

Pedagogkroppen

En studie av kroppslig
profesjonskunnskap(ing)
i barnehagen

Ida Pape-Pedersen

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Pedagogkroppen

En studie av kroppslig
profesjonskunnskap(ing) i barnehagen

Ida Pape-Pedersen

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

Ida Pape-Pedersen
Pedagogkroppen
En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen
Ph.d. nr. 50 – 2022

© Ida Pape-Pedersen

ISBN: 978-82-93196-53-2

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.
Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått
avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

Sammendrag

Med denne avhandlingen (ut)forskes *pedagogkroppen* gjennom en feltstudie i en barnehage, og videre hvordan *kroppslig profesjonskunnskap* utvikles ved å planlegge og gjennomføre et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt for et utvalg barnehagelærere og barnehageassistenter. Problemformuleringen som leder arbeidet er: *Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonalets kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?*

Vitenskapsteoretisk spenner avhandlingen mellom *kroppsfenomenologi* (Merleau-Ponty, 1945/2002) og *agentisk realisme* (Barad, 2007), som samtidig med å være overordnet, også siver inn i de ulike delene som teori, måter å forstå praksis på og metodeutprøving. Avhandlingen er teori/praktisk orientert i et spenn mellom Helle Winthers (2014a) *profesjonspersonlige kompetanse* og Hillevi Lenz Taguchis (2010) *intra-aktive pedagogikk*, en bevegelse fra fenomenologiske perspektiv til posthumanistiske teorier i barnehagen, og fra kvalitativ til postkvalitativ forskningstilnærming.

Metodologisk berører prosjektet arts-based research/kunstbasert forskning (Leavy, 2018a), collaborative research/samskapende forskning (Savin-Baden & Howell Major, 2013) og embodied research/bodily research/kroppet forskning (Thanem & Knights, 2019) med sensoriske innganger (Pink, 2015). Samlet er dette definert under paraplytermen performativ forskning (Østern et al., 2021).

Avhandlingens mål er å utforske og artikulere barnehagelærerprofesjonen og dens profesjonspraksis som grunnleggende og gjennomgående kroppslig.

Nøkkeltbegreper og -områder som har vært gjenstand for både teoretisk og praktisk utforskning, er barnehagelærerprofesjonen, kroppslig profesjonskunnskap, somatisk dans og kunstbasert, kollaborativ og kroppslig forskningsmetodologi.

Abstract

This thesis focuses on the *teacher body (pedagogue body)* through a field study in kindergarten, and explores how *bodily professional knowledge* can develop through planning and conducting a dance-based pedagogical development project for kindergarten teachers. The research question that leads the work is: *how can exploratory work with body and dance contribute to kindergarten teachers' bodily knowledge and professional development?*

The theoretical framework includes a movement from *phenomenology of perception* (Merleau-Ponty, 1945/2002) to *agential realism* (Barad, 2007). This framework is comprehensive but also filters down into all parts of the project, such as thinking with theory, explorations of practice and development of methodology. Regarding previous research in education and professional knowledge, in theoretical/practical terms the thesis is in dialogue especially with Helle Winther's (2014) theory of *embodied professional competence*, as well as Hillevi Lenz Taguchi's (2010) *intra-active pedagogy*. This indicates a movement from body phenomenological perspectives to post-human early childhood theory, and from qualitative to post-qualitative research approaches.

Methodologically, the project is situated within arts-based research (Leavy, 2018a), collaborative research (Savin-Baden & Howell Major, 2013), and embodied research/ bodily research (Thanem & Knights, 2019) with sensory ethnographic entrenches (Pink, 2015). Together, these are collected under the umbrella term performative research (Østern et al., 2021).

The aim of the doctoral project is to explore and articulate how the kindergarten profession and practice are deeply embodied.

Keywords and areas of research interest are: kindergarten pedagogy, bodily professional knowledge, somatic dance, and arts-based, collaborative and bodily research methods.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract.....	III
Innholdsfortegnelse.....	V
Liste over figurer:.....	VIII
Liste over tabeller:.....	VIII
Forord	IX
1 En begynnelse – å åpne opp	1
1.1 Å tegne konturer av pedagogkroppen	3
1.2 Doktorgradsprosjektets kropp – en oversikt over prosjektets ulike, sammenhengende deler.....	5
1.3 Problemformulering og forskningsspørsmål	7
1.4 Forskerkropp i stadig tilblivelse.....	8
1.5 Begrepsskaping.....	10
2 Komplekse kontekster.....	15
2.1 Politisk kontekst.....	16
2.2 Profesjonskontekst.....	18
2.3 Fag- og forskningskontekst.....	20
3 Teoripraktiske treffpunkt – når det <i>profesjonspersonlige</i> møter det <i>intra-aktive</i>.....	27
3.1 Barnehagelærerens profesjonspraksis	30
3.2 Dans	32
3.3 Kropp, kroppslig lek, kroppslig læring eller kroppen læring	36
4 Studiens forsknings-sammensmeltinger: vitenskapsteoretiske bevegelser, etikk, metodologiske vridninger og nye nyanser av metoder og analysemetoder.....	39
4.1 Vitenskapsteoretiske forflytninger– å bevege seg (i)mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme	41
4.1.1 Kroppsfenomenologi.....	42
4.1.2 Agentisk realisme	45
4.1.3 Noe imellom? Å lese de (u)like retningene gjennom hverandre.....	48
4.2 Metodologi, etikk, metoder og analyse	53
4.2.1 Arts-based research/kunstbasert forskning.....	55
4.2.2 Collaborative research/samskapende forskning.....	57

4.2.3	Embodied research, bodily research eller kroppen forskning med forskerkroppen.....	60
4.3	Metoder – å finne nye veier	61
4.3.1	Bruk av videokamera.....	67
4.4	Analytiske tilnærminger	68
4.5	Utvalg av forskningsdeltakere og forskningsetikk.....	73
5	Studiens fire artikler – sammendrag, syntetisering og et kritisk blikk på artiklenes kunnskapsbidrag	77
5.1	Delstudie 1.....	78
5.2	Delstudie 2.....	81
5.3	Delstudie 3.....	84
5.4	Delstudie 4.....	86
6	Kunnskapsdeling – mine bidrag	91
6.1	Gulvet, og pedagogers gulving	91
6.2	Affektiv oppmerksomhet i mellomrom	95
6.3	Performativ pedagogkropp og profesjonskunnskap(ing) i barnehagen	98
6.4	Somatisk dans som profesjonsutviklingsredskap.....	99
6.5	Kunstbasert og kollaborativ forskning.....	101
6.6	Barnehageprofesjonen som politisk arena: kroppslig eller kroppsløs?	103
6.7	Profesjonsdidaktikk – (ut)danning til barnehagelærerprofesjonen.....	105
7	Svar på problemformuleringen – studiens avsluttende diskusjon.....	109
8	Åpninger for nye begynnelse.....	113
9	Epilog.....	117
10	Litteraturliste	119

Artikler

Vedlegg

Artikler

Artikkel 1 Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag og forskningsfelt.

Artikkel 2 Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen.

Artikkel 3 Entangled Bodily Planning – Developing educational design for kindergarten teachers' bodily professional knowledge through somatic dance.

Artikkel 4 Teacher body(ing) kindergarten space(s) – an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers.

Vedlegg

Vedlegg 1 NSD, vurderingsskjema

Vedlegg 2 Samtykkeskjema, foreldre/foresatte

Vedlegg 3 Samtykkeskjema, Barnehageansatte

Vedlegg 4 Samtykkeskjema, dansepedagog

Vedlegg 5 Intervjuguide

Vedlegg 6 Seminarium i mellomrom

Vedlegg 7 ContaKidskurs

Liste over figurer:

Figur 1 <i>ContaKids</i> -aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)	XI
Figur 2 <i>ContaKids</i> aktivitet. (Foto: Lena Johnsen).....	10
Figur 3 <i>Komplekse kontekster</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen).....	15
Figur 4 <i>Kart over fag- og forskningslandskapet</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen)	22
Figur 5 <i>ContaKids</i> aktivitet. (Foto: Lena Johnsen).....	27
Figur 6 <i>ContaKids</i> aktivitet. (Foto: Lena Johnsen).....	39
Figur 7 <i>Forskningsforflytninger</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen).....	41
Figur 8 <i>Performative forskningstilnærminger</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen)	53
Figur 9 <i>Kunstnerisk forskningsmateriale, bodymap, delstudie 4</i> . (Foto: Lena Johnsen).....	57
Figur 10 <i>Forskningsmateriale på grått papir, kopi av forskningsmateriale/sammenballet gråpapir</i> . (Foto: Ida Pape-Pedersen).....	65
Figur 11 <i>Forskningsmateriale for litteraturgjennomgang</i> . (Design og foto: Ida Pape-Pedersen).....	66
Figur 12 <i>Sammenveving i tilblivelse</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen).....	70
Figur 13 <i>Analyseprosess av sammenfiltringer/entanglements</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen og Live Strugstad).....	72
Figur 14 <i>ContaKids</i> -aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)	77
Figur 15 <i>Entangled educational design principles/sammenfiltrede didaktiske prinsipper</i> . (Design: Ida Pape-Pedersen & Live Strugstad. Foto: Bjørnar Skjesol)	106
Figur 16 <i>ContaKids</i> aktivitet. (Foto: Lena Johnsen).....	113

Liste over tabeller:

Tabell 1 <i>Syntetisering av artikkel 1 i doktorgradsarbeidet som helhet</i>	80
Tabell 2 <i>Syntetisering av artikkel 2 i doktorgradsarbeidet som helhet</i>	83
Tabell 3 <i>Syntetisering av artikkel 3 i doktorgradsarbeidet som helhet</i>	85
Tabell 4 <i>Syntetisering av artikkel 4 i doktorgradsarbeidet som helhet</i>	88

Forord

Ei lita jente jeg kjenner, sier: «Ikke vær streng på kroppen min,» eller «æ kan det med kroppen min.» Som barn er vi utrolig oppmerksomme på store og små kropper rundt oss. Jeg kan godt minnes hvordan jeg som liten holdt i bestefars finger på vei ned til fjæra. Hvordan han klappet meg på hodet og hvordan han så inn i mine øyne med et gammelt, klokt blikk. Hvordan han lå og hvilte middag i lenestolen sin og åpnet det ene øyet for å oppdage at det var meg. Klappet de store hendene sammen og sa: «Nei, er det du, Ida!» Hvordan han ristet på hodet når noe trist hadde skjedd, eller hvordan han klemte meg når jeg skulle dra, og hvordan han satt der ute på krakken ved inngangen og så på meg helt til vi ikke lenger så hverandre. Betydningen av nærhet, relasjon og berøring er noe vi både kjenner og vet verdien av gjennom erfaring og forskning. Jeg vil derfor starte med å takke bestefar Meier.

