

De yngste barna som vegfarere i barnehagen

Myrstad, Anne: Førstelektor, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Norge. E-mail: anne.myrstad@uit.no

Sverdrup, Toril: Førstelektor, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Norge. E-mail: toril.sverdrup@uit.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(SPECIAL ISSUE), p. 1-12, PUBLISHED 4TH OF JUNE 2019



Sammendrag: Artikkelen fokuserer på de yngste barnas læringsprosesser gjennom deres involvering og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagen. Det løftes fram hvordan barnekropper i bevegelse er kilde for erkjennelse og læring. Som utgangspunkt for analysen har vi valgt to eksempler fra barns aktivitet i barnehagens uteområde. Forsker har vært tilstede som deltakende observatør, og inngått som en del av konteksten barnas bevegelse og aktivitet foregår i. Tim Ingolds begrep vegfaring (*wayfaring*) anvendes i analysen av hvordan bevegelse kan forstås som læring. Dette er læringsprosesser som handler om å være i verden fremfor å lære om verden. Ved å ta i bruk et slikt perspektiv på læring vil artikkelen være et bidrag til å tydeliggjøre innholdet i et helhetlig læringssyn i barnehagens pedagogiske praksis.

Nøkkelord: Bevegelse, korrespondanse, læring, vegfaring.

Abstract: The article focuses on how learning processes of the youngest children in kindergarten are based on their involvement and engagement with social and physical environments in kindergarten. We emphasize how movement are a source for acknowledgement and learning. As a basis for the analysis, we have chosen two examples from the children's activities in the outdoor area of the kindergarten. Researcher has been present as a participating observer, and been a part of the context in which the children's movements and activities take place. Tim Ingold's concept *wayfaring* is applied in the analysis of how movement can be understood as learning. Learning, in this way, is primarily about being in the world rather than learning about the world. By using this perspective on learning, the article will contribute to clarifying the content of holistic learning in pedagogical practices in kindergarten.

Keywords: Correspondence, learning, movement, wayfaring.

Innledning

De yngste barnas vandring og forflytninger i barnehagen har vært utgangspunkt for vårt prosjekt «Blikk for vandring»¹. I denne artikkelen vil vi løfte fram 2-3 åringers vandring og kroppslige bevegelse som utgangspunkt for barns læringsprosesser. Vi vil utforske hvordan den gjensidige dynamikken mellom omgivelser og barn kan få innvirkning på måten barns læringsprosesser kan forstås.

Den britiske antropologen Tim Ingold betrakter bevegelse og persepsjon som grunnleggende i oppnåelse av viten (Ingold, 2000). Han påpeker at det er i direkte kontakt med omgivelsene mening skapes. Dette innebærer et syn på læring som framhever at læring foregår gjennom *å være i* heller enn *å lære om* verden (Ingold, 2018, s. 31). Det er gjennom oppmerksomhet og engasjement med sosiale og fysiske omgivelser læring finner sted (Ingold, 2011). En slik forståelse har flere likhetstrekk med det som i barnehagesammenheng blir betraktet som en helhetlig tilnærming til læring, hvor fokus er på barnet i konteksten det befinner seg i. Problemstilling:

Hvordan kan de yngste barnehagebarnas vandring og bevegelser forstås som læring?

For å belyse problemstillingen vil vi betrakte vandring i lys av Ingolds (2007) begrep wayfaring, som vi har valgt å oversette til vegfaring (Myrstad, 2018; Myrstad & Sverdrup, 2018). Vegfaring handler om å være i verden eller å bebo verden, en måte å forstå eksistens og læring på. Ingold knytter begrepet til livslang læring, og poengterer at dette skjer gjennom menneskers oppmerksomhet, bevegelse og direkte persepsjon (Ingold, 2010, 2011, 2018) Han påpeker: «It is through wayfaring and not transmission that knowledge is carried on» (Ingold, 2011, s. 143). Dette forstås her som at kunnskap gror fram gjennom deltakelse og engasjement i verden, i omgivelser som ifølge Ingold (2011, s. 95) er en sammenfiltrering av økologiske, sosiokulturelle og materielle relasjoner.

For å komme nær barns erfaringsverden har vi vandret sammen med dem og inngått som en del av de totale omgivelsene barns bevegelser foregår i. Vi er inspirert av metoden «walking alongside» (Ingold og Vergunst, 2008). Et sentralt poeng med denne tilnærmingen er at den gir forskeren mulighet til å dele opplevelser med barn, nettopp ved å være kroppslig og sanselig til stede i de samme omgivelsene (Pink, 2009, Myrstad & Sverdrup, 2018).

Vi anvender data fra vårt kvalitative forskningsprosjekt «Blikk for vandring», hvor de yngste barnas vandring i barnehagen har vært i fokus. I dette prosjektet har vi gjennomført mikro-feltarbeid i tre ulike barnehager. Vignettene som anvendes i denne artikkelen er fra et vandringsforløp i barnehagens uteperiode, hvor forsker Anne er medvandrer med videokamera i et vinter-vår-landskap sammen med pedagogisk leder og til sammen fire barn fra en småbarnsavdeling. I analysen av vignettene fokuserer vi på situasjoner som synliggjør ulike aspekter ved barns engasjement og involvering med omgivelsene, og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Avslutningsvis vil vi drøfte hvordan læring som vegfaring kan få betydning for pedagogisk praksis i barnehagen.

