høyre hånd som skal symbolisere vedhugging. Gutten på 5 år, synger ikke med, men da vedhuggingsbevegelsen blir utført, fører han også sin hånd fremfor seg på gulvet og, etter en liten tidsforskyvning, gjentas pedagogens bevegelse. Guttens gjentagelse ser ut som en svak avglans av det pedagogen gjorde (feltnotater, 1.observasjon).

Dette var en gutt jeg kjente litt fra før, og visste at han egentlig kunne gjøre helt andre bevegelser. Så hvorfor gjorde han det på denne måten nå? Til nå hadde jeg trodd jeg skulle se barns eget uttrykk, men denne første oppdagelsen førte til at jeg byttet fokus til å finne ut om det var flere barn som etterlignet på samme måte som gutt 5 år. Det var overraskende å se at dette var en gjenganger blant barna i denne gruppen. Dette var også synlig i alle andre observasjoner, etterligningen skjer ikke umiddelbart, men forskjøvet i tid.

Sangen fortsetter og det gjøres vekselvis med høyre og venstre arm bevegelser som om man ringer med en kubjelle. Barnas respons er tilsvarende. Tidsmessig forskjøvet med ett til to sekunder (Video nr.1).

Det ser ut som om barna trenger noen sekunder på å omsette de bevegelsene pedagogen gjør til egne bevegelser. Bevegelsene barna gjør på denne måten har en annen kvalitet enn pedagogens. Selv om pedagogen gjør bevegelsene kraftige og store, utfører barna bevegelsene mer tastende, nølende og de får en karakter av å være en avglans av pedagogens bevegelser. Det kan også se ut som om barna gjør valg, altså at de ikke responderer på alt pedagogen gjør, men at spesielle geberder virker mer interessant å etterligne. Der vers eller sanger gjentas flere ganger etter hverandre kan det sees en gradvis økning i styrke og uttrykk i barnas bevegelser. Disse funnene viser at responsen ikke skjer umiddelbart, styrken og hurtigheten av responsen

vokser over tid. For styrken og tydeligheten i barnets eget gestiske uttrykk, er tidsaspektet og særlig gjentakelser viktig.

4.4 Forskjellig respons avhengig av alder.

Neste nyansering i etterligningsprosessen var den iøynefallende aldersbetingede forskjellen. I dette underkapittelet beskriver jeg funn som belyser forskjellen. Barnegruppene jeg besøkte bestod av 3- til 5-åringer. Det var markante forskjeller i barnas gestiske responsen mellom 3-åringene og 5-åringene, for tydelighetens skyld har jeg valgt å bruke eksempler fra 3-åringer og 5-åringer.

Et tydelig funn var at 3-åringene ofte stod måpende og så ut til å suge til seg inntrykkene. Responsen på pedagogens bevegelser var kun sporadisk synlig.

Det er flere mindre (3 år) barn tilstede i gruppen denne gang. Bare to på fem år. Treåringene står mye og ser på. Også her henger barnas oppmerksomhet på pedagogens ansikt, talespråk og sang. Barna hermer bevegelsene litt på etterskudd. De trekker ut det mest vesentlige og tydelige i bevegelsene. Noen ganger kan det se ut som de dreier på den voksnes bevegelser. De på fem er ivrige etter å gjøre alt «riktig» det vil si herme så nøyaktig som mulig. Treåringene ser ut til å ha større problemer med å omsette det de ser til kroppsspråk (Observasjon 2, feltnotat).

Det virket det som om 3-åringene var mer drømmende og lyttende tilstede. Blikkene virket ikke våkent tilstede. Og kroppsholdningen virket være mer i ett med deres oppmerksomhet. Når en 3-åring tok en liten pause, synliggjorde kroppsholdningen i større grad pausen. Med det menes at 3-åringen virket drømmende tilstede, kropp, sinn og sanser var ett med kroppsuttrykket. 5-åringene hadde et våkent blick, de kunne dreie hodet og blick i forskjellige retninger mens kroppen var aktiv på annen måte. De kunne i større grad respondere aktivt og våkent.

2. gjennomgang av sangen. Nå er det kun tre femåringer som følger bevegelsene. Denne gangen ligger de et lite sekund bak pedagogens bevegelser, men barnas bevegelser er nå bedre koordinert, hender og armer mykere i utførelsen og uttrykk og tempo i større grad synkronisert med pedagogens bevegelser. 3-åringene og 4-åringene beveger seg ikke. (Video nr. 1)

De eldre barna var mer fokusert på pedagogen, mens de yngre i stor grad rettet øyne og oppmerksomhet mot de eldre barna. 5-åringenes kroppsspråk og holdning var mer 'parat', de

stod klare og så først mot hodet til pedagogen, deretter flyttet blikkene seg mot pedagogenes bevegelser.

Pedagogen lar hendene beskrive blader som faller fra trærne. Henden går parallelt svingende i en nedadgående bevegelse. 5-åring A ser avvekslende på pedagogen og på meg og hermer bevegelsen litt nølende og hakkete. 5-åring B lager bevegelsen raskt og muntert på sin egen måte.

3-åring E har kastet et raskt blick på pedagogen, og går over til å se på de større barna. F og G treåringene ser på hverandre og deretter på de andre barna. Armene er i ro langs siden av kroppen. Ingen av treåringene synger med, mens kroppsspråket deres uttrykker en mer dagdrømmende tilstedeværelse i aktiviteten.

(Video nr. 1)

5-åringene så ut til å bestrebe seg på å gjøre riktige bevegelser. Denne bestrebelsen var bedre synlig i den andre gjennomgang av sangen, hvor også barnas bevegelser var bedre synkronisert med pedagogenes bevegelser. 5-åringene kunne også omforme det de så, de laget egne varianter av geberdene. Når de tok pauser gikk de ikke inn i samme drømmelignende tilstand som treåringen, de var våkent tilstede. De så seg enten nøyer om i kretsen, fant på noe med barnet ved siden av. Eller så vendte de oppmerksomheten innover i seg selv for kort tid. 4-åringen, har ikke fått like mye oppmerksomhet i denne undersøkelsen. Men observasjonene tyder på at de beveger seg mellom treåringen og femåringen. De var i stor grad opptatt med å se på hva 5-åringen gjorde. Men deres egne bevegelsesaktivitet så ut til å pendle mellom 3-åringens drømmende lyttende tilstedeværelse og 5-åringens mer aktiv kroppslige deltagelse.

Disse funnen har vist at 3-åringen er tilstede i ringleken mer drømmende og sansende gjennom blick og hørsel. Mens 5-åringen er aktive, vil gjøre 'riktig' og farger sin gestiske respons med eget uttrykk.

4.5 Barnas oppmerksomhet pendler. Barna tar små pauser.

Et annet interessant funn var det at barna ikke har en konstant oppmerksomhet på det som skjer i ringleken. Barna bruker oppmerksomheten sin dynamisk i situasjonen, og de tar pauser. I følgende underkapittel presentere jeg eksempler på dette.

3-og 4-åringene står til dels med åpen munn måpende, blikket flytter seg rundt i ring til de store barna. En 4-åring tar en liten «pause», ser ned på klærne sine, går ut av aktivitetene i ca. 2 sekunder, så tilbake (fra video nr. 1)

Dette lille eksemplet indikerer dynamikken i barnas oppmerksomhet. Tidligere har jeg beskrevet den store og hengivne oppmerksomheten barna retter mot pedagogen. Video-observasjonen viste at barna også vier hverandre stor oppmerksomhet. Etter de første 10 sek. stående løp en 3-åring tvers over ringen og inntar en ny plass. Ingen så ut til å bli forstyrret av det. Etter ca. 20 sek. falt et par andre barn fra. Gjespet, armene gikk ned i en slags hvilestilling. To andre snudde seg til 'naboen' og så ut til å ta en liten pause fra hendelsesforløpet. Det er i alt fire av barna som tar seg en slik pause. Etter videre 10-20 sek. deltar de igjen i aktiviteten.

Særlig 3-åringene ser ut til å bruke mye oppmerksomhet på det som de eldre barna gjør. De lar blikket pendle mellom pedagogen og barn. De tar små pauser og lar blikket gli over de egne hendene eller bena. Holdning deres virker drømmende. Etter noen sekunder vender de oppmerksomheten igjen ut mot hendelsene i ringleken. Alle disse små og store vekslinger i barnas oppmerksomhet ble først riktig tydelig i video-observasjonene. Uten hjelp av videokamera kunne det ut som om de ikke var helt tilstedeværende i aktiviteten, mens det ved nærmere ettersyn ble tydelig at oppmerksomheten har en egen dynamikk. Barnas fokus pendler rundt, som om de suger til seg helhetsbildet i aktiviteten. Denne dynamiske oppmerksomheten blir bare avbrutt av små korte pauser hvor de vender fokuset mot egen kropp, tøy. Blikket kan også få et drømmende uttrykk som om barna vender blikket innover i seg selv.

En annen form for pauser er de som pedagogen lager. Neste eksempel er fra et lite rollespill som ble filmet i 1. video-observasjon.

Før spillet begynner oppstår det en naturlig pause hvor pedagogene fordeler roller og kostymer. I denne første pausen er barnas oppmerksomhet fortsatt rettet mot pedagogen og det vedkommende holder på med.

Etter at spillet er spilt første gang kommer en ny pause. Nå er det mer bevegelse i barnegruppen. En treåring er veldig opptatt av at han vil drepe dragen. Han hopper frem og snakker mye. De andre barna flytter oppmerksomheten mellom de andre barna og pedagogen som deler ut roller og kostymer på nytt.

Spillet spiltes for andre gang. Tredje pause, nå skjer det mye blant barna. Det er en god del uro, det er flere barn som spretter rundt og bruker stemmen mye. Ved

nøyere betraktning av videoen er det tydelig hvordan det enkelte barnet faller tilbake i sine egne bevegelser og holdninger. Noen spretter rundt seg selv og andre barn, enkelte er mest opptatt av å fortelle vennen sin noe, enkelte barn står rolige, hvilende i kroppen og avventende. (Video nr. 1)

Det er som om pausen slipper fri individualiteten i barna. Fra å være en gruppe som synger, beveger, resitere i kor, blir pausen en liten eksplosjon av barnas individuelle egenart. Som deltager i situasjonen registrerte jeg hovedsakelig uroen, og da særlig fra de barna som brukte høy stemme, men gjennom å studere videoen blir jeg oppmerksom på dette kreative mangfoldet. Dette er det tydeligste eksempelet på pausens kvalitet. Pausen blir et frirom, ved første øyekast ser det ut som om pausen bare fører til bråk, men i denne situasjonen ser det ut til at det er barnets individuelle 'utpust'. Som nevnt tidligere viste det seg at barna 'pauser' under etterligningen. De holder oppmerksomheten rette mot pedagogen eller andre barn mellom 10-20 sekunder før de tar en liten pause, ofte og på ca. 10 sekunder. Det var første gang jeg ble oppmerksom på pausene. Denne store pausen viste tydelig at barna brukte den til å slippe det egne uttrykket løs.

Barnas oppmerksomhet pendler dynamiske rundt i ringleksituasjonen. De små pausene brukes av barna til å vende oppmerksomheten inn mot seg selv igjen. De lengre pausene er stedet hvor barna slipper seg selv litt løs og dermed kommer barnets individuelle kroppsspråk frem. Pauser ser ut til å være en viktig del av mimesisprosessen og den gestiske responsen.

4.6 Etterligning av bevegelser sittende kontra stående

Her hadde jeg fokus på hvordan barna bruker kroppen. I forbindelse med mitt arbeide som høyskolelærer besøker jeg mange barnehager i løpet av året. Jeg har lagt merke til at ringleken ofte gjennomføres i sittende stilling. Utgående fra Steiners råd om «å danse, rytmisk musikalsk med barna» har jeg spurt meg selv om det er noen kvalitativ forskjell på bevegelser som utføres med armer og overkropp i sittende stilling kontra arm- overkropp bevegelser som utføres gående/stående stilling. Jeg valgt å fokusere på to spørsmål: hva skjer når bevegelsene utføres i sittende stilling og hva skjer når de står eller går?

Allerede i den første observasjonen, hvor barna satt hele tiden, var jeg overrasket over å se at barna hovedsakelig beveget underarmen og hendene. Video 1 er fra en ringlek hvor mange sanger og vers ble utført sittende. Ved gjennomsyn av videoen viste det seg at det meste av ringleken var uegnet til å besvare forskningsspørsmålet om barns gestiske respons på

pedagogens bevegelser, fordi barna beveget seg så lite. Det som kunne observeres var at den gestiske responsen fra barna var lite tydelig. Barnas oppmerksomhet mot pedagogen var den samme, men barna responderte lite på bevegelsene.

Samtidig hadde jeg sett at barna i frileksituasjonen var meget presise i sine bevegelser og integrerte hele kroppen, tidvis med avansert koordinasjon i benbevegelsene.

Pedagogen synger en sang, sittende på kne og utfører diagonale armbevegelser ved å bevege skuldrene, det vil si øverste del av torsoen, mens resten av overkroppen er i ro. Pike 4 år, sitter på kne, i det hun etterligner bevegelsen reiser hun seg litt høyere opp i knestående og hele overkroppen er engasjert i bevegelsen. Det er tydelig å se at dreiebevegelsen i skuldre/armen henger sammen med en dreiebevegelse i hoftene.

Sangen gjentas: Piken har nå skiftet til skredderstilling Denne gangen beveger piken også kun skulderpartiet, mens resten av overkroppen er i ro. Litt senere føres armene sammen mot brystet, i denne bevegelsen sees det hvordan piken, som ennå sitter i skredderstilling, hever knærne og fører dem inn mot brystet samtidig med armenes bevegelser (Video nr. 2)

I dette eksemplet ble det tydelig at barnas kroppslige bevegelser engasjerer hele kroppen. Hele kroppen tar del i enkelte lemmers bevegelser. Bevegelse av deler av kroppen, eller det som kalles isolasjonsbevegelse, ser ut til å være vanskelig for barn. Slik det ser ut til, følger resten av kroppen med i bevegelsen når armene beveges. Det hører med at piken skiftet stilling fra knestående til skredderstilling. I knestående har bekkenet større bevegelsesfrihet enn når man sitter i skredderstilling. Likevel har jeg valgt dette eksemplet fordi at når sangen ble repetert, kunne man se at pikens knær fulgte armbevegelsen inn mot midten, selv når hun satt i skredderstilling. Generelt så jeg ofte at barna bare brukte underarm og hender i bevegelsene når de satt. Unntaket var når armene gikk i en bevegelse høyt over hode, da løftet hele overkroppen seg opp med armene.

Derimot når barna kom opp i stående stilling kunne jeg se at barnas bevegelser ble utført på en annen måte. Her lå bevegelsessentrum i midten av kroppen, mer i mageregionen. Armbevegelsene ble utført friere og hele kroppen fulgte med og understøttet armenes bevegelser.