Jeg vil takke Live, som har gjort danseprosjektet og kollaborativiteten mulig. For planleggings- og gjennomføringsstunder i bevegelse, og alle stundene mellom. Tusen takk til barnehagen og de barnehageansatte jeg har jobbet tett med, både gjennom feltstudien og i danseprosjektet, sammen med dere har jeg forstått på nye måter.

Tone Pernille, min akademiske mor og hovedveileder, takk for at du støtter alle forskningssprell, for at du beveger deg i og med prosjektet og tørr stå i det uvisse sammen med meg. Du har vært og er min bauta i forskertilblivelsen. Takk til Ann Karin, min biveileder i nord, som med et lunt smil hjelper meg å stå støtt og fremoverlent, også i motvind. Takk til København universitet som i 2018 tok imot meg og familien med åpne armer. Thanks to the ContaKids-family for opening up in the Netherlands in January 2019 and in Italy, August 2019, and thanks to Alexia, New York, June 2019, for inviting me in to international somatic-academic connections and a friendship overseas. Takk til NAFOL – *Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, kull 10*, for uvurderlig oppfølging og støtte. Takk til Dans i Trøndelag som har vært sparringspartner og som ga meg muligheten til å vise prosjektet mitt på *Seminarium i mellomrommet*, høsten 2021.

Takk til kolleger ved Nord universitet som har støttet meg, det å prate litt med deg i gangen gjør all forskjell på en slitsom dag, så føler man seg mindre alene.

Takk til forskningsgruppene mine: *Bodily learning*, som baner vei for kroppens plass i akademia, *Praktiske kunnskapens teori* som har bidratt med seminarer og tilbakemelding på tekster, og forskningsgruppa *Mathea* da, med Audun og Victoria. En slik forskningsgruppe burde alle ha, som inkluderer forskningskrøll, frustrasjon og dalende mot som en viktig del av forskertilblivelsen.

Kjære Johan, mannen min, og Agnes, Jarl og Meier, barna mine. Takk for at dere viser meg hva kroppslig nærvær er i hverdagen, for at dere har gitt meg pusterom fra og boltreplass til dette arbeidet. Takk barna, for alt dere lærer meg gjennom leken. Takk til Eva, Steinar og Liv, som stiller opp som nærværende besteforeldre og viser at dere er stolte av det jeg gjør. Til min gode venn Cathrine, takk for at du har vært meg og prosjektet nær, fulgt og lest med kyndig blick, og støttet meg i tykt og tynt. Takk til sambygdinger, venner og kjente som har vist interesse og engasjement for prosjektet mitt. Takk til Kristin, for fine stunder med turning i hallen og prating i sofakroken.

Mens prosjektet har vokst frem, har vi opplevd en koronapandemi, og når jeg nå leverer avhandlingen går vi inn i en periode med gjenåpning. Noe blir tydeligere når vi ikke lenger har muligheten til det, når myndighetene legger restriksjoner for berøring og nærhet. Med det opplever jeg at det å gjenoppdage kroppen som sentral i profesjonsteori og -praksis, aktualiseres.

Inderøya, 14. februar, 2022

Ida Pape-Pedersen

Figur 1

ContaKids-aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



1 En begynnelse – å åpne opp

Og plutselig står jeg der... rett opp og ned, og skal lære barnehagelærerstudenter å bli gode pedagoger. Fra et auditorium. 54 mennesker, noen bak en skjerm, andre ser på meg og venter på hva jeg skal gi, fortelle, formidle... noen gjesper... Storskjermen er rullet ned, presentasjonen er klar. «Hva er pedagogikk?» står det. Og inni meg tenker jeg, ja, hva er egentlig pedagogikk? Hva var det for meg da jeg var student? Et diffust fremmed ord som ikke lett lar seg forklare... et fag med stillesitting i et auditorium. Da jeg jobbet i barnehagen, levde jeg pedagogikken: jeg lå på gulvet med barna, lo, satt rundt bordet, sølte melk, ventet på tur, holdt dem tett inntil meg når mamma eller pappa skulle dra, trøstet, sang, tullet, lekte, kledde på, kledde av, så vennskap bli til, der nede på gulvet, ute og inne, så rikt og mangfoldig, levde etikk i alle små situasjoner. Dette er det jeg skal undervise her i dette store, mørke auditoriet som ligner alt annet enn et levende barnehagerom. (Forskernarrative)

Doktorgradsprosjektet startet med en forstyrrelse i meg der kropp, rom og materialitet rokket ved min forståelse av barnehagelærerprofesjonen, en uro, som jeg har beskrevet ovenfor. Prosjektet har ut fra dette vokst til å bli en studie av/med/i *kroppslig profesjonskunnskap i barnehagen*. Jeg ser på denne kappen først og fremst som en sammensmeltning: her løftes, perspektiveres og utfordres deler av prosjektet, og en helhet tar form. Alt henger sammen, i det levde erfaring fra meg og andre, bevegelser, ord på papir og generert kunnskap fra praksisfeltet pensles frem i en vitenskapelig forskningsfremstilling.

Denne doktorgradsavhandlingen er en studie av *profesjonspraksis*, der profesjonen er *barnehagelærerprofesjonen*¹ og profesjonspraksisen som studeres, er barnehagen, nærmere bestemt *småbarnsavdeling*, for barn fra ett til tre år. Fokus er videre på *kroppslig profesjonskunnskap*, som i korthet betyr de kroppslig-relasjonelle

¹ I utvalget av forskningsdeltakere valgte jeg to barnehagelærere og to barne- og ungdomsarbeidere som jobbet sammen på en småbarnsavdeling. Selv om barnehagelærer er profesjonen, består profesjonspraksisen av flere yrkesgrupper, og ved å studere profesjonspraksisen, kan jeg gi kunnskap om og tilbake til profesjonen.

dimensjonene i utøvelsen av profesjonskunnskapen. Den kroppslige kunnskapen ses her som en del av barnehagelæreres *praktiske kunnskap* (Bornemark & Svenaeus, 2009; McGuirk & Methi, 2015). Ifølge Harald Grimen (2008) er praktisk kunnskap kjennetegnet ved at kunnskapens form og innhold ikke er løsrevet fra den som har den og fra de situasjoner den blir lært og anvendt i (s. 76). Den praktiske kunnskapen er også kroppslig (Grimen, 2008, s. 79), og mer enn bare å være en form for *svarevne*, evnen til å svare tilfredsstillende i ord og handling på de utfordringer og oppgaver vi står overfor (Lindseth, 2015, s. 43), er denne kroppslige profesjonskunnskapen en grunnleggende og uunnværlig basis for all relasjonsskaping i barnehagepraksis.

Doktorgradsprosjektets vitenskapsteoretiske posisjonering var ved starten av kroppsfenomenologisk, med utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys (1945/2002) kroppsfenomenologi. I løpet av prosjektet har jeg beveget meg mot mer posthumanistiske teorier, særlig mot Karen Barads (2007) *agentiske realisme*, definert under et performativt forskningsparadigme (Haseman, 2006; Østern et al., 2021), og kroppslig, samskapende og kunstbasert metodologi som metodologisk tilnærming (Leavy, 2018a; Østern, 2017). Prosjektet plasserer seg metodologisk i spennet mellom kvalitativ og postkvalitativ forskning (St. Pierre, 2011; Johansson, 2016; Bodén et al., 2021), der forskerrollen plasseres innenfor kunstbasert/arts-based research (Leavy, 2017), samskapende/collaborative research (Savin-Baden & Howell Major, 2013) og kroppslig/embodied research (Thanem & Knights, 2019) som forskningstilnærming. Jeg kommer tilbake til metodologi og vitenskapsteoretisk posisjonering senere i kappen.

Kappen starter med en oversikt (kapittel 1), går over til *komplekse kontekster* (kapittel 2), inn i fagteori(praktiske) tilnærminger (kapittel 3), og videre inn i et større kapittel der vitenskapsteori, metodologi og etikk presenteres samlet (kapittel 4). I kapittel 5 syntetiseres de ulike artiklene (1 – 4) i doktorgradsprosjektet med et kritisk blikk, og jeg beveger meg så over i kappens kunnskapsbidrag i kapittel 6. De påfølgende og avsluttende kapitlene, *Svar på problemformuleringen – studiens avsluttende diskusjon* (kapittel 7), samt *Åpninger for nye begynnelse* (kapittel 8), samler trådene

og åpner for videre forskningsarbeid. Slik inviterer doktorgradsprosjektet til nye forståelser av hva pedagogkropp er og kan være i barnehagens profesjonspraksis, noe jeg begynner å tegne konturene av i det følgende.