Bakgrunn

Barnehagepedagogikken i Norden har tradisjonelt vært influert av et helhetlig syn på læring. I Rammeplan for barnehagen knyttes dette til sammenhengen mellom lek, læring, omsorg og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vektlegges også at barn skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Bruk av hele kroppen inkluderer bevegelse, uten at dette eksplisitt nevnes i rammeplanen. Begrepet bevegelse er i rammeplanen i hovedsak sammenstilt med motorisk utvikling og fysisk og psykisk helse, noe som kan sees som en oppfølging av Helsedirektoratets

¹«Blikk for vandring» er et kvalitativt delprosjekt innenfor det NFR-finansierte prosjektet «Blikk for Barn – lek – læring – relasjoner – estetikk, 2013-2017»

anbefalinger (2014). Her påpekes det at regelmessig fysisk aktivitet er nødvendig for normal vekst og utvikling og god helse blant barn og unge. Bevegelse framholdes som en helsegevinst både for enkeltindivider og samfunnet som helhet. Dette gjelder også internasjonalt, hvor bevegelse, i tillegg til en helsegevinst, kobles til det å bevege seg «for egen maskin» som en bærekraftig transportmåte i et samfunn (Middleton, 2010, s. 576). Bevegelse som helsegevinst støttes opp av forskning. Her knyttes barns bevegelse til fysisk aktivitet og aktivitetsnivå, hvor aktivitet måles i forhold til intensitet (Stokke, Weydahl, & Calogiuri, 2014; Sørensen, 2017), samt motorisk utvikling og mestring av motoriske ferdigheter i samspill med naturen (Fjørtoft, 2010).

Barns kropp og bevegelse har også vært sentral i Løkkens forskning (2004). Med utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi fremhever hun barns kropp og bevegelse som danningens kjerne (Løkken, 2010, s. 51). Ingold viser også til Merleau-Pontys teorier, hvor han påpeker at verden blir meningsfull gjennom et aktivt engasjement med den, framfor gjennom kognitive representasjoner (Ingold, 2000, s. 173). Mennesket handler ikke i en verden som er ferdig konstruert, mennesket er med på å konstruere verden gjennom direkte involvering med den.

Barns kropp er også fokus for Rossholt (2012), hvor hun utforsker hvordan barns kropp blir til i tid og rom, og utgangspunkt for barns subjektsskaping. I likhet med Løkken og Rossholt vil vi rette oppmerksomheten mot bevegelse som noe utover motoriske ferdigheter og helse, og se på bevegelse som kilde til læring.

De siste årenes økte læringspress på barnehagene (Pettersvold & Østrem, 2018, Biesta, 2013) har indirekte vært en påminnelse om betydningen av å problematisere hvilket syn på læring som ligger til grunn når mer læring i barnehagen etterspørres. Er utgangspunktet «å lære om verden» eller «å lære i verden»? En voksende industri av standardiserte programmer og læringspakker utviklet av kommersielle aktører kan bidra til at kunnskapsforståelsen blir kontekstløs, og at barns samspill med omgivelsene står i fare for å nedprioriteres til fordel for et standardisert innhold i barnehagen (Nygård, 2017). En slik tilnærming til læring kan ifølge Nygård (s. 61) medføre at barns subjektive læringsprosesser oversees til fordel for en universell tilnærming til læring.

Kritiske røster, som blant andre Biesta (2013), tar til orde for å yte motstand mot en slik utvikling av undervisningspraksis innenfor alle nivåer i utdanningssystemet. Motsvaret til denne tendensen vil være å se læring som en aktiv, kreativ prosess hvor kunnskap gror fram og skapes gjennom et kroppslig, sansemessig og følelsesmessig engasjement med omgivelsene. Det er en slik forståelse av læring vi ønsker å skrive fram ved å anvende Ingolds begrep vegfaring (Ingold, 2007). I en barnehagesammenheng vil dette dreie seg om å vektlegge barns førstehåndserfaringer eller det vi benevner som førstefots-erfaringer (Myrstad & Sverdrup, 2016, s. 97-98). Begrepet førstefots-erfaringer anvendes for å tydeliggjøre at barn på en direkte og umiddelbar måte engasjerer seg i verden gjennom kropp og bevegelse, ved å krype eller gå.

Tidligere forskning om barn som vegfarere

Begrepet vegfaring har i liten grad vært anvendt innenfor barnehageforskning, både nasjonalt og internasjonalt. Dette kan ha sammenheng med at Ingolds teorier ikke spesielt er rettet mot institusjonell pedagogikk og heller ikke rettet spesielt mot barn og barndom. I Ingolds redegjøring for begrepet, legger han til grunn en forståelse som spenner vidt og omfatter livet som helhet (Ingold 2007). I løpet av de siste årene har imidlertid enkelte forskere anvendt vegfaringsbegrepet for å løfte fram barn som medskapere av kunnskap i verden.

Hackett (2012, 2015, 2016) anvender Ingolds begrep wayfaring (Ingold, 2007) i sin PhD-studie om ettåringer på museumsbesøk. Hun belyser hvordan barnas vandringer gjennom museet, er med på å skape kroppslig kunnskap og erfaringer i verden, samtidig som deres vandringer gjennom museet kan bli forstått som stedskapende aktivitet. Hun viser på denne måten hvordan de yngste barna skaper mening i verden de bebor.