Alle står, og pedagogen resiterer et vers om en skummel drage, armene utfører store og små bevegelser, bena er i ro. Pedagogen forflytter kroppstyngheden fra høyre til venstre fot mens hun roper. Tre femåringer som er i kamerafokus, gjør

samme tyngdeforflytting, men i tillegg dreier de hele kroppen, bevegelsen starter fra fotsålen og går oppover, inn i en lett høyre dreining av torso. Deretter det samme mot venstre (Video nr. 1).

Dreiningen av kroppen fra fotsålen og opp var ikke synlig i pedagogens bevegelser. Det så ut til at barna gjorde dette helt naturlig. Da verset ble gjentatt, kunne samme bevegelsesmønster observeres hos barna.

Det synes naturlig at hele kroppen flyter inn i en stor bevegelse når barn beveger seg. Eller man kan si at barnet ennå ikke behersker isolerte bevegelser særlig godt. Når barnet står, ser man også at armbevegelsene starter i brystkassen. Brystkassen beveges dynamisk i dreininger, åpnes og lukkes i flyt med armbevegelsene.

Hvordan barnets bevegelse er preget av helhetlig kroppsbruk og flyt, forsterket seg i det barnet begynte å gå rundt på ring. Barnet hadde ikke lenger pedagogen i blikkfeltet, men så ut til å orientere seg etter flyt og rytme i språk og sang. Dette verset hadde en ganske rask bevegelig rytme og innholdet var dramatisk. Mulig at det var medvirkende. Etter at barnet kunne bruke bena i bevegelsene, var det tydelig at barnet var mer *inne* i bevegelsen, de var ett med kroppen sin. Nøyaktigheten i etterligningen ble noe svekket, men barnet så ut til i større grad å koordinere sine egne bevegelser. Barnet så ut til å «gripe» bevegelsene mer fra et eget kropps sentrum, mens det i sittende stilling i litt større grad gjorde bevegelsene som om de ble ført utenifra og innover i kroppen.

Funnen viste en tydelig forskjell i barns kroppslige respons i forhold til om de satt på gulvet og kun brukte armene, eller om de stod oppreist. I oppreist posisjon ble hele kroppen engasjert i bevegelsene. I sittende stilling ble hovedsakelig underarmer og hender engasjert. Når armbevegelsene var større, forandret sittestillingen seg som om det var vanskelig å bruke hele overkroppen uten å engasjere bekken og ben bevegelser. Dette tyder på at barnas arm bevegelser i større grad henger sammen med hele kroppes bevegelser, enn det gjør hos den voksne.

4.7 Lystige, varierte rytmer engasjerer barna sterkere

Rytmer er et viktig element i bevegelse, og i ringleken som oversatt fra tysk heter rytmiske leker. Jeg var derfor interessert i å se på hvordan rytmer i sang, vers og bevegelser hadde en innflytelse på barnas respons. Her så jeg etter hvordan barnas kroppslige bevegelser responderte på forskjellige rytmer. Forskjellene i bevegelsesresponsen ble undersøkt i forhold til rolige- eller livlige rytmer. Det viste seg å være en forskjell. Forskjellen var tydeligst i bevegelige rytmer kontra bevegelser som ble utført på taktslag. Den første observasjonen jeg vil trekke frem, er fra en situasjon der barn sitter.

Det synges en vintersang om en snømann og frøken Tø. Refrenget er rytmisk og livlig. Det er en lystig melodi og refrenget gjentas ofte. Pedagogen klapper rytmen, og barna følger med egen klapping så å si synkront. Flere av barna løfter overkroppen som i små hopp, selv om de sitter (Video nr. 2).

Før refrenget kom, hadde de 11 barna som var tilstede fulgt mer eller mindre bevegelsene til pedagogen. Pedagogen hadde mimet forskjellige handlinger. I den sekvensen var det kun enkelte barn som responderte bevegelsen med en etterlignende geberde. Derimot når det i sangen kom til refrenget, føk barnas hender frem og klappet sangrytmen med stor iver. Så kom neste vers og barna ble mer betraktende før de igjen i refrenget var aktivt deltagende. Når barna klappet ble bevegelsen utført med hele overkroppen, det virket som om overkroppens bevegelser ble revet med av den livlige rytmen. Etter denne sangen mimet pedagogen at hun tok på seg yttertøy. Hun fortalte hvilket plagg hun tok på, og antydte med kroppsspråket påkledningsbevegelsen. Historien hadde nå ingen rytme, bevegelsene ble utført stående, likevel var barna lite delaktig i disse bevegelsene. Enkelte barn gjentok bevegelsen med forholdsvis stor tidsforskyving. Det var ingen unison bevegelse i barnegruppen slik det hadde vært ved refrenget i sangen. Men da neste sang begynte, som handler om å gå på skitur, oppstod det igjen en felles bevegelse i barnegruppen

Pedagogen og de andre voksne utfører ben- og armbevegelser til takten i melodien. På de første taktene går barnas skritt litt slepende og «tilfeldig», armbevegelsene følger noenlunde takten. Når de raske tonene kommer, følger

pedagogen rytmen med rytmiske bevegelser av torsoen, mens bena forblir i ro. Barna følger, men ser ut til å 'falle litt ut' av bevegelsen når bena stopper. Sangen gjentas, nå beveger barna både ben og armer og følger i større grad takten. Da de stopper på de raske tonene ser det ut som om barna venter (Video nr. 2).

I denne sangen ble bevegelsene utført til takten i melodien, og da rytmen ble raskere, ble pedagogen stående. Det kan se ut som om barna venter med sine egne bevegelser. De har i første omgang litt vanskelig for å finne inn i takten både med ben og armer. Der musikken går hurtig, og pedagogen blir stående, stopper bevegelsene til barna ytterligere opp selv om pedagogens armbevegelser følger rytmen i melodien. Selv om dette er en sanglek barna er godt kjent med og de voksne utførte bevegelsene med store tydelige gester, så det ikke ut til å engasjere barna noe videre. Sangen ble gjentatt en gang, og i repetisjonen hadde barna bedre tilpasset seg bevegelsene på takten. Neste sang i denne videosekvensen var igjen en lystig sang om noen dyr. Rytmen startet muntert og med mange raske toner.

Barna holder hverandre i hendene og går med lette raske skritt rundt i ringen. Ved første gjennomsyn ser det ut som om føttene ikke følger melodien. Men ved nærmer ettersyn ser jeg at pedagogen igjen går til takten i sangen, mens barna følger melodirytmen. Uavhengig av alder griper barna opp melodirytmen med føttenes bevegelser. Men de holder den ikke over lang tid. De danser et stykke med rytmen, så faller de ut, eller tar pause, for så igjen å danse noen skritt til rytmen. Denne sangen gjentas tre ganger, for hver gjentakelse følger skrittene til barna melodi rytmen lengre, selv om pedagogen selv forsetter å gå til takten. (Video nr. 2)

Dette overrasker meg siden melodirytmen er forholdsvis variert. Jeg trodde i utgangspunktet at dette kunne være for vanskelig for barna. Men det viser seg at de beveger seg inn og ut av rytmen. Som om de fanger den for noen sekunder for så å miste den eller ta pause. Det så ikke ut til å være vanskelig for dem å la bena trippe raskt og rytmisk synkronisert med musikken i korte sekvenser. Derimot så det ut til å være en større utfordring for barna å forholde seg til takten.

Her var den store forskjellen mellom takt og rytme. Den voksne bruker mer naturlig takten som struktur i bevegelsen, mens barna ser ut til å inspireres av rytmen. Dette var tydelig i lystige, bevegelige rytmer. Der var barna mer engasjert. Selv om kroppen ikke gikk inn i en korrekt imitasjon av rytmen over tid, såes rytmen i føttenes og hendenes bevegelser i sekvenser. Så tok barna litt pause, for så å gripe rytmen i bevegelsen igjen. Takt-bevegelser så

ikke ut til å bli omsatt like naturlig, men kunne øves. Særlig var dette tydelig hos 5 åringene. Lystige, varierte rytmer ser ut til lettere å engasjere barna sterkere.

4.8 Barn som 'tillates' eget initiativ, og barn som 'tuller' på eget initiativ er ekspressive og helt tilstede i bevegelsene.

Tidlig i undersøkelsen var jeg overasket over hvor sterkt etterligningsprinsippet var del av ringleken. Så hvordan var det egentlig ut med barnas eget bevegelsesuttrykk? Fra lekesituasjoner hadde jeg sett hvor gode barna var til å bruke kroppsspråket i rollelek, så jeg spurte meg selv om hvor dette kommer frem i ringleken? I følgende underkapittel presenterer jeg funn som belyser dette.

Hendelsen finner sted i en lite barnegruppe med kun 7 barn tilstede den dagen. Voksne og barn holder på med å bli ferdige med ryddingen og pedagogen sier: nå er det snart ringlek.

I samme øyeblikk spretter tre gutter på 5 år opp på bena, går til plassen ringleken pleier å være og begynner med stort engasjement på en av danselekene. Det er en sang om en rev, en ulv og en hare. Barna bruker hele kroppen i bevegelsene, god koordinasjon, unisont og med høyt tempo. Benas rytme følger sangens rytme. Helt klart barnas eget uttrykk (Observasjonsnotat, observasjon 3).

Vanlig er at barn og voksne samles på en fast plass i rommet, og pedagogen starter aktiviteten. I denne situasjonen var det annerledes. De tre guttene tok selv initiativet. Ivrig og målrettet grep de hverandres hender, sang høyt og tydelig. Ringen var liten med bare tre barn, og med det tempo de hadde på sang og bevegelser, var det koordinasjonsmessig krevende å holde seg på bena. Men som notatene viser, ble bevegelsene utført med stor nøyaktighet. Barnas kroppsholdning strålte av tilstedeværelse, føttene beveget seg i meget raske og nøyaktige rytmer. Det kroppslige uttrykket var overbevisende og for hvert enkelt barn subjektivt, samtidig holdt de sammen i en felles bevegelse. Det var en sann fryd å se på. I dette siste eksempelet hører det med at pedagogen senere integrerte guttenes initiativ i ringleken med resten av barnegruppen. Guttene fikk lede denne leken. Pedagogen integrerte på den måten et frirom for barnas egen utfoldelse. Et annet eksempel hvor barn brukte eget initiativ var sangspillet jeg har nevnt tidligere i teksten.

Jeg har valgt å bruke noen eksempler fra andre gjennomgang av sangspillet. Rollene ble fordelt: en ridder, en prinsesse, en drage, resten av barna stod i ring, holdt hverandre i hendene og skulle være skogen. Dragen og prinsessen,-som var dragens fange,- var plassert et

annet sted i rommet. Da dette spillet startet skjedde det en forandring i barnas kroppsholdninger. Den observerende, litt avventende holdningen fra tidligere i ringleken ble erstattet med mer egen aktivitet fra barnas side. Deres bevegelser ble sikrere og tydeligere.

Fra sangspillet.

En pike på 5 år, kledd i prinsessekjole, går med resolute skritt bort til dragen. Ridderen, en gutt på 5 år, står spent med rank holdning og venter på å få begynne. De resterende barna danner en ring, holder hverandre i hendene og skal forestille skogen. Med raske, korte skritt rir ridderen smilende, i god fart, rundt de som er skogen.

Han rir videre, fortsatt med rak rygg, smilende og med ivrige raske skritt bort dit hvor prinsessen og dragen er. Prinsessen smiler stort, kroppsholdningen er sikker, glad, present. Prinsessen går med bestemt skritt mot dragen, i hånden har hun et bånd med hvilket hun skal føre dragen inn i et fangehull. Prinsessen planter bena godt i gulvet, overkroppen og armer plasseres slik at hun skal få stor drakraft. Med et stort smil og høy kroppspresens trekker hun dragen noen meter etter seg.

Dragen ligger helt rolig, men prinsessen holder båndet som om hun holdt en stor og sterk hund. Prinsessen setter seg opp på kjepphesten bak ridderen, og smilende rir de med raske skritt tilbake til skog-ringen. Dragen ligger ennå i ro på sin plass. Spillet er over (Video nr.1).

Denne episoden forener flere elementer. Et element er den rytmisk-melodiske sangen. Felleskap, alle barna er med, om enn i forskjellige roller. Kretsen av barn og voksne som er skog er ankerpunktet i spillet, det er utgangspunkt og avslutning på spillet. Pedagoger har regien, men er også deltagende i skogkretsen. Solorollene gir rom for individuell utfoldelse. Barna utfyller sin egen rolle og spiller rollefiguren sin i samklang med de andre barnas roller. Handlingen i spillet er godt fordelt på flere roller og danner grunnlag for samspill. Barna forblir i rollene sine hele tiden, også der de ikke er direkte i aksjon. Som for eksempel dragen, egentlig den farlige, men som ligger rolig under et teppe hele tiden. Samspillet mellom barna fungerer utmerket. Det hadde en kvalitet av barnas egen rollelek. Dette sangspillet viser på en nydelig måte potensialet barnet har av kroppslig, rytmisk/musikalske uttrykk, presens og fleksibilitet i bevegelsene. Innenfor den gitte rammen er det det avgjørende frirommet, i form av soloroller, som gir barna mulighet til å være tilsted i sitt eget uttrykk, deres evne til samspill og samhandling. Det så ikke ut som om de spilte spillet, de *var* spillet.

Til sammenligning vil jeg bare nevne at ridderen i første gjennomgang av spillet var av en helt annen karakter. Det var en rolig, ettertenksom ridder. Han red behersket rundt, unnløst å

ride fort og langt. Han tolket ridder rollen helt på sin egen måte. Enda et eksempel på eget uttrykk som kommer frem i frirommet. Det åpner opp for spørsmål rundt etterligningsprinsippet i ringlekens praksis. Denne episoden viser at barna transformerer seg inn i rollen, men de transformerer også selve rollen til å bli ett uttrykk for deres egen personlighet

Barn som 'tuller'

Guttene som forstyrrer, fra observasjonsnotat 2.

Tre gutter, alder 5 år, ser ut til bare å tulle. Pedagoger mimer en morsom historie om en snømann som forelsker seg i frøken Tø. De tre guttene ser ut til å drive med noe annet. De er opptatt med å se på hverandre, er litt med på bevegelsene, ler veldig mye. Til slutt blir de, av pedagoger, vennlig bedt om å være med, de også. Guttene blir stille, bare den ene gjør litt av bevegelsene.

Hva video1, viste om denne situasjonen.

Pedagogen lager en slengkyss-geberde. Gutt 2 ser på, etter ca. 2 sekunder lager han en stor og inderlig slengkyssbevegelse. De to andre guttene ser på, sitter og ler, holder hånden for munnen, krummer overkroppen i en sjenert latter. Så forsetter de med å lage forskjellige slengkyssbevegelser mens pedagoger har gått videre i historien.

Gutt 2 holder nå på med en ny geberde, som illustrerer en benk, også denne flere sekunder etter pedagogers bevegelser. Det er en stor og fin bevegelse. Gutt 3 har sittet og holdt seg for munn i flau lattermildhet. Han ser på gutt 2, som lager benkbevegelsen. Gutt 1 vender seg mot en annen gutt, litt unna i kretsen, og fniser.