1.1 Å tegne konturer av pedagogkroppen

Tittelen på denne avhandlingen er *Pedagogkroppen. En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen*. Å tegne konturene av pedagogkroppen er en del av dette prosjektets drivkraft. Jeg ønsker derfor å dvele litt ved *pedagogkroppen* og gi den plass, rom og utdyping her. *Pedagogkroppen* er en helhetlig sammensatt og anti-dualistisk kropp, en profesjonskropp som har et særskilt ansvar for kroppslig-relasjonelt arbeid med de yngste barna i barnehagen. *Pedagog* er den som har studert og utøver pedagogikk i sin jobb, i denne studien er det barnehagepedagogen som er i fokus. *Pedagogikk* omhandler menneskers oppdragelse, læring og sosialisering, samt undervisning (Imsen, 2011, s. 7). *Pedagogikk for barnehagen, barnehagepedagogikk*, er en helhetlig tilnærming til barnehagebarns utvikling, lek og læring (Korsvold, 2021) i møte med barnehagens materialitet, rom og kropper. Kropp er også elementært i *småbarnspedagogikk*, som kort kan beskrives som barnehagepedagogikk som angår de yngste barnehagebarna (1–3 år). Kropp ses her som både kognisjon og legeme, en anti-dualistisk helhet, så når jeg skriver *kropp*, er det ment helhetlig, ikke atskilt. *Kropp* forstås videre som sammenvevd med følelser, affekter, bevegelse, væske og hud i kroppslig-relasjonelle og materielle tilblivelser. *Affekt* er et begrep som har blitt mer og mer sentralt under doktorgradsprosjektets gang, og kan beskrives som før-språklige sanselige strømninger i og mellom kropper (Massumi, 1995). «Affektene snakker kroppens språk heller enn munnens og hjernens» skriver Lotta Johansson og Ann Merete Otterstad (2019, s. 16). Videre påpeker de at affekter er kraftfulle i å skape forandring og de er sentrale for umiddelbare, kroppslige relasjonsinngåelser fordi de bruker de spor som finnes i kroppen og setter dem i bevegelse uten å gå om bevisstheten.

For meg er pedagogikk noe som hele tiden blir til sammen med barna i barnehagens ulike rom. Det handler om å stå i det uvisse sammen med grupper av barn i barnehagealder og finne frem sammen. Opplevelser, følelser og affekter er sentrale i denne måten å se pedagogikk på, *en kroppens pedagogikk*. Ved å tilføre begrepet *pedagogkroppen* til profesjonsfeltet, setter jeg fokus på den helhetlige, kroppsinvolverende profesjonsutøveren. Med dette ønsker jeg å skape en bevissthet rundt og en kritisk avstand til et mer dominerende kognitivt syn på profesjon. Med begrepet pedagogkroppen og med doktorgradsprosjektet som utforsker og artikulere denne, forsøker jeg dermed å bevege pedagogikken i nye, mer sprell levende tilnærminger.

I mitt arbeid har fokus vært rettet mot pedagogkroppene på småbarnsavdeling og disse pedagogkroppenes *kroppslige profesjonskunnskap(ing)*. Ved å skrive *profesjonskunnskaping* viser jeg hvordan jeg oppfatter kunnskap som hele tiden i relasjonell tilblivelse. Det er denne kunnskapstilblivelsen jeg er *i og med* i dette prosjektet. «Vi må ta på alvor at vi er i verden gjennom kropp,» skriver Bente Ulla (2015, s. 9), noe jeg mener også innebærer å *være i profesjonen og i forskningen* gjennom kroppen, som *pedagogkropp* og, for meg i dette prosjektet, som *forskerkropp*.

Jeg har opplevd og opplever barnehagelærerprofesjonen og barnehagepraksisen som svært kroppslig. Denne kroppslige kunnskapen har vekket min nysgjerrighet fordi jeg ser den som essensiell for profesjonen og for barnet som står i møter med profesjonsutøverne. De helhetlige pedagogkroppene skal utøve et spesielt mandat som innebærer å ta vare på de yngste i vårt samfunn i en betydningsfull tid i livet. Jeg opplever kroppen som kunnskapende, den skaper kunnskap, og det er avgjørende for barnehagelærerprofesjonen. Den har likevel lite fokus i utdanning og kompetanseheving, og et så kroppsløst profesjonsfokus og en så kroppsløs pedagogikk har forstyrret meg over lang tid. Til slutt vokste opplevelsen av forstyrrelser til en lengsel etter å bidra med kunnskap om/til/fra pedagogkroppen. Dette har gitt seg uttrykk i dette doktorgradsprosjektet.

Formålet med studien er med det en dypere forståelse av hva barnehagelærerens kroppslige profesjonskunnskap *er* – og *kan være*, og hvordan kroppslig kunnskap utøves og aktiveres hos et utvalg barnehagelærere og barnehageassistenter. Det er denne kroppslige profesjonen og den kroppslige profesjonskunnskapen jeg har kjent selv som barnehagelærer og som jeg har re-kjent på nye måter gjennom denne studien.

1.2 Doktorgradsprosjektets kropp – en oversikt over prosjektets ulike, sammenhengende deler

Doktorgradsarbeidet er en artikkelbasert sammenlegningsavhandling med fire delstudier (artikkel 1–4) og en kappe. Her vil jeg gi en kort oversikt over doktorgradsprosjektets helhet og deler.

I delstudie 1 gjør jeg en kreativ litteraturgjennomgang med utgangspunkt i Alfonso Montouris (2005) *Literature review as creative inquiry*, der kroppslig orientert pedagogikk/embodied pedagogy er satt i relasjon til småbarnspedagogikk og utgjør artikkel 1 (A1): «Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – Å se nyanser av rødgul farge i to(u)like fag- og forskningsfelt», publisert i *På Spissen forskning/Dance articulated* med meg som eneforfatter.

Delstudie 2 er en sensorisk etnografisk (Pink, 2015) feltstudie med deltakende observasjoner over 2 måneder² på en småbarnsavdeling og intervju med barnehagepersonalet på den aktuelle avdelingen. Studien undersøker hva kroppslig profesjonskunnskap er og hvordan den utøves og munner ut i artikkel 2 (A2): «Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen», publisert i *Tidsskrift for professionsstudier* med Ann Karin Orset som andreforfatter.

² Feltarbeidet foregikk over 2 måneder, der jeg var på besøk i barnehagen i to eller flere dager hver uke, og ved kortere og lengre opphold, tidlig og sent på dagen. Men samarbeidet med barnehagen, inkludert danseprosjektet, foregikk over ett helt år, og gjennom skriveprosessen og gjennomlesninger i 3 år.

I delstudie 3 er fokus på møtet mellom meg som barnehagelærerutdanner og Live Strugstad som dansepedagog, i det vi kroppslig planlegger et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt (danse-workshops) med mål å utvikle barnehagepersonalets kroppslige profesjonskunnskap. Artikkel 3 (A3) er tilknyttet delstudie 3 og har fått tittelen «Entangled Bodily Planning –Developing workshop design for kindergarten teachers’ bodily professional knowledge developement through somatic dance», Sendt utgiver, under vurdering i *JASEd – Journal for Research in Arts and Sports Education*, med Live Strugstad som andreforfatter.

Delstudie 4 er selve gjennomføringen av danseworkshopene og genererer dermed kunnskap fra det dansebaserte utviklingsprosjektet der jeg forsker sammen med dansepedagog Live Strugstad og barnehageansatte fra samme utvalg som i delstudie 2. Gjennom fire workshops i dans/bevegelse (à 90 min.) over en periode på ett år, jobbet vi kroppslig-refleksivt med fokus på pedagogkroppens profesjonsutøvelse med fire barnehageansatte. Deltakernes egne opplevelser av deltakelsen har en sentral posisjon her, og artikkel 4 (A4) heter «Teacher body(ing) kindergarten space(s) – an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers», publisert i *EECERAJ – European Early Childhood Education Research Journal*, med meg som eneforfatter.

Selv om doktorgradsarbeidet er delt opp i fire delstudier med hver sin tilhørende artikkel, vil jeg med denne kappen vise hvordan de ulike delstudiene glir inn i, leder videre fra og overlapper hverandre. Dette er en studie der deler henger sammen, griper inn i og avhenger av hverandre. En nærmere syntetisering og et kritisk blikk på studiens ulike delstudier og tilhørende artikler kommer jeg tilbake til i kappens femte kapittel.

Samlet sett bidrar avhandlingen med kunnskap om og fra barnehagelærerprofesjonens profesjonspraksis og kan ha betydning for både profesjonsutøvere, praksisfeltet, barnehagelærerstudenter, undervisere i barnehagelærerutdanning og forskere på barnehagefeltet. Arbeidet har også betydning for estetiske fag generelt,

dans spesielt, og kan være et eksempel på hvordan man kan forske med og fra praktiske, kroppslige og kunstbaserte prosesser i profesjonsforskning. Samtidig mener jeg doktorgradsarbeidet kan ha relevans for undervisning av kommende profesjonsutøvere i andre profesjoner. Helt overordnet ønsker jeg at dette prosjektet til syvende og sist kan gjøre godt for *barnehagebarnet*, gjennom at det fokuserer på barnehagelærerprofesjonens grunnleggende *kroppslige profesjonskunnskap*, den kunnskapen pedagogene skal anvende for å skape trygghet, tillit, omsorg og mening sammen med små barn i komplekse samhandlingssituasjoner. Altså den kunnskapen som skal til for å kunne utøve profesjonen og imøtekomme samfunnsmandatet. Svarene på den overgripende problemformuleringen og forskningsspørsmålene vokser ut av de fire delstudiene.

1.3 Problemformulering og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det hittil beskrevne har jeg i løpet av doktorgradsarbeidet formulert følgende problemformulering for doktorgradsarbeidet som helhet:

Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonales kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?

Videre konkretiserer jeg problemformuleringen gjennom de fire delstudiene, der jeg har utviklet fire forskningsspørsmål som har materialisert seg gjennom hver sin artikkel:

1) *Hvilke mulighetsrom for pedagogkroppen kan skapes ved å undersøke og sammenfiltre småbarnspedagogikk og embodied pedagogy?* (Studie 1/Artikkel 1)

2) *Hvordan utøves kroppslig kunnskap i barnehageansattes møter med de yngste barna i barnehagen?* (Studie 2/ Artikkel 2)

3) *Which workshop design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher?* (Studie 3/Artikkel 3)

4) *How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection?*

(Studie 4/Artikkel 4)

Kappen fungerer som en fugleperspektivering av de fire delstudiene, med stupdykk ned i de tilhørende artiklene. I artiklene svarer jeg på hvert av de fire forskningsspørsmålene. Gjennom kappen kontekstualiserer jeg prosjektet som helhet, trekker sammen trådene fra de fire delstudiene, drøfter hovedproblemstillingen og artikulere den kunnskapsproduksjonen prosjektet bidrar med i sin helhet. Det har vært avgjørende i dette prosjektet at jeg har deltatt kroppslig som forsker. Dette for å bryte gjennom den tradisjonelle avstanden mellom forsker og praksis, med egen kropp som brygge, for å forstå. Dette har vært nødvendig for virkelig å rokke ved noen kroppsløse profesjonsforståelser og kjenne på hva som står på spill i kroppslige møter som pedagogkropp og forskerkropp, en forskningsferd jeg nå vil gå nærmere inn på.