Begrepet vegfaring anvendes også av Nutti (2017) for å belyse betydningen av å lære barn å finne fram eller være stifinnere i skiftende omgivelser. Dette er sentrale verdier innenfor samisk barneoppdragelse knyttet til reindriften, noe som Nutti mener må tas høyde for når barneoppdragelsen institusjonaliseres i form av barnehager.

Myrstad og Sverdrup (2018) anvender vegfaringsbegrepet for å belyse hvordan ulike faktorer knyttet til vær- og føreforhold får innvirkning på barns meningsskaping. I antologien «Barn skaper sted – sted skaper barn» (Myrstad, Sverdrup, Helgesen, 2018) anvendes Ingolds teori som felles utgangspunkt når barnehagens praksiser utforskes gjennom en stedslinse. Begrepet vegfaring anvendes i flere av artiklene for å synliggjøre hvordan barn og barnehagens omgivelser gjensidig former hverandre.

Ingold har i den senere tid blitt mer opptatt av læringsprosesser innenfor utdanningsløpet (Ingold, 2018). Han kombinerer egne begreper med Deweys erfaringslæring og Biestas perspektiver på utdanning. Ingold poengterer her at en viktig forskjell innenfor forståelse av utdanning kan knyttes til tolkningen av selve begrepet education. Han mener at utdanningsinstitusjoner i stor grad bygger sin forståelse av utdanning på det latinske verbet *educare*, som kan oversettes med å oppdra eller undervise. Et alternativ til dette er å forstå utdanning ut fra det latinske begrepet *educere* som kan oversettes med å lede noen ut i verden. Det er den sistnevnte forståelsen Ingold bygger på når han kobler vegfaring til utdanning og læring.

Vegfaring - teoretisk tilnærming

Vegfaring handler om å bevege seg langs linjer eller stier hvor den direkte kontakten med omgivelsene genererer kunnskap (Ingold, 2007). Samtidig som mennesker gjennom bevegelse får viten om omgivelsene, vil kroppene i bevegelse være med på å forme de samme omgivelsene. Som vegfarende setter mennesker spor i form av linjer. «Along such paths, lives are lived, skills developed, observations made and understandings grown» (Ingold, 2011, s. 12). Linjene kan være synlige eller tenkte, på bakken eller i lufta, eksempelvis som spor i sand eller snø eller i lufta, i form av lyd, lukt og lignende. Dette innebærer et syn på kunnskapstilegnelse der læring fordrer en deltakende erfaringspraksis, altså lære ved å være i verden, gjennom å være oppmerksom på tegn som er tilgjengelig. I prinsippet kan all aktivitet sees som vegfaring, og vegfaring kan betraktes som en livslang prosess.

Ved å anvende metaforene vegfaring og transport skiller Ingold (2007) mellom ulike måter å forholde seg til verden på. Begrepene kan forstås som ulike veier til læring (Myrstad, 2018, Schildermans, 2014). I en transportbevegelse vil energien være bundet opp i å nå et bestemt mål, der det ikke levnes tid til tilfeldigheter, stopp eller avstikkere. Transport kan sammenlignes med forhånsdefinerte, målstyrte læringsaktiviteter. Vegfaringsbevegelsen har, i likhet med en helhetlig læringstilnærming, nødvendigvis ikke en begynnelse eller slutt eller et bestemt mål. Vegfareren kan ta pause i sin vandring, stoppe opp eller vandre tilbake til der han eller hun kom fra. Langsetter stiene finner hendelser sted, og gjennom kropp og sanser blir observasjoner gjort. Vegfaring som læringsveg involverer barns kropp, bevegelser, sanser og følelser. Kunnskapen vokser fram gjennom bevegelse og direkte persepsjon, ved å være oppmerksomt tilstede i verden og åpne opp for det som måtte vise seg fram. Gjennom å være i kontakt med; se, smake, lytte, lukte og kjenne vil «sannhet» i verden avdekkes lag for lag. Å bevege seg i omgivelsene er en oppmerksomhetsledet praksis, hvor mennesket oppfatter og responderer på det som vekker interesse (Ingold, 2000, 2007). Når barn beveger seg, eksempelvis på en utelekeplass, vil nye sanseintrykk dukke opp mens andre kommer i bakgrunnen eller forsvinner. Dette danner vilkår for barns handlingsmuligheter.

Desto større oppmerksomhet mennesket, inkludert barn, har på ulike tegn som åpenbarer seg i omgivelsene, desto større kapasitet har de til å respondere overfor disse tegnene med dømmekraft og presisjon (Ingold, 2010). Kapasiteten kan utvikles ved at noen erfarne, barnehageansatte eller andre

barn, viser eller peker ut tegn av betydning. Tegn som vises, kan i neste omgang gjøre den lærende i stand til å se eller lese lignende situasjoner (Ingold, 2000, s. 141). Denne prosessen kaller Ingold oppmerksomhetslæring (*education of attention*). Ikke bare kunnskap, men også ferdigheter, utvikles gjennom oppmerksomhetslæring, gjennom observasjon og imitasjon. «Rather, to observe is actively to attend to the movements of others; to imitate is to align that attention to the movement of one's own practical orientation towards the environment» (Ingold, 2000, s. 37). Ingold skiller mellom informasjon og kunnskap, og presiserer at informasjon kan overleveres fra generasjon til generasjon, mens kunnskap innebærer å forstå hva informasjonen betyr, i den konteksten den framkommer. Den utpekte informasjonen må den lærende selv transformere til kunnskap gjennom et aktivt engasjement i omgivelsene (Ingold, 2000, s. 21).