I mellomtiden har historien kommet til stedet i handlingen der snømannen smelter på grunn av av all kyssingen.

I sangen heller frøken Tø restene av snømannen opp i en kopp. Gutt 3 er rask, mimer at han heller noe i en kopp, setter koppen mot munn og drikker. Litt senere gjør pedagoger det samme. Gutten fortsetter å gjenta denne *helle i koppen og drikke geberden* flere ganger, og ler. (Video nr.1)

Som det går frem av observasjonsnotatene hadde jeg oppfattet situasjonene slik at guttene bare tullet. At de ikke var ordentlig med i det som skjedde. Første et nøyere ettersyn i videoen viste at disse tre guttene i aller høyeste grad var med i hendelsene. Men de var deltagende på sin egen måte. De levde seg tydeligvis sterkt inn i dette med forelskelsen og ble utrolig

lattermilde og flau. Samtidig var de ivrige på å prøve ut forskjellige måter å lage slengkyss på. De dvelte i enkelte utvalgte geberder og repeterte disse på forskjellige måter. Samspeilet dem imellom, likeså reaksjonen de gav hverandre i form av bekræftende latter var vesentlig. Utforskningen av gestene og medlevelsen i hverandres gestiske uttrykk var viktigere enn å følge pedagogens bevegelser. Inspirasjonen kommer fra pedagogens historie og geberder, mens barnas eget uttrykk kommer frem gjennom tidsforskjøvet gjentakelser og dveling, være i opplevelsen og bevegelsen. Denne kreative aktiviteten til guttene har en kvalitet av transformasjon.

Disse tre episodene jeg har valgt, illustrerer hvordan barnets eget bevegelsesuttrykk og initiativ kan komme frem der det er et frirom. Enten det er et tillatt, et gitt frirom, som i solo-rollene i sangspillet, eller de tar seg friheten som tidligere beskrevet. I det siste eksempelet var det også mye eget initiativ og individuelt uttrykk, og for all del mye humor. Det kroppslige uttrykket satt som støpt. Men det ble gjort i 'skjul', ikke åpenlyst og lett tilgjengelig for andre. Derfor kan dette overses av de voksne og interpreteres som tulling og uro. Påfallende var også den passive holdningen de tre guttene inntok etter å ha blitt bedt om å delta på ordentlig.

4.9 Sammenfatning

Ledende for funnene i observasjonene og video-observasjonene har vært spørsmålet: Hvordan er barns gestiske respons på pedagogens bevegelser i ringleken? Det første funnet var den store hengivende holdningen barna hadde til pedagogen. Barna hadde en sterk oppmerksomhet, i første omgang rettet mot pedagogens hode, tale og øyne. Så viste det seg at barna ikke reagerte umiddelbart på pedagogens bevegelser, men at den alltid var mer eller mindre tidsforskjøvet. Det viste seg og at barnas gestiske respons i en etterligningssituasjon i begynnelsen virket som en avglans av det pedagogen gjorde. Barn i forskjellig alder respondere ulikt på pedagogens bevegelser. 3 åringen hadde en mer drømmende, sansende tilstedeværelse, mens 5 åringen var mer aktiv, utprøvende og viste større individuelt særpreg i bevegelsene. Barna lar oppmerksomheten sin pendle rundt i hele ringleksituasjonen. Noen ganger ser de på de andre barna, noen ganger på seg selv og mest er deres oppmerksomhet rette mot pedagogen. Når det oppstår pauser bruker barna disse til å gi slipp på etterligningsprosessen, de faller tilbake til et eget kroppsspråk. I løpet av ringleken tar de fleste barn små 10-20 sekunders pauser. Det kan se ut som om det er en del av mimesisprosessen. De små pustene kan være del av bearbeidelsesarbeidet av

sanseinntrykkene, eller det kan være en pause de trenger for påny å vende oppmerksomheten ut mot det som skjer i omgivelsene. Når det gjelder barnas bevegelsesferdigheter viste den seg å være betraktelig bedre når barnet stående eller gående fikk bevege hele kroppen. Der ser det ut til å være store forskjeller på voksne og barns forhold til og opplevelse av egenbevegelsen. Lignende ulikheter viste det seg også i forhold til rytmer. Barn ser ut til å ha lettere for rytmiske bevegelser, mens voksne ser ut til å heller å velge og bevege seg til takten i en sang. Sist, men ikke minst, den påfallende forskjellen i barns kroppsuttrykk i egenstyrt aktivitet og i en etterligningssituasjon. Barna råder over et mangfold av kroppslige og gestiske uttrykk. Når de handler og skaper utfra egne intensjoner sitter bevegelsene som støpt og er beundringsverdig overbevisende. Når bevegelsene gjøres ut fra etterligningsmetoden er barnas uttrykk og bevegelser tastende og utydelig, men vokser i takt med antall gjentakelser. Denne samlingen av funn er det utvalget jeg mener er viktigst for å få et nyansert bilde av barnets respons på pedagogens bevegelser i ringleken.

Barnets eget uttrykk var sterkest synlig der barnet hadde frirom til egen utfoldelse. I etterligningsprosessen tilpasser barnet bevegelsesuttrykket sitt til pedagogens bevegelsesuttrykk. Barnets uttrykk virker dermed litt tastende og nølende. Disse bevegelsene hos barnet er ikke integrert i barnets kroppslighet som hos pedagogen.

Mange gjentakelser er viktig for at barnet skal kunne komme til en egen kroppslig forståelse av bevegelsene. Barna utførte egenstyrte gester presist og med individuell karakter. Dette viser til barna kroppsspråkkompetanse. Et kroppsspråk som i nyansering og tilstedeværelse overgår den voksnes kroppsspråk. Når barna fikk tildelt roller, kunne de bruke sin egen kompetanse. Eller som i eksempelet med guttene som startet ringleken på eget initiativ, der var den gestiske kompetansen også synlig. Episoden med guttene som tullet, viste en situasjon hvor barna mer i det skjulte handlet på eget initiativ, de dvelte og prøvde ut varianter av bevegelsen i et barn til barn samspill.

Funnene i undersøkelsen korresponderer med forskningsspørsmålet. Hvordan er barns gestiske respons på pedagogens bevegelser i ringleken. Funnene viste barns store etterligningsvilje, deres egen kroppslige- og gestiske kompetanse. Nye funn var betydningen av tid i form av pause og tid i form av gjentakelser. Likeså betydningen av det rytmiske elementet for barns bevegelser. Det ble og tydelig at barns eget kroppslige uttrykk henger sammen med at de får mulighet til fri utfoldelse. Det siste peker mot mimesis som en kreativ og transformativ aktivitet.

5. Diskusjon

5.1 Innledning

I følgende kapittel vil jeg belyse og utdype forståelsen av funnene i undersøkelsen på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget i kapittel 2. For bedre oversikts skyld har jeg valgt å beholde samme inndeling som i presentasjonen av funnen. Styrings begrep er *etterligning /mimesis, kroppslighet/dans, transformasjon*. Jeg har etterstrebet en hierarkisk struktur, der jeg begynner med barns grunnleggende etterlignende holdning, en holdning jeg kaller hengivenhet. Deretter trekker jeg frem det generelle i at etterligningen skjer forskjøvet i tid. Barna etterligner ikke umiddelbart og direkte, men responsen er tidsmessig forskjøvet og ligner en 'avglans' av det pedagogen gjorde. Videre tar jeg opp aldersbetingete forskjeller i etterligningen, det vil si at det er store forskjeller mellom en 3-åring og en 5-åring. Så kommer jeg til det jeg kaller dynamikk og pauser, dette ser ut til å være mer individuelt styrt. Deretter går jeg over til å se mer på det kroppslige. Nemlig hvordan barns gestiske respons arter seg i henholdsvis sittende og stående kroppsstilling. I samme underkapittel tar jeg også opp hvordan forskjellige rytmer virker på barnas bevegelser. Den siste avdelingen gjelder barnets eget gestiske uttrykk. Dette viste seg tydeligst i de situasjoner hvor barnet enten fikk tildelt roller de selv skulle utføre, eller i frie egne initiativer i ringleken. Med bevisstheten om at grunnlaget for undersøkelsen er begrenset, både i tidsrom og omfang, mener jeg likevel det er gode funn som kan besvare forskningsspørsmålet om barns gestiske respons på pedagogens bevegelser i ringleken. Forhåpentligvis vil også undersøkelsen bidra til å utvide forståelsen av og praksisen med ringleken i Steinerbarnehagen. I lys av denne diskusjonen vil jeg til slutt drøftende besvare det andre underspørsmålet i forskningsspørsmålet: Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

5.2 Barns oppmerksomhet er rettet mot pedagogens hode, øyne og språk

I dette avsnittet konsentrer jeg meg om barnas grunnleggende holdning i etterligningen. I de neste underkapitlene vil dette bli nyansert belyst fra forskjellige synvinkler.

Det første funnet i undersøkelsen var den for meg overraskende store hengivenheten barna viste pedagogen. Det var en sterk og konsentrert oppmerksomhet, i første rekke synlig som rettet mot pedagogens hode, øyne, språk. Denne holdningen fra barna gikk igjen i alle

observasjonene jeg gjorde, noe som fikk meg til å anta at dette er en allmenn holdning hos barn. Barnas holdning var en stor åpenhet rette mot pedagogen. Denne åpne og konsentrert holdning kan forklares med det Wulf kaller vilje, begjær til mimesis (2011). Barnet fødes med denne etterligningsviljen, observasjoner av småbarns utvikling viser hvordan de lærer gjennom å etterligne andre mennesker i deres omgivelse (Wulf, 2011; Merleau-Ponty 1994; Steiner, 2010a). Alle menneskelige ferdigheter som å gå, snakke, føle er noe barnet lærer gjennom etterligning. Uten menneskelige forbilder ville barnet ikke være i stand til å lære seg dette sier Wulf (2011). Det viser hvor sterk og avgjørende denne viljen er hos barnet. Og det viser på den annen side til ansvaret som hviler på omsorgspersoner i barnets nærhet. Både Wulf og Steiner betoner mimesis prinsippet som barnets læringsmetode. For Steiner er etterligning og forbilde kjernen i barnets måte å forholde seg til omgivelsene på (2010a). Han sier dette henger sammen med at barnet vender seg mot verden gjennom sine sanser (Steiner, 1986). Jeg vil sette Steiners påstander om barnet som sanseorgan i sammenheng med observasjonen av barnas åpne holdning. De satt eller stod med denne åpne, konsentrert holdningen rettet mot pedagogen. Blikket til barna var i stor grad rette mot pedagogens hode, øyne språk. Det var dette som var mest i øyenfallende. Men det var heller ikke slik at barnas kroppsholdning opplevdes som isolert fra deres blikk. Kroppen var i ro, mens aktiviteten var i barnets blikk. Dette kan sees i sammenheng med at kroppens sansende aktivitet til stor del er en ubevisst foregang (Wulff, 2011; Steiner, 2010a), og dermed ikke nødvendigvis synlig for øyet. Det som var synlig for meg, var at kroppen var i ro, som avventende, og blikket i aktivitet. Hva får barnet til å ville etterligne? Selv om dette forklares med en medfødt egenskap er det jo en forunderlig sak. Wulf mener mimesis henger sammen med sympati(2011a). Mimesis evnen er medfødt, men den bæres av sympatien til de personene barnet ønsker å etterligne. Wulf tar dette fra undersøkelser av skolebarn der det viste seg at de lærer mest av den læreren de liker, den de finner sympatisk(2011b). Steiner er enda krassere i sin formulering. Han kaller barns holdning til verden for en religiøs hengivenhet (2010b). Slik jeg forstår Steiner vil han med denne formuleringen tydeliggjøre kraften og dybden i barnets hengivenhet. Jeg mener han på denne måten gir barnets hengivne holdning til verden en dyp eksistensiell kvalitet. Slik jeg forstår Steiner er dette den dypeste form for hengivenhet mennesket kan ha.

Observasjonen jeg gjennomførte viste at barna hadde en overraskende stor oppmerksomhet rettet mot pedagogen. Jeg tolker deres holdning også dit hen at barnas holdning må henge

sammen med mer enn sympati. Selv om sympati er en viktig forutsetning for å bli engasjert, tror jeg det må brukes sterkere ord på barnas holdning enn sympati. Hengivenhet er en holdning som innebærer å gi seg hen. Dermed er man inne i en sterkere kvalitet enn sympati som jeg mener inneholder litt mer avstand. Jeg kan godt føle sympati til en person uten at jeg ønsker å bli som, eller hengi meg til denne. På den annen side er Steiners ordbruk såpass sterk og eksistensiell at jeg har problemer med å følge denne tanken helt til bunns. For meg kan det se ut som om en så sterk hengivenhet vil kunne gå på bekostning av individets frihet. En frihetsmulighet jeg ønsker å tillegge barna.

Og hvorfor etterligner barnet noen og andre ikke? Barnet gjør noen valg sier både Wulf (2011) og Steiner (2010a). Wulf sier valgene henger sammen med sympati (2011) og Steiner sier valgene henger sammen med denne religiøse hengivenheten (2010b).

Et av de viktige spørsmålene som for meg står åpent er: hvis sympati eller en religiøs hengivenhet er det som gjør at barn velger, så blir jo ennå spørsmålet: hvorfor føler barnet sympati eller hengivenhet til den ene og ikke den andre? Er det virkelig så enkelt som at vi liker, føler sympati for de vi ligner og dermed ønsker bli som dem? Dette spørsmålet må bli stående åpent i denne undersøkelsen. Men det er for meg en viktig del av mimesisprinsippet som ikke er besvart.

Undersøkelsen har vist at barna lever i en sterk hengivenhet til sine omgivelser. Steiner kaller barnas holdning til verden for en religiøs hengivenhet, med det menes intensiteten og kvaliteten i holdningen. Barnet har et begjær, en vilje til å erfare verden gjennom å etterligne. Wulf og Steiner sier mimesis ferdigheten er medfødt, og det er gjennom mimesis barnet lærer basale ferdigheter som å gå, å snakke og bruke følelser. Barnet gjør valg i etterligningsprosessen. Disse valgene ledes av sympati sier Wulf, barnets hengivenhet sier Steiner.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Barnet møter pedagogen med en stor hengivenhet. Barna har et sterkt ønske om å etterligne. Barnet gjør valg i denne prosessen. Å møte barnets hengivenhet og vilje til etterligning, på en oppriktig og ansvarsfull måte, blir pedagogens oppgave. Å skulle ta til seg mimesisprinsippet i hele sin fylde og særlig med de konsekvensene som både Steiner og Wulf fremhever, nemlig at sanseintrykk fra omgivelsene, i videste forståelse, forplanter seg inn i barnets kropp, er en utfordrende tanke. For en pedagogisk ide har jo det i seg at den må bli til ferdighet og

handling for pedagogen. Slik jeg ser følgen av mimesis ideen, er at vi som pedagoger med dette blir utfordret til å arbeide med egen selverkjennelse. For på hvilken annen måte skulle vi ellers kunne stå fremfor barna som etterligningsverdige forbilder om ikke gjennom at vi kjenner oss selv og har en bevissthet om hva slags inntrykk vi formidler til barna.