1.4 Forskerkropp i stadig tilblivelse

I min første artikkel skriver jeg at forskningsprosessen «innebærer søk i ulike databaser, lese, følge tips fra en lunsj, reise, oppsøke, oppdage og følge tråder i et nett av kunnskaping» (Pedersen, 2019, s. 28)³. Det er slik jeg har opplevd forskningsprosessen i de godt og vel tre årene jeg har jobbet med dette prosjektet. Kroppslige oppdagelser, møter med mennesker, steder og rom, det å være åpen for det som blir til. Å se denne tilblivelsen som av verdi i en forskningsprosess, har gjort at denne prosessen har pulsert.

Den har pulsert når jeg har vært på julefrokost til langt på kveld etter at jeg og familien dro på forskningsopphold med campingvogn til Københavns universitet midtvinters. Den har pulsert i Maastricht, der jeg tok et ContaKids-lærerkurs (vedlegg 7), en danseform inspirert av kontaktimprovisasjon (Rustad, 2013), som har fokus på kreativ

³ I 2021 byttet jeg navn fra Ida Pape Pedersen til Ida Pape-Pedersen, publikasjoner fra og med 2021 vil derfor skifte i henvisning fra (Pedersen, 2019) til (Pape-Pedersen, 2021).

bevegelse mellom barn og voksen (Yatuv, 2014), der jeg igjen fikk kjenne på det kroppslig-relasjonelle bevegelsesleknene mellom barn og voksen, og hvordan man kan veilede danserisk til gode relasjonelle møter. Og da jeg, sammen med mine tre barn, sklei på sklia ut av kjøkkenvinduet i et hus i Toscana under en sommerleir for ContaKids-lærere. Der fikk vi oppleve estetiske og lekne tilnærminger på tvers av alder, og dans til levende musikk på store plattinger. I pulserende New York, sittende på gulvet, presenterende på somatisk dans og -bevegelses konferanse i 2019⁴, der flere forskere og somatisk praktiserende åpnet opp for mine måter å jobbe på, og som ga meg rom og mulighet til å skape internasjonale kontakter. Men også hjemme, på kontoret, over en kaffekopp med kolleger, planlagte og tilfeldige møter og digitale konferanser, invitere folk hjem og dra på turer sammen, til fjell og hytter, eller bare en runde på campus. Forskning og verden veves sammen. Jeg blir forsker i møte med alt og alle rundt meg, av følelser og fornemmelser det vekker og som driver meg videre. Bilder fra ContaKids aktiviteter med egne barn (figur 1, 2, 5, 6, 14 og 16) vil opptre i kappens ulike deler, som utsmykning og bilder på hva akkurat denne forskningsreisen har blitt for og med meg⁵. Bildene understøtter tematikken og kan gi en opplevelse av å si mer enn ord hva kroppslig nærvær innebærer.

⁴ *Emerging pathways in somatic movement and dance education*, ISMETA, International Somatic Movement Education and Therapy Association. <https://ismeta.org/%20events#!event/2019/6/21/emerging-pathways-within-somatic-movement-danceeducation>

⁵ Bildene er godkjent for bruk av både meg og barna mine.

Figur 2

ContaKids aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



Forskertilblivelsen har vært kunstbasert, der det å tenke med kunsten har vært avgjørende for min egen forskertilblivelse. Kropp og kunst har gått som røde tråder i min forskningstilblivelse og mitt interessefelt gjennom hele denne forskningsreisen, der dans har vært som et mulighetsrom for egenutvikling, utvikling av relasjonell kompetanse, og etter hvert, som profesjonsutvikling. I forskningsprosjektet har jeg gått inn som subjektiv, relasjonell og affektivt lyttende forskerkropp i barnehagen. Sammen med barnehagepersonalet har jeg aktivert og undersøkt kroppslig profesjonspraksis for å generere kunnskap om hva kroppslig profesjonskunnskap er og kan være i en barnehagekontekst. Videre har jeg jobbet med begrepskaping, å meisle ut et språk som vikler seg ut av de kroppslige erfaringene og møtene.

1.5 Begrepskaping

Det er flere begreper i bevegelse i mitt forskningsarbeid. Det har vært nødvendig kritisk å forkaste eksisterende, kroppsløse begreper og aktivt søke å skape nye, på en måte som gir kroppen plass og verdi i barnehagelærerprofesjonen. Dette har underveis i doktorgradsprosjektet ført meg mot et performativt kunnskapssyn og forskningsparadigme. Med performativt mener jeg her, ganske kort, å ha et skapende, ikke-representasjonelt syn på kunnskap og forskning. Jeg kommer tilbake til et

performativt forskningsparadigme senere, men nevner det her siden det har ledet meg mot aktiv begrepskaping. Tone Pernille Østern et al. (2021) skriver «doing research within a performative research paradigm means having a performative approach towards languaging – that is, not only using existing concepts and modes of creation, but actively languaging research phenomena in new ways» (s. 2). Det å jobbe performativt har for meg, slik dette sitatet understreker, innbefattet *språking* (languaging). Å *språke* vil her bety å skape, utvikle og tilpasse språket fordi noe mangler, fordi språket ikke strekker til og fordi mye av det jeg jobber med, ikke har hatt tilstrekkelig utviklet fagspråk.

Anne Beate Reinertsen (2016, s. 279) uttrykker at vi, for å få øye på fremtiden, må bruke et annet språk og andre ord enn det vi allerede bruker. Det å finne ord, begreper og formuleringer som beskriver *barnehagelærerens kroppslige profesjonskunnskap*, fordrer en tydelig avklaring av begrepskaping. I avhandlingens ulike artikler har jeg derfor jobbet med å presentere alle nye ord og vendinger med en gang de opptre i teksten. I det følgende beskriver jeg sentrale begrepskapinger som jeg har anvendt, smakt på, og bidratt med.

Å *kroppe*, et verb som Østern (2015) foreslår gir muligheter til å artikulere kropp i fortid, nåtid og fremtid, slik vi kan gjøre med verbet *å tenke*: i går tenkte jeg slik, nå tenker jeg sånn. Å skape et verb av ordet «kropp» innebærer nettopp det epistemologiske og ontologiske skiftet som dette doktorgradsprosjektet undersøker og foreslår. «I går kroppen jeg slik, nå kropper jeg sånn,» skriver Østern (2015, s. 145, min oversettelse).

Å *gulve* (Reinertsen, 2016), er et annet verb som innebærer et radikalt skifte i forståelse av rommet, spesifikt gulvets betydning for utøvelsen av barnehagelærerprofesjonen. Gulvet muliggjør bevegelse, det muliggjør relasjonsskaping på barns nivå, og det er arena for utallige og høyst betydningsfulle kroppslig-relasjonelle møter med de yngste barna i barnehagen. Gulving var et begrep som dukket opp i litteraturgjennomgangen (Reinertsen, 2016; Pedersen, 2019). Det har videre vokst med og gitt mening i

prosjektets ulike deler, og løftes til å bli en vesentlig del av avhandlingens kunnskapsbidrag.

Innkjennning innebærer å bruke seg selv som sansende og følende kroppssubjekt som inngang til de (humane og ikke-humane aktørene) man møter og det man studerer (Pedersen & Orset, 2020). Jeg opplever det også som et tydelig ord som gir en følelse av hva man mener, man kjenner seg inn i situasjonen gjennom kropp, følelser og affekter, i akkurat den situasjonen man står i akkurat da. Det kan ligne på det som beskrives som å være påkoblet og aktivt tilstede (Tholin, 2019), og «se det lille» (Pedersen & Orset, 2020, s. 58). Sammen med kropping og gulving er innkjennning et begrep som også flere fra praksisfeltet har respondert på som gjenkjennbare og brukbare fagbegreper i barnehagepraksis⁶.

Jeg argumenterer for at disse begrepsskapingene er et viktig bidrag for å løfte den kroppslige, romlige og innkjennende kompetansen barnehagelærere har. Den kroppslige kunnskapen er like riktig og viktig om vi ikke uttaler den med ord, men den er da dessverre lettere å nedprioritere, ikke se og marginalisere, og det er lett å se den som av mindre betydning dersom den ikke er skrevet eller verbalisert på andre måter.

Fagspråket muliggjør, ifølge Bernt Andreas Hennem og Solveig Østrem (2016), å knytte teoretisk kunnskap til erfart virkelighet, og er slik sett med på å tette et kunstig skapt skille mellom teori og praksis. Videre viser de til at barnehagelærere er i mindretall på sin arbeidsplass og at de i større grad føres mot å banalisere og forenkle, mer enn å utvikle fagspråket (s. 27). Hennem og Østrem (2016) påpeker også at det kan bli vanskelig «å få øye på barnehagelærerens særegne yrkeshandlinger i deres livlige samspill med barn dersom det som etterspørres, utelukkende er dokumentasjon av barns individuelle læringsutbytte» (s. 28). Jeg bidrar med dette prosjektet til å få øye på og skape uttrykk for barnehagepersonalets særegne yrkeshandlinger. Jeg jobber i prosjektet både metodisk og teoretisk med kropp, i det min forskerkropp går inn i

⁶ Dette er basert på tilbakemeldinger fra deltakere i studien og fra presentasjoner av prosjektet for barnehageansatte i ulike barnehager i Midt-Norge.

feltarbeid (Pedersen & Orset, 2020) og i det jeg og dansepedagog Live Strugstad (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021) planlegger og gjennomfører et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt der barnehagelærere skaper og innkjenner i bevegelse for bedre å forstå kropp, og *sin* kropps betydning, i profesjonsutøvelse.