Gjensidigheten mellom mennesker og omgivelsene benevner Ingold (2013, 2018) som korrespondanse. Korrespondanse handler om å respondere og bli respondert til; altså, at menneskekroppen gir et «svar» til verden i form av oppmerksomhet, bevegelse og handling. Korrespondansen gir et perspektiv på hvordan komponenter i omgivelsene og barn sammen konstituerer hverandre, gjennom bevegelse og væren i verden (Hackett, 2018). I lys av dette kan barns bevegelse betraktes som deres korrespondanse med omgivelsene.

Metodisk tilnærming

For å få innsikt i hva barnas vandring kan fortelle, har vi gjennomført mikro-feltarbeid i én avdelingsbarnehage og to basebarnehager (til sammen ca. 30-40 timer pr. barnehage). Feltarbeidene er blitt gjennomført av oss begge, med tilstedeværelse på ulike tidspunkter. Det ene feltarbeidet ble avsluttet før det neste ble påbegynt. De ulike feltarbeidene er blitt behandlet som case-studier. Dette har gitt mulighet for analytisk generalisering, der hypoteser fra ett case har kunnet etterprøves i det/de neste (Yin, 2009).

Utgangspunktet for prosjektet «Blikk for vandring» har vært å følge de yngste barna i situasjoner hvor det er rom for vandring innenfor barnehagens gitte rammer. Dette er perioder med liten grad av styrt aktivitet, både inne og ute i barnehagen. I uteperioden er barn fra ulike avdelinger eller baser sammen. Feltnotater, videoopptak og egne sanseerfaringer er blitt brukt i konstruksjon av data. Vi har gjort et strategisk utvalg, og valgt å vandre sammen med de yngste barna på avdelingen eller basen. Noen steder var de yngste barna akkurat fylt to år, mens andre steder var de rundt ett og et halvt år.

Ved å gå sammen med barn og inngå som en del av konteksten vandringen foregår i, har vi prøvd å komme nær barns erfaringsverden gjennom å anvende metoden «walking alongside» (Ingold & Vergunst, 2008). Dette er en metode som ikke nødvendigvis vektlegger en ansikt-til-ansikt-interaksjon. Det handler i større grad om å være medvandrere, å inngå som en del av korrespondansen som konstitueres mellom de yngste barna og omgivelsene, gjennom deres vandring og aktivitet. Som medvandrere har vi som forskere vært en del av omgivelsene barna korresponderer med, og dermed vært en del av relasjonene barna inngår i.

Under medvandringen har vi anvendt et håndholdt videokamera som ble holdt i barns høyde, med displayet utslått. Videokamera med utslått display hindrer at våre ansikter blir gjemt bak kamera, noe som gjør at vi som forskere kan kommunisere med barn og ansatte. Videokameraet fungerer på denne måten som et tredje øye i stedet for det eneste øye (Sinding-Larsen 1992). Vi har konsekvent unngått å bruke zoom under videofilmingen, nettopp fordi barna hele tiden skal ha mulighet til å se hva linsa peker mot. På denne måten gis de en viss mulighet til velge hvordan de vil forholde seg til kamera. Dette er et poeng, spesielt i forhold de yngste barnas rett til medvirkning og medbestemmelse, når deres vandring og bevegelser skal dokumenteres (Myrstad 2009). Selv om det er gitt informert samtykke til forskning og videofilming av de yngste barnas foreldrene, hviler det et etisk ansvar på forskeren i å møte barna med sensitivitet og respekt.

Vår tilstedeværelse, både med og uten videokamera, har eksempelvis medført at enkelte barn har vandret over et større areal eller at de har oppholdt seg lengre tid på et område. I kraft av å være interesserte voksenpersoner har vår tilstedeværelse gitt noen barn ekstra trygghet til å engasjere seg i aktiviteter. I andre tilfeller har barn gitt uttrykk for at de ikke ønsket vår tilstedeværelse, eksempelvis ved å vende oss ryggen og gå i en annen retning. Forskerens kroppslige deltakelse som medvandrer, vil kunne gi supplerende innsikter i barns erfaringsverden, nettopp fordi forskeren er *i* verden sammen med barnet, i motsetning til å forstå noe fra utsiden. Det vil likevel aldri være mulig å forstå andre fullt og helt, i og med at vi ikke kan ta plass i andres kropp og sinn (Johansson, 2003).

Lee og Ingold (2006, s. 68) påpeker at det er paralleller mellom det å gå og å gjøre feltarbeid. Ikke minst dreier det seg om betydningen av forskerens tilstedeværelse, bokstavelig talt med føttene på bakken, i en tilstand hvor man er tonet inn på felles omgivelser. Dette er også noe Johansson og Løkken tematiserer, ved å løfte fram at tilstedeværelse kan være utgangspunkt for å dele erfaringer og engasjement med barn (Johansson & Løkken, 2014, s. 51). Erfaringsdelingen kan forstås som ulike erfaringer som er innvevd i hverandre.