5.3 Etterligning av bevegelser er forskjøvet i tid og ser ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser.

Før jeg startet denne undersøkelsen hadde jeg en forforståelse av at barns læring gjennom etterligning skjedde (da spesielt i dans), gjennom umiddelbar etterligning. Men det som kom frem av observasjonene av barna var at etterligningsprosessen, eller jeg kan kalle det aktiviteten, hang sammen med tid. I etterkant vil jeg nok kalle min egen forforståelse for litt naiv, fordi den var hverken begrunnet på teori eller observasjon. Observasjonene viste at barnas respons på pedagogens bevegelser var tidsforskjøvet og ikke umiddelbare. Som om de trengte litt tid til å omsette det de så til egen kroppsbevegelse. Det andre elementet som hører med er at kvaliteten på barnets bevegelse så ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser. Men at bevegelsene ble tydeligere og sterkere ved gjentakelser.

Som tolkningsgrunnlag velger jeg å bruke forståelsen av at barnet forholder seg til verden gjennom kroppslig sansende aktivitet (Steiner, 1986; Merleau-Ponty, 1994). For å kunne si noe mer om tidsforskyvningen og uttrykket til barnas gest er det nødvendig å rette blikket på selve persepsjonen. Den persiperende kroppen er eksistensiell for vår være i verden sier Merleau-Ponty (1994). Persepsjonen eller sansningen er broen mellom mitt indre og verden (Wulf, 2011). Også Steiner sier at barnet forholder seg til verden som et sanseorgan, og sanseintrykkene forvandles av barnet, ikke intellektuelt, men i det de blir erfaringer (1986). Kroppslig sanselige opplevelser er barnets læringsarena. Som vist i avsnittet over skjer læring i en mimetiske prosess. Men akkurat hvordan sanseintrykkene blir til handling er uklart. Det store spørsmålet er hvordan denne forvandlingen foregår. Ifølge mine observasjoner ser det ut som at det tar litt tid fra barnet ser pedagogens bevegelser til det blir til handling hos barnet. Dette til tross for at Steiner sier at det som barnet opplever i sine omgivelser blir umiddelbart til viljes handling (2010b). I forhold til barn under tre år, er det en velkjent erfaring. For eksempel hvordan de minste barna umiddelbart vil gripe tak i det de ser, hvordan de umiddelbart uttrykker sult eller søvnbehov med å skrike, gjensynsglede med smil og latter. I

undersøkelsen av barns gestiske respons i ringleken viser det seg at hos barn over tre år er det en liten tidsforskyvning i etterligningsprosessen i ringleken. Altså at sanseinntrykket ikke utløser en umiddelbar viljes handling. Viktig å bemerke er at det her handler om en mimetisk tilegnelse av en annen persons gestikk. Når et lite barn reagerer umiddelbart på et sanseinntrykk tilsvare dette muligens sterkere barnets egen vilje og intensjon. Mens det i ringleken handler om å gjenta bevegelser som er utført av en annen. Henger tidsforskyvningen muligens sammen med den tiden barnet bruker på å omsette det de ser til kroppsuttrykk? Merleau-Ponty skriver at forholdet mellom en beslutning og kroppen i bevegelse er magisk (1994). Hva Merleau-Ponty mener med magisk har jeg ennå ikke funnet noe svar på. Betydningen av en gestus.» .. må komme barnets indre muligheter i møte» (s. 151). Gestus må treffe på en mulighet, en form for gjenkjennelse i mottakeren for at gestusen skal få en mening. Denne gjenkjennelsen henger sammen med Merleau-Pontys definisjon av kroppsskjemaet (1994). En annen mulig forklaring er å se på det Edelholm og Wigert kaller 'å kjenne bevegelse' (2005). Med det menes den sanselige prosessen det er å kjenne en bevegelse innen ifra. Selv om øyet er raskt i å fange og oppfatte en situasjon så trenger barnet litt tid til sanselig kroppslig å føle og å omsette dette i en gest. I observasjonen var denne første etterligningen som en 'svak avglans' av pedagogens bevegelser. Mens den gestiske kvaliteten økte i styrke og klarhet jo oftere bevegelsen ble gjentatt. Som om barnet mer og mer fant seg til rette og kunne forbinde seg med det gestiske uttrykket i bevegelsen. Det er vel det man kaller en vane. Gjentakelser fører til at kroppen blir kjent med og 'husker' en bevegelse, også der det ikke skjer bevisst. Spørsmålet om hvordan forvandlingen av et sanseinntrykk blir til handling er fremdeles åpen. Kanskje er det magisk som Merleau-Ponty skriver, kanskje finnes det en god forklaring som jeg ennå ikke er kjent med. Når det gjelder det andre funnet, at bevegelsene som først er en svak avglans av pedagogens, gjennom gjentakelser blir tydeligere, så mener jeg det ligger i kroppens evne til å tilegne seg kunnskap i form av nye bevegelsesferdigheter. Når det gjelder Steiners utsagn om at barn umiddelbart omsetter sanseinntrykk til viljes handlinger, mener jeg det er rom for å se på forskjellige responsmønstre i forhold til alder og at det er en forskjell på om handlingen er uttrykk for egen intensjon/vilje eller om det er snakk om å gjenta en gest, et handlingsmønster som er gitt av en annen person. Er det muligens en indikasjon på forskjellen mellom eget gestiske uttrykk og det å tre inn i en annen persons gestiske uttrykk? Jeg kommer tilbake til dette spørsmålet under kap.5.7.

Dette funnet viser til at etterligningsprosessen henger sammen med tid. Det tar tid fra et sanseinntrykk omsettes til egen kroppslig handling. Den kinestetiske opplevelsen av bevegelser er noe som vokser gjennom gjentakelser. Barnet trenger tid til kroppslig å omsette det de ser og gjentakelser for å komme til en kroppslig opplevelse av bevegelsen.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Kunnskapen om at barna opplever og forstår verden gjennom kroppslig sansende aktivitet innebærer tidsaspektet og viktigheten av gjentakelser. Pedagogen må i planlegning og gjennomføringen av sine bevegelser legge til rette slik at barna får tid til sansning og gjennom gjentakelser får anledning til steg for steg å komme til en egen opplevelsen av bevegelsene og gesten. Men når vi tar med i betraktningen barnets sansende medlevelse i den andres følelser, tanker og holdninger så vil det bety at også pedagogen må bruke sin egen kinestetiske sans. Også pedagogens bevegelser må være preget av en kroppslig og helst behagelig og frydefull opplevelse. På den måten mener jeg man mimetisk understøtter barnets gledelige opplevelse av egenbevegelsen. Så vidt jeg vet kan dette bare gjøres gjennom at pedagogen øver seg i sitt eget bevegelsesuttrykk.

5.4 Forskjellig respons avhengig av alder

I forrige avsnitt kom jeg inn på forskjellig respons på pedagogens bevegelser i forhold til alder. Her vil jeg se litt nærmere på dette funnet. Jeg har valgt å konsentrere meg om forskjellene på 3-åringene og 5-åringene da disse hadde størst kontrast og dermed bedre egnert seg til sammenligning. Observasjonen viste at 3-åringen hadde et mer drømmende uttrykk i sin holdning. De kunne stå måpende og se på pedagogen, som om de sugde til seg inntrykk. 5-åringen derimot, var hadde et mer våkent uttrykk, en større presens i tilstedeværelsen. De fulgte våkent og nysgjerrig med i hva som skjedde, både hva pedagogen gjorde og det de andre barna gjorde. Dette samtidig med at de beveget seg. Dette viser til i det minste to forskjellige kvaliteter i barns tilstedeværelse og oppmerksomhet. De yngste barna drømmende, lite bevisste, jeg tolker det som og de i større grad er ett med sanseaktiviteten. Det er for meg et godt bilde på det Steiner kaller å være helt sanseorgan (1986). Ikke bevisst og våkent tilsted, men som om de puster i og med det som skjer i omgivelsene. De virket sterkere i ett med omgivelsene. En sanselig åpenhet til omgivelsens, kaller Steiner det (1986).

I følge mine observasjoner var det tydeligst hos 3-åringen. De var og i stor grad opptatt av hva de eldre barna gjorde, oppmerksomheten var delt mellom pedagogen og de andre barna. Steiner sier barnet ikke råder over kropp og psyke som adskilte enheter (1986). I observasjonene av 3-åringen var dette gjenkjennbart. Deres drømmende, sansende tilstedeværelse var godt synlig i deres kroppsspråk. Kroppen hadde mindre muskelspenning enn hos 5-åringen, når 3-åringen tok en lite pause, sanke kroppen litt sammen, ble mykere. Når det gjelder observasjonene av 3-åringen mener jeg Steiners uttalelser kan sees i sammenheng med funnene. Kropp og psyke oppleves ikke som delt, men som en helhet. Jeg er tilbøyelig til å hevde at det kroppsuttrykket 3-åringene viste, kanskje i større grad var uttrykk for det jeg forestiller meg er billedkarakteren til psyken. Med det mener jeg at både holdning og bevegelser er lite konturert i formene. Alt virker rundet, som om kroppen består av myke buer og kurver. Dette kommer til uttrykk ved den lave muskelspenningen i lemmene.

Rent visuelt ga 5-åringens kroppsholdning et helt annet inntrykk i observasjonene. De var parat, ivrige, i en utadrettet aktivitet, i motsetning til 3-åringens tilsynelatende innadrettede aktivitet. 5-åringene var mer bestrebet på å gjøre de samme bevegelsene som pedagogen gjorde. Som om de ønsket å gjøre det riktig, de observerte nøyere og i gjentagelsen var det en tydelig økning av bevegelsesferdighetene. Jeg tolker 5-åringenes respons på pedagogen slik at de i større grad var subjektivt deltagende. På den ene siden gikk de pedagogen aktivt i møte med sin oppmerksomhet, og på den andre siden var det en større grad av egen aktivitet, enten i det øvende eller i det at de forvandlet bevegelsene de iakttok til mer individuelle gester.

Også 5-åringenes interaksjon med hverandre kan sees som følge av et eget initiativ. 5-åringene var også opptatt av de andre barna. Men ikke kun med blikket, 5-åringene starte egne små prosjekter som jeg kaller det, de fant på tull og moro med de andre barna. Wulf sier: «By taking part in the practices of others person's lives, they expand their own world and create new possibilities of action and experience for themselves» Wulf, 2011, s. 95). Sett i lys av det Wulf skriver tolker jeg 5-åringenes aktivitet slik at de på en aktiv og synlig måte var i gang med å skape seg nye mulige handlingserfaringer og gjennom det nye opplevelser av seg selv. Den samme aktiviteten var ikke synlig hos 3-åringene. Med det at det ikke var synlig for øyet utelukker ikke at de også var i en slik forhandlingsprosess. Som barnehagepedagog har jeg ofte opplevd at en 3-åring, som i lang tid har vært tilsynelatende passiv deltagende, plutselig en dag står der og synger og danser noe jeg for en tid tilbake har vist. Jeg mener dette viser til at det innenfor aldersspennet 0-7 år er mange varianter av respons. Varianter som er

aldersbetinget. Der det hos 3-åringen ser ut til at fordøyelsen av inntrykk og egen omsetning av disse er mer en indre prosess som tar forholdsvis lang tid, skjer den samme prosessen raskere hos en 5-åring. Jeg holder også muligheten åpen for at dette henger sammen med større eller mindre grad av selvbevissthet og bevissthet hos barnet. Selvbevissthet er muligens et litt for kognitivt preget begrep. Jeg vil heller kalle det barns selvopplevelse. Opplevelsen av seg selv som individ er i større grad synlig for observatøren hos en 5-åring enn hos 3-åringen. Når jeg ser dette funnet i sammenheng med forskningen til Passos-Ferreira og Rochat (2009) så sammenfaller det med aldersnyanseringen i etterligningsprosessen. Wulf sier om mimesis prosessen at barna lærer å skape seg selv i relasjon til andre, barnet våkner til seg selv i den andre (2011). Mennesket utvikler seg i møte og samhandling, sikkert også gjennom konfrontasjon med andre mennesker. Gjennom å gjenkjenne likheter og oppdage forskjeller i forhold til den andre, erfarer og oppdager jeg meg selv (Wulf, 2011). Hvis dette er riktig vil en 5-åring allerede ha mer erfaring i dette arbeidet enn en 3-åring og i erfaringene har 5-åringen blitt mer kjent med seg selv. Dermed ligger det i sakens natur at det er en aldersbetinget forskjell på barns respons av pedagogens bevegelser. 5-åringens mer våkne og individuelle respons er synlig i 5-åringens aktivitet og gestiske uttrykk. 3-åringens drømmende og sansende tilstedeværelse kommer til uttrykk i kroppsholdning og gestikk. Mens selve etterligningen av pedagogens bevegelser er mindre synlig. 3-åringens respons er ikke synlig i den kroppslige aktiviteten, men avspiller seg muligens mer på et usynlig persepsjonsplan. Steiner sier det det lille barnets sansende opplevelser av omgivelsene setter seg inn i kroppen. Wulf sier, det barnet mimetiske erfarer før selvbevissthet og bevissthet setter seg i kroppen. Sett i sammenheng med mine funn kan det bety at 3-åringen er mer kroppslig mottagelig for virkningene av sanseintrykk enn 5-åringen. Det kan videre tolkes slik at mulighetene for eget initiativ og egen aktivitet virker preventivt mot negativ innflytelse fra omgivelsene.

Barnets respons er avhengig av alder. 3-åringens aktivitet har en mer sansende drømmende kvalitet, som muligens henger sammen med graden av opplevelsen av seg selv som subjekt. Etterligningen og forvandlingen til egne gester ser ut til i skje i 3-åringen indre. Kvaliteten i 5-åringens respons preges av en mer våken, aktiv interaksjon og handling. En mulig slutning er at sanseintrykkene i sterkere grad går ubevisst inn i 3-åringens kroppslighet enn hos 5-åringen. I så fall kan barnets egne initiativ og utfoldelse være viktig for utviklingen av individualiteten.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Dette funnet kan brukes til en nyansering i pedagogens planlegning og gjennomføring av ringlekens bevegelselementer. Det kan være helt i orden at en 3-åring ikke er synlig, fysisk deltagende, for deres deltagelse er av en annen kvalitet enn hos 5-åringen. Derfor kan man og gi 5-åringen spesielle bevegelses oppgaver slik at de for brukt sin mer aktive og i større grad individualiserte bevegelsesferdighet. På den måten kan de yngre barna også i større grad etterligne de eldre barna. Pedagogen kan også i større grad å gi plass til barnets egen utfoldelse dermed får barnet mulighet til å skape en motvekt, i kraft av egenstyret handlinger, til sanseintrykkene fra omgivelsen. Konkretisert vil det si at man må være seg bevisst at kvaliteten i det gestiske uttrykket til pedagogen sannsynligvis har større innflytelse på de yngste barna enn hos de eldre. Og for å gi barnet mulighet til ikke å være avhengig av kvaliteten i pedagogens bevegelser, kan det i ringleken legges til rette for barnets eget initiativ og etterligning av hverandre.