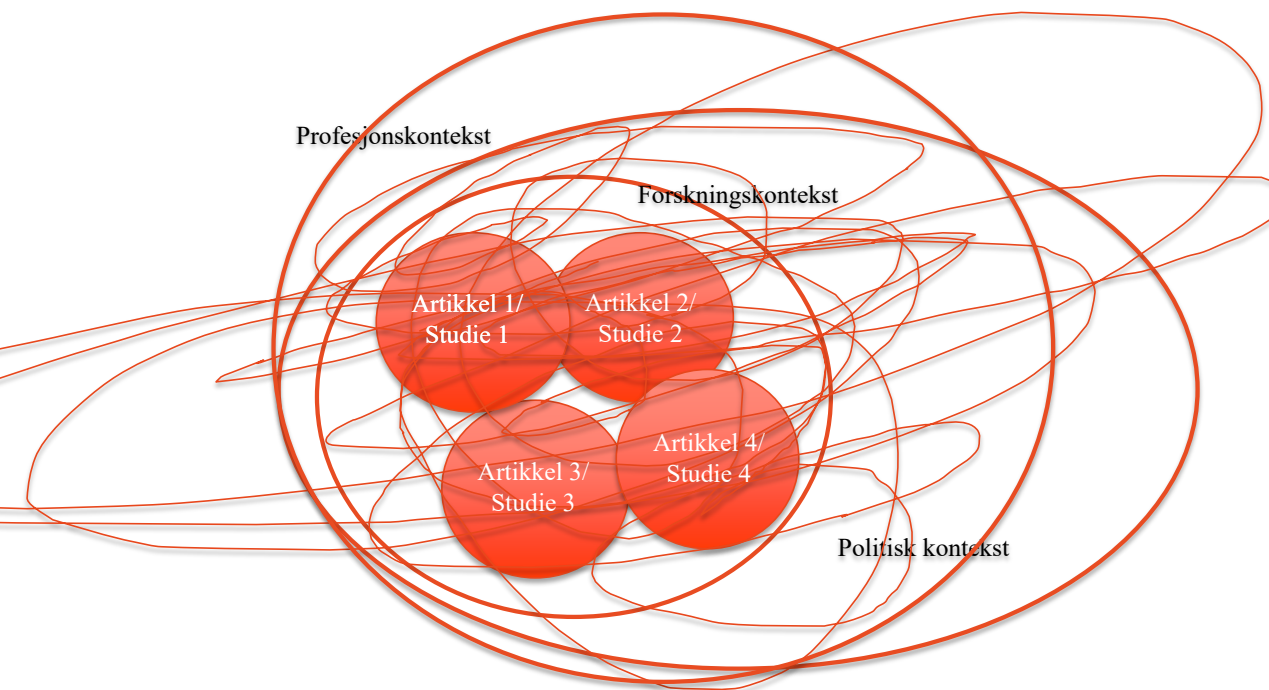
Det å finne forskningsveier som gir kroppen, estetikken og opplevelsen plass og verdi uten at man føler seg som en «second-class academic citizen» (Hawkins & Wilson, 2017, s. 82), altså en som må ta i bruk språk og metoder som ikke rettferdiggjør og gir plass til kunsten eller profesjonen, har betydning for meg. Shaun McNiff (2018, s. 29) belyser betydningen av å skrive i førsteperson og ikke jage etter å skrive i et såkalt objektivt distansert språk tilhørende en annen tradisjon enn den jeg selv befinner meg i. Det er også en vanskelig øvelse å skrive med forventning om å fremstille hvordan ting er, når man har en performativ vitenskapsteoretisk innstilling om at ting hele tiden *blir til* (en innstilling jeg kommer tilbake til). Men jeg opplever at *begrepskapingen* hjelper meg til å skrive med en profesjon i stadig bevegelse. Gjennom arbeidet med denne avhandlingen er et av bidragene, gjennom kroppslige innganger, å utvikle verbalspråket for barnehagelærernes kroppslige profesjonskunnskap(ing). Arbeidet har samtidig handlet om å strekke meg mot klarhet og transparens og et godt formulert og nyskapende språk i den kreative forskningskrivingen, tilpasset de ulike målgrupper artiklene sikter seg inn mot.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å åpne opp doktorgradsprosjektet gjennom å tegne konturene av pedagogkroppen og gjøre rede for prosjektets kropp, begreps-skapinger, struktur, problemformulering og forskerspørsmål. Videre vil jeg nå gå inn og beskrive kontekster prosjektet beveger seg i og med.

2 Komplekse kontekster

Figur 3

Komplekse kontekster. (Design: Ida Pape-Pedersen)



Doktorgradsprosjektet har vokst ut av, i relasjon til og gjennom friksjon med eksisterende kontekster, og jeg ønsker å redegjøre for og bidra med endringer inn i disse kontekstene. I dette kapittelet vil jeg skissere deler av konteksten arbeidet påvirkes av og beveger seg i og med. Barnehagelæreren opererer ikke i et vakuum, men i et dynamisk spill mellom politikk, pedagogikk og forskning, skriver Ingeborg Tveter Thoresen (2015). Det er disse kontekstene jeg nå går nærmere inn på i de påfølgende delkapitlene: 2.1. *Politisk kontekst*, 2.2. *Profesjonskontekst* og 2.3. *Forskningskonteksten*.

2.1 Politisk kontekst

På kort tid har den politiske interessen for barnehagen økt (Thoresen, 2015). Det er nå mer fokus på økonomisk utbytte, styring og kontroll blant annet gjennom flere former for kartlegging og målstyring (Sandvik, 2016). Dette gir økt oppmerksomhet og økonomisk støtte, men kan også utfordre profesjonens autonomi. Det er mye røreelse og motstridende interesser i barnehagefeltet. Mange vil mene noe om hva barnehage skal være, kanskje også fordi vi har et høyt antall barn som benytter seg av den lovfestede retten til barnehage (Barnehageloven, 2005, § 16⁷). Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) er andelen barn med barnehageplass i Norge i alderen ett til fem år, 92,8 prosent, og dekningsgraden til ett- og toåringer er over 85,4 prosent (SSB, 2020). De fleste barn under skolepliktig alder tilbringer dermed store deler av sin hverdag og oppvekst i barnehagene i Norge. Med mer tid i barnehagen kan man si at større del av barndommen institusjonaliseres (Øksnes, 2010) og barnehagen kan i større grad bli redskap for å nå andre mål i samfunnet.

Barnehagens samfunnsmandat er «i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for *omsorg og lek* og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, § 1, min kursivering). Det er barnehageeieres og barnehagelæreres lovpålagte oppgave å imøtekomme dette mandatet, men barnehagelærere og øvrige faglige ansatte har også andre lover, retningslinjer og styringsdokumenter å forholde seg til. I FNs konvensjon om barnets rettigheter⁸ (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12) markeres barns rett til å gi uttrykk for sin mening og at meningen skal tas på alvor. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017)⁹ står det at barn skal få «anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» (s. 8). Derfor argumenterer jeg i denne avhandlingen for at det trengs kroppslige innganger for å kunne «høre» eller være *lydhøre*, for videre å kunne forstå og imøtekomme de kroppede yringer de yngste barna uttrykker og

⁷ Tilføyd ved lov 8.aug 2008 nr. 73.

⁸ FNs konvensjon om barnets rettigheter ble ratifisert av Norge 8. januar 1991.

⁹ Heretter kalt: rammeplan for barnehagen (KD, 2017).

etterkomme deres behov for og rett til demokrati i barnehagen. Skal vi kunne lytte til barn under tre år, forutsetter det at språk forstås mer bredt, som språk fra og med kroppen.

I rammeplan for barnehagen (KD, 2017) står det videre at barnehagepersonalet skal «ivareta barns behov for fysisk omsorg, inkludert ro og hvile» (s. 20). Barnehagen skal også «stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon» (s. 24). Personalet skal være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek (s. 50). «Gjennom arbeid med fagområdet (kropp, bevegelse, mat og helse) skal barna få mulighet til å sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt» (s. 49). Pedagoger i barnehagen skal både «møte alle barn med åpenhet, varme og interesse» og «imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (s. 20). Å etterkomme alt dette krever fininnstilte pedagogkropper med en særegen kroppslig kunnskap, en kunnskap som er lite belyst og som jeg derfor har forsket frem i dette doktorgradsprosjektet.

Internasjonale organisasjoner som UNESCO¹⁰ og OECD¹¹ påvirker og virker med norsk barnehagepolitikk gjennom sine redegjørelser av de ulike medlemslandenes barnehagetilbud. OECD skiller mellom en sosialpolitisk og en skoleforberedende tilnærming i barnehagefeltet, og har tidligere løftet frem de positive sidene ved den såkalte nordiske, sosialpolitiske barnehagemodellen. Den nordiske barnehagemodellen bygger på omsorgspraksiser (Tholin, 2013) og samtidig som mange jobber for å beholde disse verdiene, er den skoleforberedende tilnærmingen, med økt fokus på læring, på sterk fremvekst også her (Greve et al., 2014, s.138).

Politikerens ønske om å vise til synlige og målbare resultater av økonomiske ressurser anvendt på barnehage, kan komme i konflikt med barnehagelærerens kunnskap om verdien av omsorg, lek og vennskap, verdier som ikke så lett lar seg måle (Hennum &

¹⁰ UNESCO- FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon

¹¹ OECD- Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, med rapportene Starting Strong I, II,III, VI og V (2001, 2006, 2012, 2015, 2017).

Østrem, 2016, s.18). Økonomisk argumentasjon er også noe som, ifølge Greve et al. (2014) viser seg både i St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* og St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Og da Solberg-regjeringens (2013-2017) Meld. St. nr. 19 (2015-2016): *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*, foreslo mer målstyring med læringsmål og kartlegging i barnehagen, skapte det reaksjoner. Slik oppsto barnehageopprøret 2016¹², der mange stemmer innenfor barnehagefeltet samlet seg, gjorde opprør og ble hørt. Dette mener jeg viser at vi trenger profesjonens kritiske stemme fra innsiden, som tar stilling til og tørr opponere mot politiske føringer og nasjonale og internasjonale strømninger i utdanningspolitikken.

Jeg opplever at barnehagelærerprofesjonen har en særegen kompetanse på kroppslig-relasjonelt arbeid, som er tydelig til stede i praksis, men samtidig underkommunisert politisk. I forlengelsen av det som fremkommer av den politiske konteksten mener jeg en mer kroppert og kritisk profesjonsutøver kan spille en rolle for å ivareta verdifulle kroppslig-materielle møter i barnehagens profesjonspraksis. Derfor går jeg nå over til å se på barnehagelærerens profesjonskontekst.