Analytiske grep

For å belyse barn som vegfarere vil vi ta utgangspunkt i eksempler fra utendørs aktivitet i en barnehage. Eksemplene vil bli presentert i form av vignetter som beskriver ulike aspekter ved vegfaringsbegrepet. I analysen av datamaterialet har vi fokusert på situasjoner som synliggjør korrespondanser barn er en del av. Utgangspunktet har vært å utforske hva som fanger deres oppmerksomhet og hvordan kropp og bevegelse «svarer» omgivelsene.

Vignett I – Æ klarte! Den ville!

Det er siste dag i april måned. Været er lettskyet og snøsmeltingen er i gang. Barn og ansatte er ute i barnehagen. Sivert (3.0 år) og Vidar (2.11år)², sammen med medvandrende forsker Anne, stopper opp ved et kumlukk som er delvis dekket av snø. Kumlokket har mange hull i ulik størrelse og form, og det høres lyd av rennende vann.

Vidar har funnet en stein som han putter gjennom ett av hullene i kumlukket. Sivert, som står og ser på, kommenterer: «Den ville!» Sivert går langs gjerdet og leter etter stein. Vidar prøver å få en stein som ligger på lokket ned i hullene, men kaster den unna når den ikke går igjennom. Sivert finner en stein under gjerdet og vender tilbake til kummen, setter seg på knærne og slipper steinen gjennom ett av hullene, etter først å ha fjernet gammelt løv fra hullet. Et plask og en dump lyd høres idet steinen treffer bunnen av kummen. Sivert sier blidt, vendt mot Anne: «Æ klarte! Den ville!». Anne svarer med blid stemme: «Ville den?». Vidar prøver å putte steiner gjennom ulike hull i kumlukket, men steinene er for store. «Nei», sier han konstaterende. Vidar forlater deretter området.

Sivert går langs gjerdet, blir oppmerksom på en lastebil som han stopper opp og ser på gjennom plankegjerdet. Han fortsetter med å plukke steiner for å kaste i kumlukket, i tre runder. Etter hver gang kommenterer han, henvendt til Anne: «Æ klarte! Den ville! Den var så små». Anne svarer bekræftende. På fjerde runde putter han strået han har holdt i handa under hele sekvensen, ned i kumlukket. Han setter seg på knærne og sier lavt at han «vil ha fiskestanga nedi».

² Navn på barn i artikkelen er fiktive.

Han går igjen på leting etter stein. «Her e' stein!». «Den, den kan æ ta» sier har og går opp hellinga og bort til kummen mens han nynner. Han setter seg på knærne og holder steinen over ett av hullene, flytter hånda med steinen til nabohullet og sier: «Den», men uten å slippe steinen, for så til slutt å slippe den ned i det første hullet. «Den!» sier han og smiler til Anne. Deretter forlater han kummen og sier at han skal gå til Vidar.



Gjensidig samspill mellom barn og omgivelser.

Foto: Anne Myrstad©

Analyse vignett I - Æ klarte! Den ville!

I en intensiv snøsmeltingsperiode endrer omgivelsene seg fra dag til dag. Snøsmeltingen har gitt «nytt» terreng, i og med at noen aktivitetsmuligheter forsvinner, mens nye dukker opp. Underlaget langs plankegjerdet har endret karakter, fra råttent snø til fast, snøfritt terreng. Ulike elementer kommer fram når snøen smelter; kumlokk, klukkende vann, steiner, løv, stubber, strå osv. Siden det er et halvt år siden sist bakken var snøfri, kan dette for barn i to–treårsalderen framstå som nye bekjensheter og opplevelser.

Ved å betrakte aktiviteten som korrespondanser tydeliggjøres det gjensidige elementet mellom barna og omgivelsene, hvor også forskeren inngår. Kontakten mellom det snøfrie underlaget og barnas føtter gir muligheter for andre bevegelser enn på områder dekket av dyp snø. Underlaget skriver seg inn i kroppene og gjør bevegelsene lettere, med mindre motstand. For å få tak i steiner på bakken bøyer barna seg ned og strekker ut handa etter disse. Hullene i kumlokket og lyden av det klukkende vannet i kummen, får barna ned i knestående for å putte steiner ned i hullene. Kumlokkets hull åpner for utprøving av om steiner i ulik størrelse går igjennom. Vidar, med Sivert og Anne som tilskuere, forsøker både med en stein som går igjennom og steiner som viser seg å være for store. Dette kan ses som informasjon Sivert registrerer ved å observere Vidar. Gjennom et aktivt engasjement med å lete etter passe store steiner, plukke dem, ta dem med tilbake til kumlokket og slippe dem ned i ett av hullene, transformeres informasjonen til kunnskap (Ingold, 2000). Sivert plukker utelukkende steiner som går igjennom hullene i kumlokket. Gjennom sansemessige erfaringer med prøving og feiling utøves både dømmekraft og vurderingsevne. Læringsprosessen kommuniseres gjennom Siverts bevegelser og handlinger (Hackett, 2015, 2016). I tillegg kommuniseres læringsprosessen verbalt når Sivert uttrykker: «Æ klarte! Den ville! Den var så små.»