5.5 Barnas oppmerksomhet pendler dynamisk, pauser.

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på dynamikken i barns oppmerksomhet i ringleken. Her mener jeg tidsdynamikk. Det viste seg at barna tar seg små pauser innimellom. Det var en ny oppdagelse for meg og jeg vil i følgende tekst utdype dette funnet. Disse pausene var en av de viktige oppdagelsene som først ble synlig i videoanalysen. Ved å spille av filmene i ønsket tempo kunne jeg observere hvordan oppmerksomheten til barna stadig ble avbrutt av ca. 10-20 sekunders pauser. Disse små pausene var meste synlig hos 3-åringene. I disse pausene gikk barna ut av ringlekens hendelser med oppmerksomheten sin, i stedet så de litt på 'naboen' eller så undersøkende på sin egen kropp, hender og ben. Jeg kunne også observere hvordan barn vendte blikket innover, som om de dagdrømte for noen sekunder. Etter disse 10-20 sekundene vendte de blikk og oppmerksomhet tilbake til ringlekens aktiviteter. En annen måte å 'pause' på var å la blikket gli rundt i kretsen av barn, noen ganger ble blikket hengende på en av de andre som om de innprentet seg hva det andre barnet gjorde. Jeg har tidligere beskrevet barnas sterke og hengivende oppmerksomhet rettet mot pedagogen. Jeg har også beskrevet hvordan 3-åringen nærmest sugde til seg inntrykkene fra omgivelsen. Min første tolkning av pausene er at en så sterk og hengiven oppmerksomhet er krevende å bibeholde over lengre tid. Det ligger nær å tenke seg at barnet trenger litt pause. Wulf beskriver mimesis prosessen som en brobygger mellom meg og verden. Denne prosessen er bygget på

gjensidighet og vekselvirkning (2011). I den sammenheng denne uttalelsen står, tolker jeg Wulf dithen at han sikter til vekselvirkningen mellom meg og verden. Jeg går verden i møte og verden kommer meg i møte. Omvendt vil det da vel si at i det jeg tar en pause fra mimesisprosessen så blir 'broen' stengt og jeg er tilbake hos meg selv. Jeg er ikke lengre i en gjensidig vekselvirkning. Når barnets hengivne oppmerksomhet i utgangspunktet er så sterk, ligger det veldig nære å se pausene som en måte å samle seg hos seg selv igjen på. Dette å komme til seg selv kan både være en form for hvile, men også en første fordøyelsesprosess av inntrykkene. Tar vi Steiners ord på alvor om barnet som helt sanseorgan, som åpent sansende mot verden (1986), så vil det jo bety at barnet hele tiden lever med i sine omgivelser på godt og ondt. Både i det de ønsker og det de ikke ønsker. Men som jeg også tidligere har skrevet tar barnet valg i mimesisprosessen. Hvordan er ennå ikke helt klart. Men en mulig del av valgaktiviteten er å se disse små pausen som barnets egen måte å velge bort inntrykk. Enten fordi det er for mange og for sterke inntrykk, eller fordi barnet rett og slett ikke er interessert. En annen form for pauser som jeg observerte var de som pedagogen lagde. I funnene har jeg beskrevet en pausesituasjon i sammenheng med et lite sangspill barna gjorde. Det var tre pauser i alt, og disse tre pausen ble i stigende grad brukt av barna til egne initiativ. Det er som om pausen slipper fri individualiteten til barna. Mens barna i ringleken var delaktig i en fellesaktivitet, ser pausen ut til å være stedet for en liten eksplosjon av barnas eget uttrykk. Hva skjer egentlig i pausene? Er pausen viktig for barnets frihet? Det er ikke et enkelt spørsmål, men jeg vil forsøke å drøfte det utfra et perspektiv fra dansen. Edelholm og Wigert skriver at danselæring som foregår utelukkende gjennom imitasjon har negativ virkning på barnet (2005). De sier at kopiering ikke fremmer kreativiteten og heller ikke er kreativitet. De mener det er viktig at barnet får øve seg i improvisasjon og egen utforskning av bevegelsene (2005). Det er viktig å legge merke til at Edelholm og Wigert ikke forholder seg til mimesisprosessens mange sider, de ser ut til virkelig å mene ren speiling. Selv om ringlekpraksisen foregår i en mimetisk prosess, vil jeg nok si at det er lite rom for improvisasjon og utforskning av eget uttrykk, på den måten som Wulf (2011) beskriver som å oppdage seg selv gjennom den andre. Skal barnet få anledning til å utforske et eget bevegelsesuttrykk i egenstyrt aktivitet må det være plass for det innenfor ringlekens aktivitet. Det er mulig å se pausene som frirommet hvor barnet gjør akkurat det. Som deltagende i ringleken opplevde jeg pausene mer som litt kaotisk og bråkete. Mens analysen av videoen viste at det egentlig var et rikt mangfold av individuelle uttrykk, en arena hvor det

individuelle fikk komme frem. En slik forståelse åpner opp for vurderinger av ringlek-praksisen, som i dag overveiende gjennomføres ved at pedagogens bevegelser er forbilde for barnets bevegelser. Edelholm og Wigert er heller ikke tilhenger av ren improvisasjon, men de mener danseundervisningen nødvendigvis vil omfatte flere typer læring (2005). Det er muligens et fremtidig utviklings-område for ringleken i Steinerbarnehagen.

Oppsummert har jeg diskutert muligheten for å se de korte pausen som et sted hvor barnet trekker seg tilbake til seg selv eller foretar et valg. Mens de lengre pausene kan være et sted hvor barnets frie individuelle uttrykk finner et frirom.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Siden pausen ser ut til å ha en viktig funksjon i mimesisprosessen, kan pedagogen implementere dette i planlegging og gjennomføring. Det kan være å tillate slike små pauser som barna selv tar, som en viktig del av prosessen. At barna brukte de lengre pausene til eget bevegelsesuttrykk er ennå en indikasjon på at etterligningsprosessen henger nært sammen med tidsaspektet, og viser dessuten til gjensidigheten i mimesisprosessen. Så kanskje er det mulig å arbeide med bevegelses-dialoger, som i sangleker hvor en gruppe spør og den andre svarer. Slike danseleker kan pedagogen sikkert med litt fantasi finne på selv, når man bare beholder i bakgrunnen at målet er å få barnet i en bevegelsesdialog bestående av initiativtaking og lyttende respons.

5.6 Etterligning av bevegelser sittende kontra stående.

Over tid har jeg lagt merke til at ringleken ofte blir utført sittende. Sett i sammenheng med at Steiner mente barnehagebarn burde få mulighet til å bevege seg rytmisk, musikalsk, dansende var jeg spent på om sittestillingen hadde noen innvirkning på barns gestiske respons. Funnene i undersøkelsen viser at barns armbevegelser i større grad henger sammen med hele kroppens bevegelsesapparat. Den voksne ser ut til i større grad å kunne gjøre flere isolerte bevegelser samtidig. Jeg har valgt ikke å gå inn i kroppens motorikk og bevegelsesfunksjoner i denne oppgaven. Det er et stort og spennende felt, men ville sprengt rammen. Jeg vil derfor drøfte funnet ut fra observasjonene jeg gjorde. Det første var at barna i sittende stilling bare brukte underarmer og hender i sin gestiske respons, overraskende annerledes enn det jeg i frileken hadde observert, nemlig at barnets kroppslige uttrykk i aller høyeste grad integrerte hele det

kroppslige bevegelsesapparatet. Hva kunne det komme av? Var de for opptatt med å se hva pedagogen gjorde, eller kjedet de seg? Når jeg så observerte barnas bruk av kroppen i stående stilling kunne jeg observere hvordan for eksempel armbevegelser var forankret i føttenes stilling og dreining. Når barna stod oppreist lå hovedsenteret for bevegelsene i torsoen. Når armene utførte bevegelser så inkluderte disse også brystkassens dreierende, sammentrekkende og utvidende bevegelser. Det så ut som om bevegelsen satt i hele kroppen, kroppen var bevegelsen. Hele bevegelsesuttrykket var livligere. Barna var mer kroppslig deltagende i aktiviteten. Det betyr ikke at bevegelsene umiddelbart var synkronisert og presise i sitt gestiske uttrykk. Barnas armer og ben 'spratt' litt rundt. Dermed virket dette litt ustrukturert og urolig. Men igjen var det i analysen av videoene at jeg best kunne observere at barna hadde det jeg vil kalle et helhetlig kroppsbruk. Eksemplet som jeg har brukt i kap. 4.6, med piken som reiste seg opp i knestående for å utføre bevegelsen, indikerer at det var vanskelig for henne å utføre diagonal bevegelsen uten å integrere hoftene. Uttrykket i ansiktet var livlig og viste glede og engasjement, men det kom ikke til uttrykk i resten av kroppen. I samme eksempel har jeg allerede beskrevet at dette ikke så ut til å være noe problem for den voksne. Steiner sier at barnets psyke og kropp er en helhet (1986). I det man velger å bruke dette utsagnet som et utgangspunkt for utforming av barnehagemetodikken, betyr dette at vi faktisk må legge til rette for aktiviteter hvor barnets kroppslighet står i sentrum. Når blant andre Steiner 2010d; Glad 2012; Sandseter, Hagen, Moser, 2014; betoner viktigheten av kroppslighet og dansende bevegelser for barnehagebarnet, da menes det sikkert ikke at man skal sitte. Menneskekroppen er jo skapt til bevegelse. Fra skjelett til muskulatur og nerver er alt konstruert for mobilitet.

Begge disse eksemplene er fra den video-observasjonen hvor ringleken i stor grad ble gjennomført sittende. Til spørsmålet tidligere: om barna kjedet seg, i sammenheng med barnas svake gestiske respons i sittende stilling, vil jeg påstå, nei. Ansiktsuttrykkene sa noe annet, de smilte og lo og var på den måten veldig engasjerte i det pedagogen gjorde. Men som jeg skrev i kap. 4.6 var barnas gestiske og bevegelsesmessige respons på langt nær så sterk som når de stod. Jeg mener dette er et viktig funn. Fordi det sier noe om forskjellen på barn og voksnes forutsetninger og opplevelse av bevegelse. Barnet trenger å ha hele bevegelsesapparatet til disposisjon for å kunne bruke et gestisk kroppsspråk, mens den voksne i større grad kan bruke deler av kroppen i en bevegelses gest, selv om andre deler av kroppen er i ro. I et eksempel i kap. 4.3 beskriver jeg en observasjon av 5-åringene. De kunne bruke

blikk og oppmerksomhet i en retning, mens armer og ben var opptatt med en annen bevegelse. Det samme kunne ikke observeres hos 3-åringene. Dette er og et eksempel på at kroppsbeherskelse og nyansert bruk av motorikk er aldersbetinget og utvikles i takt med alder. Forfølger vi tanken i forskningen som sier barnehagebarnet forholder seg kroppslig, sanselig til sin omgivelser, barna lærer ved kroppslig handlende å utforske verden (Steiner, 1986; Sandberg, Hagen, Moser, 2014; Merleau-Ponty, 1994). Da er den eneste logiske følge at vi pedagoger skaper rom og muligheter for barnet i barnehagen til å virkelig gjøre dette. Med det vil jeg ikke utelukke at det ofte er andre pedagogiske grunner til at vi som pedagoger velger å sitte med barna i en ringleksituasjon. Men jeg mener det er viktig at pedagoger er seg bevisst at man i sittende stilling ikke bruker de pedagogiske mulighetene som kroppslig, dansende bevegelser tilbyr.

Funnene i undersøkelsen viste at barn i sittende stilling i mindre grad kroppslig respondert på pedagogens bevegelser, i stående grad var responsen større. Responsen er i dette avsnittet belyst ut fra måten barna brukte sine kroppslige muligheter og ferdigheter på.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Barnets forhold til kroppslighet og opplevelse av bevegelse har en sanselig fysisk kvalitet. Barnets motoriske ferdigheter er avhengig av at barna kan bruke hele kroppen i bevegelsene. Voksne kan i større grad bruke kroppen i isolerte bevegelser enn det et barn kan. Når barnet sitter er den gestiske responsen tydelig svakere. Ønsker pedagogen å møte barnets sansende, kroppslige væren med pedagogiske bevegelses-aktiviteter må barna stå og ikke sitte. Kun da kan potensialet som ligger i bevegelsespedagogikken komme til utfoldelse. Det betyr igjen at pedagogen må øve seg på å bruke hele kroppen i bevegelsene, være oppmerksom på at bevegelsene har en helhet og en sammenheng for at barna bedre skal kunne forholde seg til dem. I alle første rekke betyr det å stå oppreist og å bruke bena like naturlig som armene. Det må ikke nødvendigvis alltid være mye bevegelser, for mest av alt henger dette sammen med opplevelsen av egenbevegelsen. Man kan godt ha bena noenlunde i ro bare de helt tydelig er en integrert del av armbevegelsene slik at hele kroppen er ett med bevegelsesuttrykket.

5.7 Lystige, varierte rytmer engasjerer barna sterkere

I kapittelet over belyste jeg den oppreiste kroppen som en av forutsetningene for barns gestiske respons. Et annet tema som viste seg å være medvirkende til barnas bevegelsesengasjement var rytmer. Denne oppdagelsen ble igjen et møte med egen forforståelse. Jeg er utdannet i eurytmidans og har derfor arbeidet mye med rytmiske bevegelser, jeg er også utdannet Steinerbarnehagepedagog hvor rytmeprinsippet i utvikling og læring har en vesentlig plass. Til tross for det hadde jeg en forforståelse av at barnehagebarn ikke kan utføre varierte og raske rytmer med kroppen. Jeg har trodd at rytmer som er tydelig og oversiktlig strukturert ligger barnas bevegelsesferdigheter nærmest. Men funnene i undersøkelsen viste at barns rytmiske bevegelseskompetanse er større enn som så.