2.2 Profesjonskontekst

Den klassiske profesjonsteorien vektlegger, ifølge Thoresen (2015), arbeidsdeling, et særskilt kunnskapsgrunnlag og autonomi. Å være profesjonsutøver baserer seg på tillit fra samfunnet med utgangspunkt i den utdanningen man har tatt, og en evne til å handle klokt i møte med et komplekst praksisfelt (Molander & Terum, 2008). Peter Østergaard Andersen (2020) viser til at man som pedagog inngår i komplekse og utfordrende makt- og omsorgsrelasjoner med prosesser av ulike og ofte motstridende forventninger til hva som skal utføres, hvordan prosessene skal forstås og hvordan de

¹² Barnehageopprøret 2016, <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/> med påfølgende opprør i 2018 og 2019.

skal vurderes (s. 60). Det er det å stå i denne «uvissheten» jeg mener profesjonsutøveren skal rustes til gjennom utdanning.

Barnehage, barnehagelærerprofesjon og barnehagepedagogikk har blitt konstruert gjennom en historie der ordninger av profesjon, institusjon og disiplin har vært og er i stadig endring (Ulla, 2015, s. 15). Kort kan jeg nevne at barnehagen historisk bygger på barneasylene som sosial tradisjon, med den hensikt å gi beskyttelse, tilsyn og omsorg til barn med vanskelige oppvekstvilkår (Korsvold, 1998) og med Friedrich Fröbels barnehage (*kindergarten*) som utgangspunkt for pedagogisk tradisjon, som igjen skrives frem som bygd på Johan H. Pestalozzi og Jean-Jacques Rousseus syn på det frie barnet og barndommens egenverdi (Greve et al., 2014). Fröbel-pedagogikken ble videreført av blant annet Henriette Schrader-Breymann og Bertha von Marenholtz-Bülow, som har vært med på å forme den barnehagen vi kjenner i dag (Greve et al. 2014; Korsvold, 1998) og som på mange måter skiller seg fra skolens profesjonspraksis og profesjonshistorie. Uten å gå videre inn i barnehage- og skolehistorien, nevner jeg dette som et bakteppe til det som vi kjenner som den nordiske barnehagemodellen med fokus på å følge barnet, den frie leken og omsorg. Omsorg er fundamentalt for alle mennesker, og den profesjonelle omsorgen er den omsorg profesjonsutøverne, her barnehagelærerne, utøver ovenfor barnehagebarn, barn de i utgangspunktet ikke er knyttet til (Tholin, 2019). Og selv om omsorg utgjør en av fire kjernebegreper i formålsparagrafen, påpeker Therese K. Aslanian (2019) at omsorgsbegrepet ble tatt ut av rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) og viser til at omsorg ofte blir tatt for gitt. En tattforgitthet jeg mener truer barnehagelærerprofesjonen og kjernen i dette prosjektet; kroppslig profesjonskunnskap.

Vi har hatt profesjonsteoretikere (Smeby, 2011) som har stilt spørsmål ved om barnehagelæreryrket er en profesjon, og stiller spørsmål ved hva barnehagelærere kan som ikke alle andre kan. Hva er vårt spesielle kunnskapsgrunnlag? Dette tyder på at barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag har blitt for lite belyst, kanskje på

grunn av dens kroppede praksis. Jeg har selv stilt spørsmål rundt hvordan «varme» uttrykkes overfor et lite barn, slik rammeplan for barnehagen forventer. Og på hvilken måte pedagogen viser at hun/han er lydhør for barns uttrykk og hvordan man møter et barns behov for omsorg med sensitivitet? (Pedersen & Orset, 2020, s. 52). Disse spørsmålene har vært med meg gjennom hele prosjektet, og jeg har ønsket å bidra med kunnskap for å få til nettopp det: å (ut)forske deler av barnehagelæreres spesielle kunnskapsgrunnlag, den kroppslige profesjonskunnskapen.

Ifølge Andersen (2020) skal den kroppslige kunnskapen ikke undervurderes, ei heller anses som å være motstridende med en mer «riktig viten», preget av idealer som blant annet entydighet og årsaksforklaringer (s. 60). Anne Greve et al. (2014) påpeker at det er en tendens til at barnehagelæreres handlingsrom begrenses. Den profesjonelle autonomien trues av manualbaserte pedagogiske program og kartleggingsverktøy (Pettersvold & Østrem, 2014), og vi ser dermed en læringsvending i barnehagen (Sandvik, 2016). Dette kan fort resultere i at barnehagepersonalet, slik Mari Pettersvold og Østrem (2018) formulerer det, gjør mer av det de blir målt på og mindre av det de kjenner er viktig og riktig.

Med min avhandling argumenter jeg for at det å ha profesjonelt (handlings)rom og anledning til å kunne *kjenne etter* hva som er viktig og riktig, med en åpen improvisatorisk og nysgjerrig innstilling for det som hele tiden er i kompleks tilblivelse, er vesentlig for de gode møtene med de yngste barnehagebarna. Min studie er både i dialog med kroppslig orientert forskning på barnehagefeltet (Fredriksen, 2013; Rossholt, 2012; Sandvik, 2016; Ulla, 2015) og en videreføring av den. Politisk kontekst og profesjonskontekst påvirkes av og glir inn i hverandre, og det virker med forskningskonteksten i større og mindre grad. Jeg går nå over til å gjøre rede for dette.

2.3 Fag- og forskningskontekst

Forskning på barnehage er en ganske ung disiplin (Greve et al., 2014) og har vært preget av kvalitative forskningsinnganger der arbeid med de yngste barna ofte har

havnet i bakgrunnen. Gunvor Løkken (2000) markerte en endring med sin forskning på *toddlerkultur*¹³, der hun har skapt viktige bidrag til småbarnspedagogikkens fag- og forskningsfelt. Etter henne har flere forskere fått øynene opp for kroppsfenomenologiske (Merleau-Ponty, 1945/1994) innganger, og videre mer posthumanistiske perspektiver (Sandvik et al., 2016; Taguchi, 2010) på småbarnspedagogikk.

Etter hvert har også større forskningsprosjekter som GoBaN¹⁴, Tidlig trygg i Trondheim¹⁵ og Trygg før 3¹⁶ vokst frem, der blant annet ulike internasjonale kvantitative målingsverktøy blir brukt som metode for å forske på kvalitet i barnehagen for de yngste. I følge forskning.no (Jakobsen, 2017) har Lars Gulbrandsen uttrykt skepsis til noen av forskningsprosjektene konklusjoner, da han hevder at bruk av internasjonale måleinstrumenter for å måle kvalitet har gjort at norske barnehager kommer dårligere ut enn de har fortjent, og at man kan stille kritiske spørsmål til om disse passer inn i en norsk kontekst. Videre påpeker Ninni Sandvik (2016) at barns uttrykk og læringsprosesser er mer komplekse og kroppslige enn det et kartleggingsverktøy kan romme (s. 16).

Jeg ønsker i det følgende å gi et oversiktsbilde over fagteori og forskning anvendt i mitt doktorgradsprosjekt som helhet, samt forklare hvordan og hvorfor jeg har funnet frem til akkurat denne forskningen og dermed skapt denne forskningskonteksten for prosjektet. Det påfølgende kan leses som doktorgradsprosjektets helhetlige forskningsgjennomgang¹⁷.

¹³ *Toddler*- er en engelsk betegnelse som betyr «den som stabber og går». Et begrep som har etablert seg (og blitt kritisert) i småbarnspedagogikken, og viser til ett- og toåringens måte å være i verden på (Løkken, 2004, s. 16).

¹⁴ GoBaN (HiOA, Nord universitet, HSN og UiS)- Gode barnehager for barn i Norge, en longitudinell studie av hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn og hvilke faktorer som påvirker barns trivsel, måloppnåelse og utvikling; <https://goban.no/>

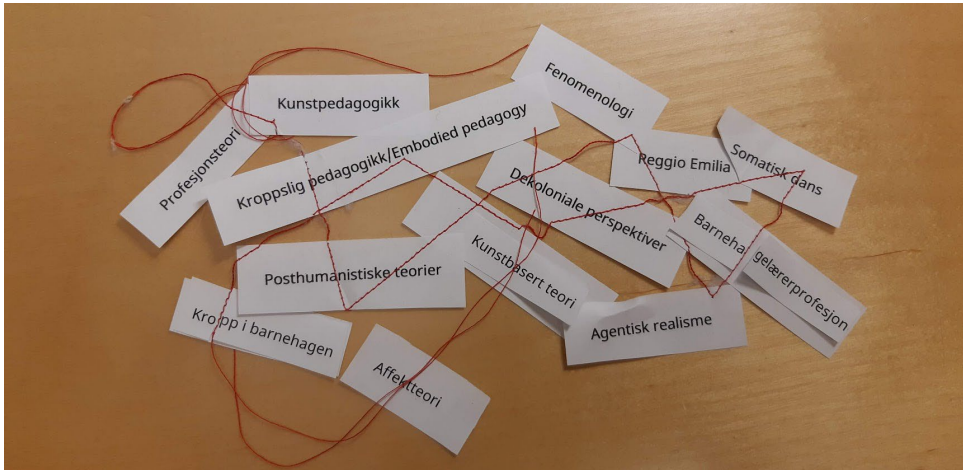
¹⁵ Tidlig trygg i Trondheim, NTNU; En longitudinell populasjonsbasert studie av risiko- og beskyttelsesfaktorer for barns psykiske helse: <https://samforsk.no/tidligtrygg/Sider/Hjem.aspx>.

¹⁶ Trygg før 3, RBUP midt-Norge, NTNU, omhandler kvalitet i samspill med de yngste barna i barnehagen <https://www.ntnu.no/rkbu/trygg-for-3>

¹⁷ Her nevnes også de forskere/forskningsarbeid som anvendes i artiklene og som ikke får like stor plass i kappen.