Som vegfarere setter barna spor i sine omgivelser, konkret gjennom tråkk på bakken og flytting på stein og løv. Mer usynlige spor er lyder som lages gjennom snakk og sang. Siverts vegfaring er innvevd i og har et parallelt løp med Vidars, forsker Annes og andres vegfaring (mennesker som kjører og går forbi på vegen, andre barn, ansatte osv). Det er linjer som beveger seg

parallelt, som korresponderer, og danner det Ingold (2007) kaller en vevnad eller sammenfiltring mellom mennesker og omgivelser.

Vignett II - På jakt etter småkryp

Det er tidlig i mai måned. Lena (pedagogisk leder) er sammen med Ragna (2.10 år) og Varg (2.1 år) på et delvis snøfritt område langs barnehagens plankegjerde. Medvandrende forsker Anne gjør videoopptak.

Lena løfter på en stor stein og ser etter småkryp. «Se, der er en snegle inne i huset sitt!» sier hun begeistret. Hun tilbyr barna å holde sneglen. Dette vil Varg, og Lena bretter opp ermene på utdressen og tar av vottene, slik at han får holde sneglen i handa. Lena løfter på flere steiner og stokker og finner meitemarker og edderkopper som hun involverer barna i lek med. Hun sier at småkrypene må tilbake på marka, hvor de har hjemmene sine. Sammen engasjerer de seg ved å lage boliger til småkrypene, hvor disse kan bo og sove. Ragna bruker en spade for å lete etter flere meitemark. Etter hvert starter barna selv å snu på steiner og løfte på stokker, på jakt etter småkryp.

Analyse vignett II - På jakt etter småkryp

Ved å løfte på steiner og stokker på jakt etter småkryp og innsekter, viser Lena barna hvor disse kan befinne seg. Nå hun finner en snegle, mark og edderkopper bidrar hun til at Ragna og Varg får mulighet til å engasjere seg i småkrypene gjennom å se, berøre og leke. Dette sørger Lena blant annet for ved å ta Vargs votter av og brette opp ermene. Engasjementet involverer både kropp, sanser og følelser. Her er både omsorg, lek og læring integrert.

Indirekte peker Lena ut tegn for barna. Hun er i dette tilfelle den mer erfarne vegfarer som gjør barna oppmerksom på informasjon av betydning. Dette er informasjon som i neste omgang kan gjøre barna i stand til å oppfatte og respondere på lignende situasjoner på egen hånd. Når barna selv begynner å løfte på steiner og lete etter småkryp, kan det tyde på at den utpekte informasjonen er blitt transformert til kunnskap. Ifølge Ingold er det barnas direkte sansemessige og følelsesmessige engasjement som omgjør informasjonen til kunnskap. Gjennom oppmerksom observasjon og imitasjon tilegner barna seg ferdigheter knyttet til søken etter småkryp. Samspelet mellom Lena, Ragna og Varg kan ses som oppmerksomhetslæring (*education of attention*), hvor det å være sensitiv overfor tegn i omgivelsene er avgjørende for læringsprosessen. Ingold (2000) påpeker at det ikke handler om å fylle hodet med kunnskap, men heller være i stand til å oppdage og respondere på tegn i omgivelsene. Når barn orienterer seg forskjellig i omverdenen, handler det om at sansene er ulikt tonet inn på omgivelsene som følge av tidligere sanselige og kroppslige erfaringer. Kapasiteten til å oppfatte og respondere kan utvides nettopp ved at mer kompetente personer peker ut tegn av betydning, slik Lena gjorde i dette eksempelet. I tillegg til å være medvandrer, kan hun i lys av vegfaringsbegrepet betraktes som en vegviser (Ødegaard, 2018) eller som en som leder barnet ut i verden, i tråd med betydningen av *educere*.

Korrespondanse og interagentskap

I de to vignettene konkretiserer vi Ingolds begrep om vegfaring og de læringsprosessene som vokser fram gjennom barns kroppslige bevegelser. Gjennom å bevege seg, strekke seg mot – og respondere på ulike komponenter i omgivelsene, oppstår korrespondanser som innebærer en oppmerksomhet mot noe eller noen. I vignettene løfter vi fram korrespondanser barna imellom, mellom barn og pedagog/forsker, barn og underlag, lyder, vegetasjon, steiner, småkryp og lignende. I følge Ingolds teori om vegfaring, er det nettopp den direkte korrespondansen som har størst betydning for læring.

Korrespondanse innebærer også at det pekes ut informasjon av betydning, eksempelvis ved å løfte på steiner for å finne småkryp.

Ved å analysere fram barns kropper i bevegelse som korrespondanse med omgivelsene, betraktes bevegelsen som noe utover et individuelt uttrykk. Dette representerer en fokusvridning fra det Pink (2011) benevner som «embodied -» til «emplaced knowledge»; fra læring som erkjennelse gjennom individets kropp/sinn til læring som et samspill mellom kropp/sinn og omgivelser. En slik fokusvridning kan samtidig synliggjøre hvordan læring er forankret i lokale omgivelser, utover en sosial kontekst. Her er barn involvert i varierte relasjoner, som også innbefatter underlagets konsistens, lyder av rennende vann, værforhold, insekter, småkryp, spader, steiner og strå, samt andre vegfarere, barn og voksne. Ingold (2013, s. 97) beskriver korrespondansen med omgivelsene som en utviklingsprosess (a process of growth) som skapes i møtene. Disse møtene er alltid lokalt forankret (Somerville 2015, s. 35) og representerer mangfold og kompleksitet i omgivelser i kontinuerlig endring.