Rytmer er et livsprinsipp som er vesentlig og viktig i naturen og for oss mennesker. Om vi bare henter opp i bevisstheten at vi lever med rytmer som årstider, dag og natt, puls og pust så ser vi dette livsprinsippet. «I alle menneskeskapte uttrykk finner vi rytme» skriver (Hernes, Horn, & Reistad, 2011, s. 22). Rytmer i bevegelse og dans er ett av disse uttrykkene. Og likeså finner vi rytmer i musikk og språk. Ofte forbinder vi med rytme tempo, kraft og styrke, men en rytme kan og var langsom, svak og forsiktig. Det vi gjerne forbinder med rytmiske danser henger som oftest sammen med høyt tempo og styrke, slik vi kjenner det fra andre kulturer. Danseferdighetene til amatører fra for eksempel Latin-Amerika eller Afrika har for det meste et nivå vi nordmenn må streve for å hold tritt med. Derfor er det nærliggende å tenke at rytmiske ferdigheter henger sammen med kultur og tradisjoner. Når jeg skriver dette er det for å påpeke at man, som jeg, lett kan danne seg noen forestillinger om hva barn kan og ikke kan ut fra den kulturelle sammenheng man selv står i. Det jeg så i denne undersøkelsen var at barna kan omsette livlige, raske rytmer til et rytmisk kroppsspråk. Det spennende var at det så ut som om barna var i en slags flyt. Mens de beveget seg rundt i ring kunne jeg i videoen se hvordan bevegelsene i ben og føtter grep fatt i rytmen i sangen, holdt den en stund for så å gå over til vanlig rask gange igjen. Etter en liten stund var det som om de på nytt ble grepet av rytmen igjen og føttene danset. På denne måten gikk barna inn og ut av rytmen i sangen med bevegelsene sine. Er det mulig å tenke seg at barna griper det rytmiske elementet ut fra en kroppslig/sanselig opplevelse? De føler og hører rytmen i sangen og i korte sekvenser, nærmest automatisk blir det omsatt til kroppslig bevegelser? Det ville igjen samsvare med at barna lærer gjennom sanselig/kroppslig å forbinde seg med omverden (Steiner 2010a). Mens vi voksne oftest må tilegne oss rytmiske bevegelser ved innlæring, det

vil si med hjelp av at vi teller oss gjennom en rytme og øver det vi kognitivt har begrepet helt til det blir en kroppslig ferdighet. Min egen forforståelse av barns rytmekompetanse var nok sterkt preget av innlæringstanken, det var derfor jeg tenkte at rytmene måtte være enkle og overskuelige for at barn skulle kunne gripe dem. Ser jeg kritisk på min egen tankegang må jeg konstatere at det å velge enkle rytmer til barnas bevegelser bunner i at disse er lettere å huske, forstå, altså en kognitiv tilnærming. Men det er mulig barn slett ikke trenger å forstå eller huske rytme før de omsetter den til bevegelser. Egentlig er det en logisk fortsettelse av teoriene om barns kroppslig/sanselige læringsmåte, at de først griper rytmen med kroppen og eventuelt dernest bringer den til bevissthet. Det er mulig å se dette i sammenheng med Merleau-Ponty som sier forut for språk og tanke er gesten (1994). I min forenkling: først bevegelse så meningsdannelse. Og på en måte er barnas evne til å gripe rytmen i bevegelsene et særdeles godt eksempel på kroppslig/sanselig læring hos barnet. For rytmen i seg selv har ikke et meningsinnhold. I språk og sang er det stort sett også et meningsinnhold, er det kanskje derfor barnas oppmerksomhet i begynnelsen alltid er rette mot pedagogens hode, språk, øyne? Noe som taler for en slik mulighet er at barn som regel elsker 'tulle-sanger', de som ikke har en gjenkjennelig mening. Det samme gjelder for 'tullevs'. Det jeg har beskrevet ovenfor har særlig sammenheng med hvordan barna beveget ben og føtter til rytmen. Som man skjønner skjedde dette når barna stod oppreiste. Et annet av funnene sier både noe om å bruke føttene og om takt og rytme. Det var en lystig sang om å gå på ski. Alle beveget seg rundt i kretsen, pedagogen utføret skritt og armbevegelser til takten i sangen. Barna hadde litt problemer med å følge bevegelsene, særlig med bena. Et sted i sangen øker rytmen, blir ekstra livlig. På dette stede i sangen ble pedagogen stående, men brukte torso og armer i raske bevegelser, nå til rytmen. I videoanalysen ble jeg oppmerksom på at barna på akkurat dette livlige stedet neste ikke gjorde noen ting. Det så ut som om alle deres egne bevegelser ble bremsset i det bena stoppet å gå. Hvorfor gjorde de det? Det stod i hvert fall ikke på pedagogens engasjement. Først nå i det jeg skriver dette kapitlet slår det meg at dette kan henge sammen med det jeg skrev i 5.4: Barn ser ut til å bevege seg ut fra en helhetsfølelse av kroppen, alle bevegelser henger nært sammen, isolasjon virker vanskelig. Det er mulig, i lys av dette, å forstå barnets manglende respons med at idet de ikke beveget bena lengre så ble de 'bremset' i resten av bevegelsene også. Mulig er selvfølgelig også at de i det øyeblikket de ble stående stille, falt litt tilbake til å observere pedagogen. Eksempelet er i alle fall interessant og med litt overmot vil jeg gjerne lansere følgende formel: Rytme + ben = bevegelse i barnekroppen. Derimot ser det ut til at voksne mer naturlig beveger seg til takten i

musikken. Takten i musikken er jo et viktig strukturerende element. Takten holder orden og sørger for oversikt og klarhet, beskrivelser som også kunne passe til tankens kvaliteter. Mens rytmens bevegelige og variable kvalitet kan tolkes som å ligge nærmere kvaliteten på følelsene våre.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å utdype betydningen av rytme for barnets bevegelser. Barn er absolutt i stand til kroppslig å utføre raske og kompliserte rytmer. Måten barna tilegner seg rytmer på kan primært tolkes som at den går via en sanselig/kroppslig opplevelse. De utfører ikke rytmiske benbevegelser kontinuerlig, barna ser ut til å være i en slags flyt og bevegelsen blir tidvis grepet av kroppen, tidvis ikke. Voksnes bevegelser ser ut til å ha et mer naturlig forhold til takten. Enkle og oversiktlige rytmer er ikke nødvendigvis bedre for barn, i hvert fall ikke om pedagogen velger det enkle i et forsøk på å møte barnets forståelsesevne. Barnet forstår gjennom kroppen og barnets kroppslighet ser ut til å fatte mer enn det man tror.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Opplevelse og forståelse av den kvalitative forskjellen på takt og rytme vil være nyttig for pedagogen i forhold til ringlekens bevegelser, bevisstheten om at voksne lettere orienterer sine bevegelser etter takten, mens barnet orienterer seg i bevegelsene mer etter rytmen i sanger og musikk er viktig å ta med i utførelsen av bevegelsene. For å møte barnets bevegelsespotensial bør pedagogen øve seg i rytmiske bevegelser og bruke disse i gjennomføringen av ringleken. I undersøkelsen viste det seg at barn har et stort potensial for rytmiske bevegelser selv om barna ikke konstant utfører rytmen med bena. Pedagogen kan ha en viss tillit til at barna er i en bevegelsesflyt, og i den flyten kan barna godt ha litt mer krevende rytmer, derfor behøver man ikke å velge kun enkle rytmer. For at barna skal få utfolde sitt rytmiske potensial må selvfølgelig ben og føtter være i bevegelse. Dette kan pedagogen legge til rette for.

5.8 Barns som 'tillates' eget initiativ og barn som 'tuller'

Så langt har jeg forsøkt å belyse forskjellige sider av barns etterligning/respons i ringleken. Eksemplene jeg har brukt er fra situasjoner hvor bevegelsene til pedagogen tjente som forbilder for barnas bevegelser. Men det er også elementer i ringleken hvor barnas bevegelser og uttrykk er mer egenstyrt. I dette kapittelet vil jeg trekke frem to forskjellige eksempler av dette. Det ene er fra det lille rollespillet, hvor barna fikk egne roller som de skulle spille. Det

andre er der barna tar seg friheter, eller tuller som jeg har kalt det i overskriften. Det vil si at de gjør noe som egentlig ikke er på pedagogens plan og derfor gjør de det litt skjult.

I det lille rolle spillet, som jeg observerte i denne undersøkelsen, kom det frem et par interessante funn. Det aller viktigste var å oppdage med hvilken tilstedeværelse og nøyaktighet i bevegelsesuttrykket barna utførte rollene sine. Prinsessen og ridderen, i eksemplet jeg bruker, ble spilt av to femåringer. Begge to var i alle sine bevegelser sikre og tydelige. Det strålte riktig av dem. Her var kroppsspråket og uttrykket helt annerledes enn i den delen av ringleken hvor barna i større grad etterlignet pedagogens bevegelser. I de etterlignende bevegelsene startet barnet alltid nølende, tastende. Gjennom gjentakelser ble de gradvis sterkere, og gradvis erobret barna bevegelsene og gjorde disse til sine egne. I rollespillet var det annerledes. Pedagogen hadde laget en ramme for spillet, en viss regi. Men hvordan det enkelte barnet utførte rollen, var individuelt. Det individuelle var tydelig å se i måten de fylte rollene på. Spillet ble spilt tre ganger med forskjellige besetning og det var hver gang helt forskjellige tolkninger av rollene. Dette tolker jeg som at barna i stor grad brukte seg selv og sine uttrykksmuligheter utfra egne forutsetninger og valg. Det som ble synlig her, i motsetning til de voksenstyrte bevegelsene, var et mye sterkere og sikrere bevegelsesuttrykk. Barna gikk helt inn i rollen, de spilte med hele kroppsspråket. Det var ingen replikker i dette spillet, fortellingen ble sunget av alle barna og rollene utført med gester og bevegelser. Det var slående å se hvordan barnas innlevelse satt som støpt i det gestiske uttrykket. Her så jeg de samme bevegelsesferdighetene som jeg tidligere hadde lagt merke til i barnas frilek. Jeg har spurt meg selv hvordan det kan være mulig, at det er så stor forskjell på barnas gestiske uttrykk i voksenstyrte aktiviteter og i barnas frie aktiviteter. Som nevnt helt i forordet til denne undersøkelsen hadde jeg opprinnelig tenkt å se på barnets eget gestiske uttrykk i ringleken. Dette fordi jeg hadde en forforståelse av at barn har et stort kroppslig uttrykkspotensial. Men allerede i den første observasjonen av ringleken ble jeg klar over den store betydningen av etterlignings-prinsippet. Men altså, der barnet fikk et frirom til selv å gestalte en rolle, der blomstret dette uttrykkspotensialet opp. Glad (2012) mener dans og lek er nær beslektet og at det derfor er viktig å observere barns lek for å finne inspirasjon til danseleken. Jeg tenker voksne kan lære mye av å observere barns lek. Ikke bare innholdet i leken, men måten den utføres på. Min egen opplevelse av barns lek er at det er som en sterk flyt av kreativitet. Barns lekefantasi sprenger tid og rom. De forflytter seg lynraskt fra et romskip i verdensrommet til en skog med ville dyr. Barnas fantasi er ikke bundet av fysiske

grenser. Jeg liker ordet flyt, for barnas forvandlingstempo oppleves ikke som hektisk og stress, men virkelig som om de er i en jevn flyt av kreativitet. Dette er kvaliteter jeg mener pedagogen må etterstrebe og arbeide etter i ringleken.

Et annet eksempel på eget initiativ er situasjonen hvor tre gutter startet ringleken på egen hånd. I det pedagogen sa; nå skal vi snart har ringlek, men først skal det ryddes, så spratt disse tre guttene bort til den delen av rommet hvor ringleken pleier å foregå og startet på egenhånd. Sungen de sang og bevegelsene de gjorde var ikke et eget påfunn, det var en sang de kjente fra ringleken. Men gleden, nøyaktigheten og tempo var deres eget. Jeg observerte også i den sammenheng at føttenes bevegelser var helt synkront med rytmen i sangen. De tre barna var helt samkjørte i sine bevegelser. Også dette var 5-åringer. Jeg var igjen forundret over barnas kroppsheberskelse og uttrykkspotensial. Hva er det som skjer i barna? Det ser ut til å skje en forvandling, en form for transformasjon ifra det de mimetisk erfarer til gjenskapelsen, eller omformingen til et eget uttrykk. Det viser til en forvandlings prosess som foregår i barnets indre. Jeg har i kap. 5.2 allerede stilt spørsmålet: Hvordan foregår denne forvandlings prosessen fra et sanseintrykk til egen handling, det som Merleau-Ponty kaller en magisk hendelse (1994). Før jeg drøfter dette videre vil jeg ta med enda et eksempel. Denne gangen om barns eget initiativ i en situasjon hvor det ikke er tilrettelagt for det og hvor initiativet skjer i 'skjul'. Jeg setter ordet skjul i anførselstegn, for helt i skjul var det jo ikke. Barnas handling fant sted i ringleken og var sånn sett synlig, men hva de faktisk gjorde var ikke åpenbart. Dette er hendelsen med de tre guttene som 'tullet'. Inntrykket jeg hadde fra min deltagelse i ringleken var heller at guttene som drev og tullet, ikke fulgte med og egentlig virket det forstyrrende på ringleken. Det var først i videoanalysen at jeg fikk sett hva de egentlig drev med. Som beskrevet i kap. 4.7 var disse guttene i aller høyeste grad deltagende, men på sin egen måte. Utfra den voksenstyrte etterligningsaktiviteten var disse 5-åringene allerede i gang med å utprøve andre varianter, som om de utforsket sin egen tolkning av fortelling og bevegelser. Dette tolker jeg ut fra de mange variasjonene av bevegelsene som de prøvde ut. Det var også tydelig at særlig slengkyss-bevegelsen var en 'sterk' opplevelser, noe som var litt flaut å prøve ut. Det var også tydelig at 'forskningsprosessen' var noe de drev med i fellesskap. Den ene var mer modig og frempå i sin utforskning, en annen mest en lattermild tilskuer. Men det kunne avleses i hans kroppsspråk at han levde med i det den mest aktive av guttene gjorde. Denne oppdagelsen i videoanalysen var en riktig vekker for min del. Kanskje gjør vi pedagoger det alt for ofte, tolker barns tulling som at de ikke deltar, fordi det

er vanskelig å få øye på hva de egentlig driver med? En grunn til at jeg bruker betegnelsen 'i skjul' er fordi denne handlingen skjedde i nært samspill mellom disse guttene, det var deres lille private aksjon, som de utførte ved å se på hverandre og kroppslig trekke nærmere hverandre. Det var ikke noe de delte eller presenterte ut i felleskapet. På et tidspunkt ber pedagoguen vennlig gutten om at de må være med de også. Pedagoguen kan ha hatt en god grunn til å si det, som jeg ikke kjenner til. Mitt fokus i analysen var å se på barnas respons. Påfallende var at guttene ikke ble med etter dette, to ble helt stille, også kroppene var samlet og i ro. Den tredje gjorde litt av det som pedagoguen gjorde. Først idet neste sang begynte var alle med igjen. Det denne lille utforskningssekvensen viste var et oppkomme av kreativitet. Den viste utforskningstrangen og viljen til å bearbeide inntrykket fra pedagogens gestiske bevegelsesuttrykk. Igjen noe som peker på dobbeltheten i mimesisprosessen, som en gjensidig prosess som Wulf sier (2011). « By taking part in the practices of others person's lives, they expand their own world and create new possibilities of action and experience for themselves» (Wulf, 2011, s. 95). Sett i lys av Wulfs uttalelser er handlingene til guttene som tullet veldig viktige og riktige, de var i en bearbeidelsesprosess, de skapte egne handlinger og egne opplevelser ut fra seg selv.