Figur 4

Kart over fag- og forskningslandskapet. (Design: Ida Pape-Pedersen)



I ulike vitenskapelige disipliner blir kropp og materialitet stadig gitt nye valør(er) gjennom ulike vendinger i fagfolks og forskeres forsknings- og utviklingsarbeid. *Den kroppslige vendingen* (Sheets-Johnstone, 2009) peker mot en økt bevissthet om kroppens betydning i utdanning, forskning og språk. *Den materielle vendingen* (Taguchi, 2010) gir materialitet agentskap, desentrerer det menneskelige subjektet som den eneste meningsskapende agenten i en relasjon, og løfter ting, rom, natur og andre agentiske kapasiteter til alle ikke-humane organismer. *Den affektive vendingen* (Massumi, 1995) setter fokus på det affektive, de affekter som strømmer gjennom kroppen (intensiteter) på et førkognitivt nivå (Østern & Hovik, 2017), en vending som åpner for at affekter kan sette ting i sving i en forskningssammenheng.

Fellesnevneren for disse nevnte vendingene er at forskere og fagfolk på ulike måter, og tverrdisiplinært, setter både kropp, affekt, rom og materialitet i fokus for læring, danning og undervisning. Nina Rossholt (2012) argumenterte allerede i 2012 for «en materiell og fysisk dreining innenfor barnehageforskningen som gir verdi til møter mellom mennesker og gjenstander i tid og rom» (s. 82), en dreining jeg har beveget meg *i* og *med* i dette prosjektet. Videre tydeliggjør Ulla (2015) kroppens betydning i sin

doktorgradsavhandling *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* i det hun beskriver hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelse kommer til uttrykk gjennom kropp.

Forskning innenfor *kroppslig orientert pedagogikk* er økende, og jeg har støttet meg til følgende forskeres¹⁸ arbeid: Eeva Anttila (2007), Mary Dixon og Kim Senior (2011), Gunn Helene Engelsrud (2006), Engelsrud et al. (2021), Rachel R. Forgasz og Sharon McDonough (2017), Charlotte Svendler Nielsen (2014), Helle Winther (2009, 2013, 2014a, 2014b, 2019), Østern (2013, 2015, 2017) og Østern et al. (2021).

Kunstbasert, og i en kunstnerisk-pedagogisk kontekst, har jeg undersøkt fag- og forskningslitteratur fra Kari Bakke (2013), Leif Hernes et al. (2010), Lise Hovik (2014), Marte Sverdrup Liset (2011), Anne Myrstad og Toril Sverdrup (2009, 2011) og Nanna Pape og Sidsel Pape (2011). Forskere som er orientert mot *somatisk dans* er Alexia Bueno, (2019), Jaana Parviainen (1998), Leena Rouhiainen (2008), Celeste Snowber (2018), Young S. Song og Eunju Yun (2017), Jennifer F. Tantia (2019) og Jia-Wei Zhu (2019). Dette er forskere som arbeider på måter som inkluderer kropp i forskning og akademisk skriving, og alle de nevnte kommer fra kunstpraksiser som de aktivt bruker i sitt arbeid. Dette er også en måte å forstå helhet på, som jeg bidrar inn i med mine perspektiver.

Profesjonsteoretiske forskningsberøringer i doktorgradsprosjektet er hentet fra Andersen (2020), Jonna Bornemark og Fredrik Svenaeus (2009), Anders Lindseth (2015), James McGuirk & Jan S. Methi (2015), Anders Molander og Lars I. Terum (2008), og mer spesifikt mot *barnehagelærerprofesjonen*: Greve et al. (2014), Hennem og Østrem (2016), Eva Johansson (2011), Pettersvold og Østrem (2018), Kristin Rydjord Tholin (2013, 2019), Anne Lise Schibbye (2009) og Thoresen (2015). Om *lekens betydning* støtter jeg meg hovedsakelig på: Trude Anette Brendeland (2018), Greve (2007), Margareta Öhman (2020) og Maria Øksnes (2010). *Reggio Emilia-filosofien* har

¹⁸ Dersom noen nevnes med bare etternavn her, er det fordi jeg har nevnt de med fullt navn tidligere i teksten. Alle henvisninger i løpende tekst viser fullt navn første gang nevnt, og etternavn videre.

jeg undersøkt gjennom Loris Malaguzzi (1996), Carlina Rinaldi (2006) og Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi (2006). *Kropp i barnehage* har jeg lest gjennom publikasjoner av Biljana C. Fredriksen (2013), Løkken (2000, 2004), Thomas Moser (2013), Dag Øystein Nome (2019), Rossholt (2009, 2012), Sandvik (2016) og Ulla (2014, 2015). De fire sistnevnte har også gjort tydelige overflytninger mot anvendelse av *posthumanistiske teorier i barnehageprofesjonen*, sammen med Ingrid Bjørkøy (2020), Solveig Nordtømme (2015), Mette Nyhus (2013), Reinertsen (2016, 2020) og Taguchi (2010), som også bidrar til *posthumanistiske perspektiver mer generelt*. Brad Haseman (2006), Alecia Y. Jackson og Lisa Massei (2012), Malou Juelskjær (2019), Anna Pauliina Maapalo (2018), Elisabeth St. Pierre (2019), Østern (2018) og Østern et al. (2021) bringer inn både postkvalitative metodologier og posthumanistiske teoretiske perspektiver i forskning. *Affektive strømninger* i barnehageforskningen har jeg forstått gjennom forskning av Brian Massumi (1995), Otterstad og Johannson (2019) og Østern og Hovik (2017).

Mens prosjektet har vokst frem, har jeg også beveget meg mot *dekoloniale perspektiver* ved å se igjen (Okwany, 2016; Seppälä et al., 2021), og lytte inn flere stemmer, sammen med metodologisk (ut)forskning og litteratur som åpner for å dekolonialisere forskning og utdanning. Denne metodelitteraturen (Leavy, 2018a; Savin-Baden & Howell Major, 2013; Thanem & Knights, 2019), vil bli presentert i kapittel 3, sammen med vitenskapsteorien. Jeg oppfatter i denne sammenhengen kroppen som en kunnskapende stemme som ikke har blitt godt nok hørt innenfor profesjonsforskning. I et dominerende dualistisk kunnskapsregime har den kommet i bakgrunnen av det kognitive, rasjonelle og målstyrte.

Samlet viser denne delen en oversikt over fag- og forskningslitteratur som jeg har anvendt i artiklene og i kapp. Disse bidragsyterne gir meg et akademisk rom jeg kan bevege meg i, samtidig som det gir et bilde på mine vitenskapsteoretiske forflytninger fra kroppsfenomenologi mot mer posthumanistiske teorier i løpet av prosjektet, en forflytning flere av de overnevnte også har gjort. Dette er på ingen måte et forsøk på å

sette forskningsarbeidene i bås. Flere av de nevnte forskerne arbeider tverrfaglig og i flere fag- og forskningskontekster samtidig. Dette viser det sammensatte forskningslitterære landskapet jeg maler frem i mitt prosjekt, altså hva jeg har valgt å støtte meg til og som virker inn i og med doktorgradsprosjektets tilblivelse. Noe fag- og forskningslitteratur har jeg beveget meg bort fra, noe har fulgt meg hele veien og flyter med prosjektet.

I løpet av studien skriver jeg både ut fra og forholder meg til barnehagepraksis, -teori og -forskning i en nordisk kontekst, samtidig som jeg i deler av studien strekker meg ut til et mer internasjonalt publikum gjennom å publisere og presentere på engelsk. Litteraturomfanget i doktorgradsprosjektet har dermed både beveget seg ut fra og i en nordisk fag- og forskningskontekst, og gradvis åpnet for mer internasjonale perspektiver. Jeg har nå presentert den politiske konteksten, profesjonskonteksten og forskningskonteksten studien går i dialog med og befinner seg i, og går videre med å skissere studiens teori-praktiske landskap.

3 Teoripraktiske treffpunkt – når det *profesjonspersonlige* møter det *intra-aktive*

Figur 5

ContaKids aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



I det forrige kapitlet tegnet jeg opp konteksten som dette prosjektet befinner seg i og berører, innenfor en triangel av den politiske konteksten, profesjonskonteksten og forskningskonteksten. Der ga jeg et bredt bilde av det fag- og forskningsfeltet prosjektet beveger seg i. I dette kapitlet går jeg nærmere inn på det jeg spesielt har valgt som teoretiske dialogpartnere i doktorgradsprosjektet. Slik maler jeg frem studiens faglige landskap og begrunner hvor jeg befinner meg i dette landskapet i det sentrale fagtilnærming og teori-praktiske perspektiver løftes frem. Jeg skriver her *teori-praktisk*, for virksomt å kunne bevege meg bort fra et skille mellom teori og praksis (Taguchi, 2010), slik flere innenfor barnehageprofesjonens fag- og forskningsfelt jobber, og som vil bli presentert i det påfølgende delkapitlet. Dette er teori som virket med mitt praktiske arbeid og som på ulike måter har vokst frem fra/gjennom kroppslige og materielle praksiser.

De teori-praktiske perspektiver dette doktorgradsprosjektet særlig har beveget seg med, er Winthers (2014a) *profesjonspersonlige kompetanse* og Taguchis (2010) *intra-aktive pedagogikk*. Grunnen til at disse to teoretiske perspektivene er valgt, er en opplevelse av at disse forskerne har utviklet teori som sammenveves med og har en nærhet til praksis. Disse perspektivene har en følt og sanset forståelse av profesjonsutøvelse som gir gjenklang i mitt prosjekt, og som også er i tråd med prosjektets vitenskapsteoretiske treffpunkt mellom Merleau-Pontys (1945/2002) kroppsfenomenologi og Karen Barads (2007) agentiske realisme, en sammensmeltning som utdypes i kappens kapittel 4. Jeg vil i det følgende gjøre rede for de to teoriene og videre skrive frem tre av doktorgradsprosjektets sentrale tematiske områder: *barnehagelærerprofesjon, somatisk dans og kroppslig læring*, med utgangspunkt i de to overnevnte teoriene. Jeg leser altså disse tre temaområdene *gjennom* (Jackson & Massei, 2012), eller sagt på en annen måte, i lys av, de to (praksis)teorier i tilknytning til dette prosjektet.