Ved å se hvordan barn og omgivelser er filtret sammen gis det muligheter for å se hva som kan skje mellom barn og ulike elementer i omgivelsene (Hackett, 2018). I et slikt gjensidig påvirkningsforhold, kan det stilles spørsmål ved om agentskap er et individuelt anliggende (Myrstad, 2018). I stedet for å se etter agens, eller årsak og virkning, hos menneskelige og ikke-menneskelige aktører, oppfordrer Ingold (2013) til å gå utover slike binære størrelser og heller se på dette samspillet som en livsdans. På denne måten desentreres agentskap til det Ingold (2018) kaller agencement (ordning, anordning). I vignettene framkommer det hvordan barns agentskap skjer i samspill med andre barn eller voksne, småkryp, steiner, terreng, strå, lyder videokamera, vær, påkledning osv. osv. I stedet for å se barns agentskap og omgivelser som atskilte, rettes oppmerksomheten mot barn-i-omgivelser (Gallacher, 2016, s. 19). Agentskap genereres av avhengighet heller enn uavhengighet til omgivelsene; altså noe mennesker kan oppnå i sammenfiltreringen med omgivelsene, i et såkalt interagentskap (Barreto, 2009). Dette kan forstås som at agentskap oppnås i relasjoner med omgivelsene heller enn som et resultat av menneskers intensjonalitet.

Vegfaring som læring – implikasjoner for barnehagens praksis

Barnehagebarn og ansatte er på ulike måter medskapere av omgivelsene de er en del av. De er alle vegfarere som går opp sine livsveger, men hva de ulike parter bidrar med varierer (Ingold, 2018). På samme måte vil omgivelsene oppfattes og responderes på ulikt av hvert enkelt barn, pedagoger og foreldre. En høydeforskjell i underlaget vil eksempelvis oppfattes ulikt avhengig av kroppens størrelse og tidligere erfaringer. For en pedagog kan ulike relasjoner i omgivelsene være kjent gjennom gjentatte repetisjoner og muskulær bevissthet, men for et barn eller for noen som er ukjent i de lokale omgivelsene, kan kontakt med underlaget eksempelvis representere nye korrespondanser. Mennesker i barnehagen vil alle være medskapere og produsenter gjennom et pågående engasjement i omgivelsene (Ross & Mannion, 2012).

Barnehagelærerens oppgave vil innenfor en slik felles praksis innebære å være en som har ansvar for å lede barn ut i verden (*educere*). Han eller hun kan betraktes som en medvandrer, medopplever og medlærende som deltar aktivt i felles undring og utforskning, med åpenhet og årvåkenhet for det som måtte komme til syne. Barnehagelæreren kan peke ut informasjon, men informasjonen vil i utgangspunktet være informasjon *om* verden og blir først til barns kunnskap når informasjonen er sansemessig erfart gjennom bevegelse. Forenklet sett handler det å lede andres oppmerksomhet om å utveksle informasjon som en forløper til videre kunnskapsutvikling (Myrstad & Sverdrup, 2012).

I praksis med de yngste barna vil de ansattes måte å være tilstede på være av særlig betydning for barns oppnåelse av agentskap. I vignett I virker Annes tilstedeværelse å gi støtte til barnas utforskning, især til Sivert, etter at Vidar har gått sin veg. I vignett II fremmer Lisas engasjement

agentskap hos Ragna og Varg gjennom deres deltakelse, observasjon og imitasjon av Lisas handlinger. Dette samsvarer med forskning som viser at ansattes tilstedeværelse og tilgjengelighet har en samlende effekt for de yngste barna, og stimulerer til både lek, utforskning og samspill (Musatti & Mayer, 2011; Myrstad & Sverdrup, 2016; Sverdrup & Myrstad, 2017).

Barns direkte engasjement og involvering med omgivelsene kan åpne opp for å se hvordan de er innvevd i sine omgivelser, der de gjennom sin vegfaring både former og blir formet sammen med omgivelsene (Rooney, 2018). Poenget er at vegfarere lærer verden å kjenne ved å være i den. Ved å bevege seg gjennom verden vil barn på ulike måter gjøre kroppslige, sansemessige og følelsesmessige erfaringer som videre kan transformeres til kunnskap og ferdigheter (Ingold, 2000). En slik læringstilnærming kan være en påminnelse om hvordan læring i barnehagen kan forstås og praktiseres utover formidling av forhåndsdefinert kunnskap. På denne måten kan artikkelen være et bidrag som tydeliggjør innholdet i et helhetlig læringssyn.