I disse episodene av barns respons på pedagogens bevegelser, har blikkvinkelen vært rettet på hvordan barnet uttrykker seg i situasjoner hvor de har plass til eller tar plass til eget uttrykk. Slik jeg ser det er dette den andre siden av mimesisprosessen. Den siden hvor det allerede har skjedd en forvandling av sanseinntrykkene. Eller hvor barna, som de tre guttene, er midt oppe i en forvandlingsprosess. Det hadde vært tilfredsstillende på dette tidspunktet i undersøkelsen å kunne gi et klart og tydelig svar på hva denne forvandlingsprosessen er og hvordan den foregår. Det kan jeg dessverre ikke, det er fremdeles for meg et spørsmål. Videre drøfting at dette spørsmålet får være fokus for en annen undersøkelse. Men jeg vil sammenfattende tegne opp de to sidene av mimesisprosessen på grunnlag av de beskrevne eksemplene i dette kapitlet. Barna i rollespillet hadde allerede skapt sin egen tolkning av rollene. Og i den tolkningen/utførelsen var de 100 % overbevisende i sine uttrykk. I deres mimikk, gestikk, kroppsbevegelser var de ridderen og prinsessen. Dragerollen har ikke fått oppmerksomhet hittil, for der lå barnet under et teppe, men også den rolletolkning fortjener honnør, for barnet ble der i ro hele spillet igjennom. Også det tyder på en sterk identifikasjon med rollen. For meg var dette funnet en bekreftelse på barns store gestiske og bevegelsesmessige uttrykkspotensiale. Det var en bekreftelse på barns glede over og vilje til å leke seg inn i

rollespill helt inn i en kroppslig identifikasjon. Mine observasjoner tyder på at dette best skjer der barna får et frirom, en mulighet til på egne premisser å skape sitt uttrykk.

Den andre episoden med guttene som tullet er for meg viktig av to grunner. For det første sier den noe om mulighetene som video-observasjon gir. I metodekapittelet har jeg skrevet at en video-observasjon kun viser et delutsnitt av en situasjon. Men dette delutsnittet gir mulighet til nøyaktigere og dypere observasjon av enkelt hendelser, hendelser som man med øyet kan overse. I dette tilfellet var det at guttene faktisk var delaktig, men på sin egen måte. Det andre er at sekvensen viser barn i aktiv utforskning og transformasjon av sanseintrykk. Det kan sees i sammenheng med det Merleau-Ponty sier om forståelsen av gestus:» Gestusmeningen er ikke givet, men forstås, dvs. gripes gjennom en akt fra tilskuerens side» (Merleau-Ponty, 1994, s. 151). Denne akten fra tilskuernes side kan, i tilfelle med gutten, være utforskningen, utprøvelsen. Som om de kroppslig/sanselig kjenner på gestens betydning og kvalitet i det de prøvende gjenskaper den. Det forutsetter at barnet selv, individet, går sanseintrykket i møte, ønsker eller velger å forbinde seg med det i en erfaringsbasert forståelse. Merleau-Ponty sier også at betydningen av en gestus må komme barnets indre i møte, den må treffe på noe i barnets indre (1994). Noe som igjen viser til individet, barnets indre som den som tar imot og gjenkjenner en gestus. Denne gjenkjennelsen foregår gjennom en **aktivitet** i barnet.

I dette underkapittelet har jeg tydeliggjort at etterligningsprinsippet er en gjensidig prosess. Jeg har nyansert forståelsen av denne gjensidigheten ved å vise til forskjellene i det gestiske uttrykk mellom situasjoner der barn er i en etterligningsaktivitet, og der de er i egen aktivitet. Etterligningen går ut fra pedagogens gestiske bevegelser, som forbilde for barnets gestiske bevegelser. Barnet erfarer disse sansende- kroppslig. Så skjer det en forvandling i barnet, en slags fordøyelsesprosess hvor de gjenskaper gesten. Denne gjenskapelsen kan sees som erfarings og opplevelses basert læring. Barnets eget uttrykk kommer best frem der de er fristilt fra en etterlignings prosess. Da er uttrykkskvaliteten sterk, tydelig og barnets individualitet kommer frem. Kreativiteten og fleksibiliteten minner om barnets utfoldelse i frileken. Den gestiske kompetansen er tydelig høyere når barnet handler på eget initiativ.

Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeid?

Dette funnet viser igjen til viktigheten av at barna får mulighet til å være aktive på egne premisser i ringleken. Barnet har et stort kroppslig uttrykkspotensiale. Når pedagogen gir

barnet frirom til egen tolkning og gjennomføring får det mulighet til å manifestere og prøve ut individualiteten sin i konkret, kreativ kroppslighet. Pedagoger kan finne inspirasjon til ringleken ved nøyaktig observasjon av barns kreativitet og handling i leke situasjonen. Vi pedagoger kan rett og slett lære noe av barnas kreativitet, for så å forsøke å utvikle samme fleksibilitet og kreativitet i vårt eget bevegelsesuttrykk. Det kunne være en del av pedagogens egne forberedelse og utvikling av ringlekaktiviteten. Også bevisstheten om forskjellene på barnets etterlignende gester og barnets egen skapte gester kan være et spennende utgangspunkt. Det gir pedagoger et vurderingsgrunnlag for å bestemme når hvilken bevegelseskvalitet av pedagogiske grunner bør få forrang. På denne måten kan pedagoger nyansere det pedagogiske bevegelsesarbeidet. Den pedagogiske verdien av ringlekaktiviteten kan nyanseres og forsterkes gjennom en god balanse mellom disse to formene for bevegelsesuttrykk.

6. Konklusjon

I dette kapittelet gir jeg en kort oppsummering av oppgavens innhold, før jeg konkluderende besvare forskningsspørsmålet. Deretter ser jeg på begrensinger av mitt arbeide og viser mulige fremtidige forskningstema. Besvarelsen av forskningsspørsmålet har jeg valgt å strukturere ved først å besvarer hovedspørsmålet, dernest besvarer jeg det andre spørsmålet.

6.1 Å finne ett nytt ståsted

I begynnelsen av dette arbeidet hadde jeg et ønske om å finne ett nytt ståsted. Det var et ønske om å utvide kunnskapen om ringlekens praksis, for derigjennom å finne nye muligheter for denne praksistradisjonen i Steinerbarnehagene. Som metafor for en forskningsprosess brukes ofte en reise. Men vanligvis når man legger ut på en reise har man et mål og en reiserute. Min reise har vært som å gå rett ut i tykkeste skogen, uten kart og uten kompass. Dette henger nok blant annet sammen med at ringleken som forskningsfelt er å betrakte som et nybrottsarbeid. Det finnes mye praksiserfaring, men lite litteratur og så vidt meg bekjent ingen forskning. Jeg håper derfor at denne undersøkelsen er den første av forhåpentligvis mange kommende undersøkelser av ringlekpraksisen.

Begynnelsen av dette arbeidet startet med forskningsspørsmålet:

- *Hvordan er barns gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken?*
- *Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeide?*

Målet var en beskrivelse av barns handlinger, og valget ble derfor en kvalitativ undersøkelse. Metoden jeg brukte var observasjon og video-observasjon. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen har tyngdepunkt i Steinerbarnehagepedagogikk, mimesisteorien, forståelsen av barnets være i verden som persiperende kropp,- videre dans, bevegelse og gestikk.

Begrepsrammeverket, eller styringsbegrepene som jeg foretrekker å kalle det, har vært:

Etterligning/mimesis, persepsjon/kroppslighet, gest/bevegelse og transformasjon.

6.2 Hvordan er barnets gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser i ringleken?

Det første jeg oppdaget gjennom observasjonene, var at barn retter sin oppmerksomhet mot pedagogen med en sterk hengivenhet. Denne hengivne holdningen forklares som måten barn forholder seg til sine omgivelser på. Sett i lys av mimesisteorien har barnet en medfødt vilje, ønske og evne til å forbinde seg i sympati med sine omgivelser. Det er barnets måte å erfare verden på, og i dette møtet med verden erfarer barnet seg selv. Barnet velger sine forbilder utfra sympati, og i etterligningsprosessen forvandler de sanseinntrykkene etter hvert til egne opplevelser og erfaringer. Barnets respons på pedagogens bevegelser er tidsforskjøvet. Jeg tolker denne tidsforskyvingen som tiden det tar å omsette et sanseinntrykk til en egen kroppslig handling. For hver gjentakelse av gestiske bevegelser fordøyes og forsterkes barnets gestiske respons. Innen aldersgruppen 3-5 år sees store forskjeller i barnas måte å respondere på. 3-åringens mer drømmende holdning ser jeg i sammenheng med at de er sterkere i et sansende kroppslig forhold til omverden, som om de sansende, drømmende lever i ett med sine omgivelser. Dette gjenspeiler seg i kroppens myke holdning og muskelspenning. Det er tenkelig at 3-åringens mimetiske arbeide skjer i barnets indre, ikke synlig for øyet. 5-åringen har et mer våkent forhold til sine omgivelser. Det kan observeres i måten 5-åringen bruker blikket på. Kroppens holdninger og gester er mer present, tydeligere og med større muskelspenning. Barnets individualitet kommer sterkere til syne i kroppens holdning og handlinger. De er aktive i samspillet med voksne og andre barn. I det gestiske uttrykke kan man se at 5-åringen har opparbeidet seg større kroppslig kompetanse, responderer tydeligere og har i større grad enn 3-åringen et individuelt uttrykk i sine gester. Det kan se ut som om 5-åringen bearbeider sine inntrykk i en aktiv og utadrettet prosess. Barnas oppmerksomhet er ikke konstant og ensrettet. De flytter oppmerksomheten sin mellom pedagogen og de andre barna. Barna ser ut til sansende å ville fange hele situasjonen i ringleken. De tar korte, små pauser hvor særlig 3-åringen ser ut til å vende oppmerksomheten inn mot seg selv. Jeg tolker dette som en nødvendig pause fra den sterke oppmerksomheten barna ellers rettet mot omgivelsene. Det er også tenkelig at disse pausene er nødvendig som del av en slags fordøyelsesprosess hos barna. De litt lengre pausene som pedagogen lager blir brukt av barna til å vende tilbake til det egne kroppsspråket og individuelle handlinger. Et mangfold av varierte, personlige uttrykke vises i pausene. Disse små pausene ser ut til å være en viktig og nødvendig del av barnets mimesisprosess. Undersøkelsen viste også store forskjeller i

kroppsuttrykk og respons i forhold til om barna stod oppreiste eller satt. Når barna stod, kunne det sees at hele kroppen var engasjert i hver bevegelse. Om det så bare var å strekke armen, så gjenspeilte denne bevegelsen seg i hele barnets kropp. Barna er i større grad avhengig av å ha hele kroppens bevegelsesapparat til disposisjon for å bevege seg, enn det den voksne er. Voksne kan i større grad bruke deler av kroppen isolert. Dette mener jeg er en konkretisering av teorien om at barn kroppslig/sanselig forholder seg til verden, og at de opplever kroppen som psyken og persepsjonens område. Dette virker å være annerledes for den voksne. Derfor mener jeg at barn og voksne har forskjellige forutsetninger for og opplevelse av gestikk og bevegelse. Rytmen i sanger og vers ser ut til mer umiddelbart å bli implementert i barnets kroppslige bevegelser. Det ser ut som om barna bæres av sangenes og versenes rytme flyt. I kortere eller lengre sekvenser danser barna synkront med rytmene, så kommer en fase med vanlige skritt før de igjen griper fatt i rytmene med føttene. Denne oppdagelsen fikk meg til å lure på om det henger sammen med at rytmer ikke er meningsbærende slik ordene i sanger og vers er. Kan det være at siden rytmer er et livsprinsipp, så går disse mer umiddelbart inn i det fysiske? Voksne orienterer seg mer etter takten i sangene med sine bevegelser. Mens det så ut som om bevegelser til takten var vanskeligere for barna å forholde seg til enn bevegelser til rytmer. Det viste seg at barn har en mye større rytmekompetanse enn jeg antok før jeg foretok denne undersøkelsen. Når barna etterligner pedagogens gester og bevegelser, ser den gestiske responsen ut som en svak avglans av pedagogens bevegelser. Gjennom gjentakelser vokser barnets ferdigheter og responsen. Derimot er barna i sitt eget frie gestiske uttrykk meget presise og uttrykkssterke. Dette var synlig der barna spilte roller eller fikk starte ringlekbevegelser på eget initiativ. Det er en markant forskjell i kroppsspråket mellom en aktivitet hvor barnet er i en etterligningsprosess, og der barnet handler på eget initiativ. Barn har en grensesprengende kreativitet, noe som kan observeres i barns frie lek og i barnets eget gestiske uttrykk. En målsetning for ringlekens aktivitet ville være i større grad å nærme seg denne kreative kvaliteten.

6.3 Hvilke følger kan undersøkelsen ha for pedagogens arbeide ?

Utforming og gjennomføring av ringleken hører til det pedagogiske arbeidet en Steinerbarnehagepedagog daglig gjør. Det er de færreste pedagoger som i tillegg har en danseutdannelse. Det vil si at det er nødvendig for pedagogene at de i utdannelsen til

steinerpedagoger også har fått arbeide med bevegelse og kroppsspråk. I studieplanen for førskolepedagogikk på Steinerhøyskolen i Norge, er eurytmi og bevegelsesarbeid et fagområde blant mange andre. Timeantallet er begrenset, og de færreste studenter har danseerfaring fra før. Derfor er det bare mulig å formidle grunnleggende kunnskap, og ferdigheter i kreativ bevegelse til studentene i løpet av utdannelsen. Deretter er den utøvende pedagogen overlatt til sin egen oppfinnsomhet og sine egne bevegelsesferdigheter.

«Med en grunnleggende forståelse for dansens vesen kan alle skape flotte danseopplevelser for både barn og voksne. Det handler om å la barn få uttrykke seg gjennom dans og bevegelse som en naturlig del av verden» Nygård i (Sandseter, Hagen & Moser, 2014, s. 414).

Denne undersøkelsen har hatt fokus på hva barnet gjør, det vil si barnets gestiske og bevegelsesmessige respons på pedagogens bevegelser. Funnene i undersøkelsen er et bidrag til en mer nyansert beskrivelse og forståelse av barnets gestiske og bevegelsesmessige respons. Forståelsen av barns kroppslige/sansende væren og måte å forholde seg til verden på, må være grunnlaget for pedagogisk tilrettelegging av ringleken. Også forståelsen av barnets sterke hengivenhet til de voksne er viktig. Det pålegger pedagogen et ansvar for å møte denne hengivenheten med åpenhet og oppriktighet. Slik jeg ser det forutsetter en åpen og oppriktig holdning pedagogens vilje til selverkjennelse. Mimesis eller etterligningsprosessen, er en gjensidig prosess. I relasjonen mellom pedagog og barn er det en dynamisk utveksling. Pedagogen må gi barnet tid til å respondere, og forholde seg aktivt og forståelsesfullt til at barna tar små pauser. Pedagogen må også ha klart for seg at den gestiske etterligning er aldersbetinget hos barnet. Det kan imøtekommes ved at man har forskjellige bevegelsesoppgaver til barn i forskjellig alder.