Referanser

- Barreto, A.C.R. (2009). Ontology and anthropology of interanimality: *Merleau-Ponty from Tim Ingold's perspective*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(1), 32–57.
<https://doi.org/10.11156/aibr.050103e>
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education* (Interventions: Education, Philosophy, and Culture). Boulder: Paradigm Publication.
- Fjørtoft, I. (2010). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I E.B.H. Sandseter, T.L. Hagen, & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 170–185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gallacher, L.A. (2016). Theorizing Young Children's Spaces. I A. Farrell, S.L. Kagan, & E.K.M. Tisdall (Red.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research* (s.1–23). London: SAGE.
- Hackett, A. (2012). Zigging and zooming all over the place: *Young children's meaning making and movement in the museum*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 5–27.
<https://doi.org/10.1177/1468798412453730>
- Hackett, A. (2015). Children's Embodied Entanglement and Production in a Museum. I A. Hackett, L. Procter, & J. Seymour (Red.), *Children's Spatialities - Embodiment, Emotion and Agency* (s. 75–92). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hackett, A. (2016). Young Children as Wayfarers: *Learning about Place by Moving Through It*. *Children & Society*, 30(3), 169–179. <https://doi.org/10.1111/chso.12130>
- Hackett, A. (2018). Barn, sted, tid, bevegelse: på sporet av litteratur om romlig teori og dens relevans for små barn. I A. Myrstad, T. Sverdrup, & M.B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn* (s. 17–27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/anbefalinger-om-kosthold-ernæring-og-fysisk-aktivitet> (Lesedato 9.12.18).
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2007). *Lines: A Brief History*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961155>
- Ingold, T. (2010). Footprints through the weather-world: walking, breathing, knowing. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, (s. 121–139).
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01613.x>
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818336>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>

- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. London and New York: Routledge.
- Ingold, T. & Vergunst, J.L. (2008). Introduction. *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot* (s. 1–19). Farnham: Ashgate.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42–57.
- Johansson, E. & Løkken, G. (2014). Sensory Pedagogy: *Understanding and encountering children through the senses*. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886-897.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783776>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Lee, J. & Ingold, T. (2006). Fieldwork on foot: perceiving, routing, sosializing. I S. Coleman & P.P. Collins (Red.), *Locating the Field. Space, Place and Context in Anthropology* (s. 67–86). Oxford: Berg Publishers.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Løkken, G. (2010). Bevegelse er mening. I E.B.H. Sandseter, T.L. Hagen, & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 43–52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Middleton, J. (2010). Sense and the city: *Exploring the embodied geographies of urban walking*. *Social & Cultural Geography*, 11(6), 575–596.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2010.497913>
- Musatti, T. & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: *the spatial dimension of the setting and the educator's role*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574408>
- Myrstad, A. (2009). Kunnskapsutvikling gjennom linsa. I B. Groven, T.M. Guldal, O.F. Lillemyr, N. Naastad, & F. Rønning (Red.), *FoU i Praksis 2008* (s. 285–293). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Myrstad, A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I A. Myrstad, T. Sverdrup, & M.B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn* (s. 29–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2012). Legg merke til Emils fot. I B. Bae (Red.), *Medvirking i barnehagen, potensialer i det uforutsette* (s. 147–161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring - de yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes, & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 97–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2018). Barn som vegfarere i et værlandskap. I A. Myrstad, T. Sverdrup, & M.B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn* (s. 45–59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A., Sverdrup, T., & Helgesen, M.B. (Red.) (2018). *Barn skaper sted - sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nutti, Y. J. (2017). Along Paths of Mobvenment: *Sami Children and Early Childhood Student Teachers as Wayfarers*. I T. Waller, E. Ärlmalm-Hagsér, E.B.H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (s. 333–347). London: SAGE.
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelærerens fortolkninger* (Doktoravhandling). Norges tekniske – naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelærerens ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications Ltd.
- Pink, S. (2011). From embodiment to emplacement: *re-thinking competing bodies, senses and spatialities*. *Sport, Education and Society*, 16(3), 343–355.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.565965>
- Rooney, T. (2018). Weather worlding: learning with the elements in early childhood. *Environmental Education Research*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1217398>
- Ross, H. & Mannion, G. (2012). Curriculum Making as the Enactment of Dwelling in Places. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 303–313. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9295-6>
- Rossholt, N. (2012). Children's bodies in time and place; *an onto-epistemological approach*. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2), 16–25.
<https://doi.org/10.7577/term.487>
- Schildermans, H. (2014). *Reading with Ingold. An analysis of Tim Ingold's anthropology and its educational line*. (Doktoravhandling) <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2702.2482>
- Sinding-Larsen, H. (1992). Eksternalisering. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 3, 67–78.
- Somerville, M. (2015). *Children, Place and Sustainability*. Basingstoke: Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137408501>
- Stokke, A., Weydahl, A., & Calogiuri, G. (2014). Barn og fysisk aktivitet i barnehagen: *Hvordan kan aktivitetsnivået dokumenteres?* *Nordisk barnehageforskning*, 8(3), 1–18.
<https://doi.org/10.7577/nbf.717>
- Sverdrup, T. & Myrstad, A. (2017). Å skape handlingsrom for de yngste barnehagebarna. I E. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen. En arena for læring* (s. 137–146). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, H.V. (2017). Hva foregår der på børnehavens legeplads? I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 88–108). Oslo: Cappelen Damm.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods. Applied social research methods series* (Fourth edition, Vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Ødegaard, E.E.(2018). «Homo viator» – historiske forestillinger om «verden» som sted og veiviseren som ideal. I A. Myrstad, T. Sverdrup, & M.B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn* (s. 101–118). Bergen: Fagbokforlaget.