En helt avgjørende forståelse, som er en forlengelse av å se barnets væren som kroppslig, sansende, er at barna har en helt annen måte å forholde seg til kroppens uttrykk og bevegelse på enn det den voksne har. For at bevegelsesarbeidet i ringleken skal kunne brukes i sitt pedagogiske potensial krever dette ikke bare forståelse av, men også ferdigheter i gestisk uttrykk og bevegelse. Kort sagt, pedagogen må øve og tilegne seg grunnleggende bevegelsesferdigheter. Det være seg å styrke den kinestetiske opplevelsen av egen kropp samt forsøke å få alle bevegelsene til å være integrert i hele kroppen. Det vil i større grad tilsvare barnets kroppsbruk. Vil pedagogen utnytte potensialet i kreative bevegelser må bevegelsene utføres stående og/eller i bevegelse i rommet. Siden barnet lettere beveger seg til rytmene i sang og språk, er det viktig at pedagogen også gjør det. Å arbeide med forskjellige

rytmekvaliteter har ikke vært fokuset i denne oppgaven, men der ligger det mange muligheter for det pedagogiske arbeidet.

Til slutt til bevegelsesuttrykket i ringleken. Her viser funnene en markant forskjell mellom barnets egenstyrte gester og de etterlignende gestene. Barna har store ferdigheter når det gjelder et uttrykkssterkt kroppsspråk. For ringlekpraksisen ville det derfor være fint med en variasjon mellom etterligning av bevegelser og bevegelser på barnas initiativ. I lys av denne undersøkelsen er kanskje den største utfordringen for pedagogen å våge å gå inn i det ukjente (kap. 2.9). Med det mener jeg her å snu den egne oppfatningen av værenskvaliteten. Ut fra egen erfaring er de fleste av oss voksne i stor grad preget av et kognitivt kunnskap og læringssyn. Det er dessverre bare så alt for lett å måle barns væren og utvikling fra et voksenperspektiv (Fine & Sandstrom, 1988), en så mye større utfordring å virkelig se barnets værenskvalitet. Det vil kreve en nøyaktig observasjon av barns uttrykk og handling, og som følge av dette sannsynligvis bety av vi voksne må begi oss på vei ut i det ukjente (kap. 2.9). Selv om vi har våre erindringer fra barndommen, er det noe som *har vært*, et tilbakelagt stadium av livet. Å på nytt begi seg inn i en sanselig, kroppslig opplevelse av væren betyr at vi må innta ett nytt ståsted. Et ståsted som slik jeg ser det, ligger tett opp til en kunstnerisk opplevelse av verden. “Because we cannot have secure and stable foundations for knowledge, we are given the opportunity to invent, create and experiment” Dahlberg i (Olsson, 2009, s. xx). Barnets grenseløse kreativitet er kanskje opphavet til voksnes kunstneriske utfoldelse, og i kreative og kunstneriske aktiviteter kan barn og voksne møtes i en gjensidig utveksling. Da er vi muligens i nærheten av det Steiner mener med: «Vi som oppdragere må gi barnet muligheten til å vokse opp til kunstnerisk å stå i livets hendelser» (Steiner, 2010d, s. 12).

6.4 Begrensninger i undersøkelsen og mulige fremtidige forskningstema

Som hoved-begrensninger i denne undersøkelsen ser jeg for det første min egen rolle som observatør. Det er min observasjons- og tolkningsevne som ligger til grunn for funn og konklusjon. Som jeg tidligere har nevnt er det en begrensning at voksne tolker barns handlinger utfra et voksenperspektiv. Barnas stemme kommer ikke frem i denne undersøkelsen.

Undersøkelsen er gjort i to forskjellige avdelinger i sammen barnehage. Jeg kunne ha innhentet data fra et bredere praksisfelt. Det ville muligens ha ført til en større nyansering og

andre funn. Tidsomfanget for undersøkelsen er forholdsvis kort, det ville vært interessant å følge utviklingen av barnas gestiske og bevegelsesmessig respons over lengre tid.

Når det gjelder fremtidige forskningstema er det tre forskjellige spørsmål jeg gjerne skulle ha sett undersøkt: Hvordan opplever barna ringlekpraksisen? Hva skjer når funnene fra denne undersøkelsen omsettes i praksis, fører det til en forandring i barnas gestiske og bevegelsesmessige respons? Hvordan foregår barnas forvandlings prosess fra sanseinntrykk til eget kroppslig uttrykk og handling?

Etterklang

Perspektivet dreies mer og mer rundt. Vi må stå på hodet når det gjelder å forstå barn. Det barna gjør i sitt møte med verden er for oss voksne som om det skjer på andre siden av jordkloden. Vi voksne er i så stor grad allerede preget av kognitiv læring og skoloring, og det ser ut til å være måten mange forholder seg til livet - og tolker livet på. Vi må virkelig snu hele dette perspektivet. Følgene for vår livsoppfatning blir radikale, vi må liksom ha bena i hodet. Det er vi voksne som arbeider pedagogiske med barn som må gjøre den største snuoperasjonen. Vi må øve oss i å se verden som barnet gjør. Da mener jeg ikke barnlig, litt søtt eller sentimentalt, men virkelig alvorlig anerkjenne barnas kroppslig/sansende væren i verden.

Dette arbeidet har vært en vekker og en reformasjon for meg som trodde jeg visste. Som kan bevegelser, dans, rytme og barnehagepedagogikk. Men jeg visste ikke dypt nok. Og enda kan man sikkert kjenne og erkjenne dette dypere. Å gjøre den jobben skylder vi barna. For stemmer det, som forskerne og filosofene jeg støtter meg til i denne undersøkelsen sier, og i hvis tradisjon jeg gjerne stiller denne masteroppgave, så må det, sett fra barnas side, bety at de har hatt uendelig tålmodighet med oss 'voksne som ikke skjønner noe ting'. En setning alle som arbeider med barn har hørt mange hundre ganger. Og så ler vi litt og stusser litt og tenker sikkert også litt over hva det mon kan bety.

Men tenk om det betyr enda mye mer.....?

7. Bibliografi

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Cassell, K. R. (2014). *A phenomenology of mimetic learning and multimodal cognition: intergrating experiential knowledge into programs in rhetoric, compositions, and technical communication.* (PhD, Michigan Technological University, USA). Hentet fra Digital Commons @ Michigan Tech: <http://digitalcommons.mtu.edu/etds/810>
- Edelholm, E. S., & Wigert, A. (2005). *At känna rörelse - en danspedagogisk metod*. Stockholm: Carsson Bokförlag.
- Fennefoss, A., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage publications.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på Timeplanen, 2. utgave*. Vollen: Tell forlag.
- Grunelius, E. (1979). *Oppdragelse i den tidlige barndom. : Sammenslutningen af Rudolf Steiner Børnehaver i Danmark*.
- Heath, C. (2011). Embodied Action: Video and the Analysis of Social Interaction. I D. Silverman, *Qualitative Research. Issues of Theory, Method and Practice*. (ss. 205-271). London: Sage Publications Ltd.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative Research, Analysing Social interaction in Everyday Life*. Los Angeles: Sage.
- Hernes, L., Horn, G., & Reistad, H. (2011). *Lek, dans og teater*. Vollen: Tell forlag.
- Jaffke, F. (1987). *Tanzt und singt*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lindholm, E. (1994). Ringleken - nytt liv i en gammel tradisjon. I A. M. (red), *Barnets verden* (ss. 104-106). Oslo: Vidarforlaget AS.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag a/s.

- Mimesis*. (2015, April 10). Hentet fra Store Norske leksikon: <http://snl.no/mimesis>
- Mühlhoff, R. (2014, oktober 13). *Affective resonance and social interaction*. Hentet fra Springer : <http://link.springer.com/article/10.1007/s11097-014-9394-7>
- Myhre, R. (2003). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Nilsen, R. D. (2005, April). Searching for Analytical Concepts in the Research Process: Learning from Children. *Int.J.Social Research Methodology*. Vol.8, No.2,, ss. 117-135.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Childrens` Learning*. London: Routledge.
- Oxford-dictionaries. (2015, april 28). *rhizome*. Hentet fra oxford dictionaries: www.oxforddictionaries.com
- Rocaht, P., & Passos-Ferreira, C. (2009). From Imitation to Reciprocation and Mutual Recognition. I J. P. (ed.), *Mirror Neuron Systems* (ss. 191-212). New York: Humana Press.
- Sandseter, E. B., Hagen, T. L., & Moser(red), T. (2014). *Kroppslighet i Barnehagen. Pedagogisk arbeide med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Schjønby, T. N. (2012). *Bevegelse og uttrykk. Gestiske strukturer i tidligmodernistisk dans*, Phd. Trondheim: NTNU.
- Steiner, R. (1980). *Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1985). *Die Gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2010a). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Hentet fra Rudolf Steiner Online Archiev: <http://anthroposophie.bzu.edu>
- Steiner, R. (2010b). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehers*. Hentet fra Rudolf Steiner Online Archiev: <http://anthroposophie.bzu.edu>

- Steiner, R. (2010c). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Hentet fra Rudolf Steiner Online Archiv:
<http://anthroposophie.bzu.edu>
- Steiner, R. (2010d). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisch*. Hentet fra Rudolf Steiner Online Archiv: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/294.pdf>
- Sundt, A., Paulsen, E. G., & Røed, B. L. (2008). *Pedagogiskplan for Steinerbarnehagene og 1. klasse. Barnet 0-7 år*. Oslo: Steinerbarnehageforbundet i Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, april 21). *Rammeplan for barnehager*. Hentet fra udir.no/barnehage: www.udir.no/Barnehage/Rammeplan
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wulf, C. (2011a). Einleitung. I C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, G. Blaschke, N. Ferring, I. K. Maltig, & S. Schinkel, *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (ss. 7-26). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, Springer Wiesbaden GmnH.
- Wulf, C. (2011b). Mimesis in Early Childhood: Enculturation, Practical Knowledge and Performativity. I M. Kontopodis, B. Fichtner, & C. Wulf, *Children, Development and Education*. (ss. 89-98). Springer Science+Business Media B.V. Hentet fra [doi.10.1007/978-94-007-0243-1_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0243-1_6)

7.1 Vedlegg, samtykke

Til foreldre og foresatt på avdelingen [REDACTED]

[REDACTED] Ski 22.9.2014

FORESPØRSEL OM TILLATELSE TIL

Video opptak av deres barn i ringleken. I forbindelse med min masteroppgave: *Barns gestiske uttrykk i Steinerbarnehagens ringlek.*

Mitt navne er Ingrid Reistad, inntil 2011 arbeidet jeg i [REDACTED] Steinerbarnehage som pedagog og eurytmist. Siden 2011 har jeg vær ansatt på R. Steinerhøyskolen som lærer på førskolelinjen. For to år siden startet jeg på en deltids masterutdannelsen ved R. Steinerhøyskolen.

Formål

Det er pr i dag gjort lite forskning på steiner barnehagepedagogikken, og som følge av det lite adekvat litteratur. Målsettingen med denne oppgaven er å belyse en del av en årelang vellykket praksis for å fordype forståelsen av pedagogikken og legge et teoretisk grunnlag for videreutvikling av praksis. Jeg er spesielt interessert i barns emosjonelle uttrykk i kreative bevegelser og har derfor valgt ringleken som fokus for oppgaven. Jeg er også fagansvarlig for undervisningen av studenter i ringlek ved R. Steinerhøyskolen.

I denne forbindelse ber jeg om deres tillatelse til å lage en video observasjon av barnas ringlek på [REDACTED]. [REDACTED], som jeg kjenner godt, er positiv til prosjektet og vil la med gjennomføre det hvis dere foreldre kan gi deres tillatelse til video opptak.

I uke 38 var jeg gjest (etter avtale med de ansatte) på [REDACTED] en formiddag for å kartlegge og forberede en observasjons struktur. Jeg deltok i ringleken og ble raskt klar over at informasjonsmengden er såpass omfattende at det er nødvendig med et video-opptak for å kunne gjennomføre en nøyaktig observasjon og analyse av barnas bevegelsesuttrykk.

Gjennomføring

Video opptaket vil gjøres så diskret som mulig for ikke å sjenere barnas utfoldelse. Det blir et fast kamera i lekerommet, kun i tiden ringleken pågår. Det er planlagt ett opptak à 15 min evt to hvis det skulle oppstå tekniske problemer. Alle barn og voksne vil bli anonymisert i undersøkelsen og selve videomaterialet vil bli slettet etter at masterarbeidet er avsluttet, forhåpentligvis juni 2015. [REDACTED] er tilstede ved slettingen av data, det er ikke aktuelt å bruke filmen som empirisk dokumentasjon. Den vil kun være mitt verktøy i en kvalitativ undersøkelse ved siden av felt notater og observasjons notater.

Jeg håper å kunne gjennomføre videoopptaket så raskt som mulig, aller helst slutten av denne uken, uke 39. Det forutsetter selvfølgelig at jeg har mottatt deres tillatelse innen det.

Jeg henger opp en listen på døren til [REDACTED] hvor dere kan krysse av for ja eller nei. Jeg ville sette stor pris på å få gjennomført denne undersøkelsen siden jeg også tror den vil være veldig nyttig for å forbedre og utvikle undervisningen på R. Steinerhøyskolen.

For evt spørsmål ta gjerne kontakt med meg på mobil: [REDACTED] E. post:
Ingrid@rshoyskolen.no

Vennlig hilsen Ingrid Reistad

Til foreldre og foresatt på avdelingen [REDACTED]

[REDACTED] Ski 14.01.2015

Vedr. Video observasjon 2 av deres barn i ringleken. I forbindelse med min masteroppgave: *Barns gestisk uttrykk i Steinerbarnehagens ringlek.*

I høstferien 2014 kunne jeg gjennomføre en video-observasjon av ringleken på [REDACTED] med deres tillatelse. Det har vært avgjørende for gjennomføringen av masterprosjektet.

Nå har det vist seg at materialet ikke er utfyllende nok for undersøkelsen. Det var kun 9 barn tilstede ved første observasjon og av disse var flertallet av barn i 3 årsalderen og ringleken jeg observerte var ny for de fleste.

Viktig for en fylldig dokumentasjon ville være å se en større barnegruppe hvor flere aldersgrupper er representert. Det er og viktig å få se en ringlek som er godt innøvd. I en samtale med [REDACTED] i går forstod jeg at ringleken denne uken har elementene jeg mangler for å kunne slutføre undersøkelsen.

Jeg ville sette veldig stor pris på om jeg fikk deres tillatelse til å gjennomføre en siste observasjon kommende fredag 16.01. Siden alle allerede har gitt sitt samtykke i høst er det ikke nødvendig å gjenta dette en gang til.

Viktig er om noen av dere nå ikke ønsker at barnet skal filmes. Da ber jeg dere si fra til en av de ansatte på [REDACTED], video observasjonen vil da ikke finne sted.

Legger ved info brevet fra september som beskriver formål og bruk av video observasjonen. Ta gjerne kontakt på mobil hvis dere har spørsmål. Vet fristen er litt kort, det er fordi jeg må gripe sjansen til å få med meg denne ukes ringlek.

Vennlig hilsen

Ingrid Reistad Mob. [REDACTED]