Winthers (2014a) *profesjonspersonlige* teori/praksis har vært med som inngang til prosjektet og fulgt prosjektets handlingsforløp gjennom ulike artikler. I hennes praksisnære og bevegelige forskningstilnærming ses kropp som pivotal i forskning og profesjonsforståelse. Jeg har selv aktivt tatt del i hennes danseworkshops der jeg ser/sanser/kjenner hvordan det hun (be)skriver i fag- og forskningslitteratur har rot i kroppen, forstått som en sansende, følende og estetisk kropp. Winthers (2013) praktikerforskning åpner for kroppslige, tverrfaglige og kunstbaserte tilnærminger i det hun jobber skapende med profesjonsarbeid og i tekst. Her banes det vei for at kropp skal ha reell betydning i forskning og utviklingsarbeid, spesielt tilknyttet profesjonsutvikling.

På flere måter har også Taguchis (2010) teoretiske utarbeidelser vært med og blitt innvevet i mine pedagogiske forståelser av barnehagelærerprofesjonen. Hennes

lesning av Reggio Emilia filosofiens¹⁹ helhetlige, lyttende og estetiske tilnærming til barnet (Åberg & Taguchi, 2006) veves spesielt inn i artikkel 3 (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021). Det er også Taguchis arbeid med å rokke ved barnehageforskning med forflytninger inn i posthumanistiske og intra-aktive forståelser som har inspirert meg til selv å gjøre en lignende forflytning. *Intra-aktivitet* (Barad, 2007) er et begrep som vil bli utdypet i kapittel 4, men kort handler det om sammenkoblethet og er et vitenskapsteoretisk ståsted som også Taguchi tar utgangspunkt i når hun introduserer en intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet.

Jeg opplever at disse to teoretiske perspektivene gir meg rom for en helhetlig tilnærming til kropp, kropp forstått som av betydning i pedagogikk for barn og i forskning. Videre opplever jeg at disse to tilnærmingene gir rommet og materialiteten ny betydning; de åpner for nye forståelser. Doktorgradsprosjektets teorier beveger seg i og med dette landskapet. Jeg vil i de følgende underkapitlene trekke inn forskning som jeg mener støtter opp om og beveger seg i og rundt forbi disse forståelsene. Jeg maler slik frem mitt teoretiske landskap i det jeg leser de tre tematiske områdene gjennom den sammenfiltrede veven som disse to teoriene skaper, og som øvrige fagteoretiske bidrag flettes inn i. Dette har altså gitt impulser til mitt arbeid og fulgt med i prosjektets utvikling, slik også disse teoretiske perspektivene er i stadig tilblivelse, noe som gjør at de kan anvendes i tilknytning til prosjektets teori-praktiske forståelser, og som hele tiden blir til i møte med humane og ikke-humane aktører. Mer enn at jeg støtter meg til, vil jeg si jeg beveger meg med og vever meg inn og ut av disse forståelsene i det jeg ser nærmere på *3.1. Barnehagelærerens profesjonspraksis*, *3.2. Somatisk dans* og *3.3. Kropp, kroppslig lek, kroppslig læring eller kroppet læring*.

¹⁹ Reggio Emilia er en region i Nord-Italia, som har hatt fokus på at barn har hundre språk, som i ulike måter å uttrykke seg på og lære på (Malaguzzi, 1996; Åberg & Taguchi, 2006).

3.1 Barnehagelærerens profesjonspraksis

Det å være barnehagelærer på småbarnsavdeling var for meg fantastisk komplekst og en sammensatt kroppslig og materiell/romlig praksis. En praksis med affektive møter, usikkerhet, kropper tett sammen, sårbarhet, sinne, tårer og enorm glede i sterke relasjonelle møter med barn. Jeg opplever at denne kompleksiteten vanskelig finner sin plass i teoretiske tilnærminger til barnehagepraksis, en flytende praksis som ikke lett lar seg fange i dens uforutsigbare improvisatoriske tilblivelse. Det er denne sammenvevdheten mellom profesjon og person, *det profesjonspersonlige*, som Winther (2014a) belyser i sin teori og som gir gjenklang i min profesjonsforståelse og mitt prosjekt, i det hun beskriver kroppen som klangbunn i profesjonell kommunikasjon (s. 74). Winthers (2014a) forskning fremhever hvordan man kan se, merke og anvende kroppens fortellinger (s. 75), noe som lenge har vært underkommunisert i profesjonsforskning, og som fremdeles er det. Winther beskriver *det profesjonspersonlige* som en treklang mellom det personlige, det kroppslige og det profesjonelle (Winther 2014a, s. 76). Det å se disse tre som nært sammenhengende elementer som påvirker og påvirkes av hverandre, gir åpning for å forstå kropp i profesjonspraksis på nye måter og på det jeg opplever som en autentisk måte. Gjennom å bevege seg i og med praksis, og skrive fra og med profesjonsutøvere, gir hun helt unike og nærgående kroppslige kunnskapsbidrag, noe jeg gjenkjenner fordi jeg selv forsker *med og i* praksisen jeg studerer. Winthers (2014a) tverrfaglige perspektiver, fundert i kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1945/1994), har også vært perspektiver anvendt i barnehageforskning i nordisk kontekst. Tidlig presenterte Løkken (2000, 2012) kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1945/2002) som en inngangsport til å forstå barnehagelærerprofesjonens praksis, småbarnspedagogikken spesielt. Med henne ble kropp løftet frem som betydningsfullt for barns sosiale liv i barnehagen. Flere (Fredriksen, 2013; Rossholt, 2012; Ulla, 2015) har senere støttet seg til denne typen kroppsteoretiske tilnærming til profesjonen, noe jeg selv også gjorde i mitt bachelor- og masterarbeid (Pedersen, 2006, 2013) og ved inngangen til dette doktorgradsprosjektet.

Det å se og løfte frem disse sammenhengene har vært av betydning for å kunne trekke teori og praksis sammen. I mange tilfeller opplever jeg at teori er knyttet til undervisning og kropp er knyttet til praksis, men en slik dikotomisk fremstilling skaper en merkelig distanse til den praksisen det utdannes til. Denne komplekse sammenblanding belyses av Taguchi (2010) i det hun søker seg *bortenfor et skille mellom teori og praksis*, som også er tittelen på boka det refereres til. Her er læring forstått som «felles meningsdannelse mellom menneskelige subjekter, kroppene deres og gjenstander, på bestemte rom og steder, knyttet til spørsmål og problemer som står i forskningsøyeblikket» (s. 107). Taguchi skriver frem barnehagens kompleksitet i barnehagepraksis. Disse sammenvevingene trekkes også frem i antologiene med titlene *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner* (Sandvik et al., 2016) og *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft* (Johansson & Otterstad, 2019). Jeg får med det øye på et sterkt posthumanistisk barnehageforskningsfelt i framvekst, som i likhet med Taguchi (2010) åpner for nye innganger til og perspektiver på barnehagepraksis. Felles er omfavning av kompleksitet og søken bortenfor dikotomier.

Nå som barn begynner barnehagen i ettårsalderen og tilbringer store deler av sin dag og sin oppvekst i barnehagens ulike avdelinger og rom, er det i stor grad *pedagogkroppen* som er ansvarlig for god og riktig berøring i samspill med det aktive barnet. Vi er alle avhengige av og har et forhold til å berøre og bli berørt (Fyrand, 2002, s. 27), og for barn er dette essensielt for deres utvikling, deres ve og vel. Ser man på omsorg og tilknytning bortenfor skillet mellom teori og praksis (Taguchi, 2010) og gjennom Winthers (2014a) profesjonspersonlige kompetanse, kommer pedagogkroppen mer til syne. Barnehagepraksis blir omsorg i omfavning, løft og svev, omsorg i blick og handling, og pedagogikken blir stadig utøvd etikk i det kropp berøres og blir berørt. God og riktig berøring blir til i møtet mellom mennesker og kontekster, igjen og igjen. Dette viser seg gjennom kropp i praksisens hverdagshendelser, som det å være tilgjengelig med et åpent fang, at noen søker din kontakt eller tar imot trøst fra deg, at et barn vil ligge oppå deg i lek eller inntil deg etter sovestunden, en liten hånd som søker din. Store kropper og små kropper som møtes i et felles, improvisatorisk

«hva kan vi skape sammen i denne relasjonen som blir til her og nå». Et mellomrom, en stund av tilsynelatende ingenting (Pedersen & Orset, 2020) eller en åpning for det utforutsette.

Det å se stedet som av betydning for profesjonspraksis, har vært fremtredende på flere forskningsfelt som stedsfilosofi (Aure et al., 2015; Massey, 2005), barnehagens fysiske rom (Krogstad et al., 2012; Thorbergesen, 2007), barnehagens arkitektur i et historisk perspektiv (Wilhjelm, 2013) og barnehagerommet og utdanningskontekster i et kjønnsperspektiv (Børve & Børve, 2016; Taguchi & Palmer, 2013). Posthumanistiske perspektiver til barnehagefeltet går videre gjennom nymaterielle og affektive tilnærminger, i det de påpeker at ikke-humane aktører får agens i møte med humane aktører, altså at relasjonene mellom mennesker, rom og ting er sammenvevd og blir til i relasjonen (Barad, 2007; Taguchi, 2010), og det er her dette doktorgradsprosjektet befinner seg.

Min forskning er plassert i denne veven av barnehageperspektiver og beveger seg i og med teori-praktiske perspektiver i dette landskapet som er skissert. Det er kanskje også barnehageprofesjonens nærhet til barn og kropp som hjelper profesjonen til stadig nysgjerrighet og teoriutvikling mot kropp og det materielle. Som Sandvik (2016) påpeker, er det når det logosentriske fokuset forsvinner at det skjer noe med oss som kropp i rom, et fokus som småbarnspedagogisk praksis deler med dansen, som jeg nå skal gå over til.

3.2 Dans

Utgangspunktet for at jeg ville igangsette et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt, var og er en fascinasjon for utforskning av bevegelse, en holdning om at «dansen er for alle» (Winther, 2019, s. 154), og at man gjennom kroppslig improvisasjon og utforskning både kan komme nærmere seg selv, andre og sin egen kroppslige relasjonskompetanse. Dans er et felles ikke-verbalt språk: føle, berøre, bevege, kjenne lukt, varme, nærhet, hjerteslag, hud mot hud, kropp mot kropp. Et

kroppslig-relasjonelt språk der barn og voksen sammen kan skape en god relasjon og med det skape tillit og trygghet gjennom felles bevegelse.

Dansefaglig plasserer jeg ph.d.-prosjektet løst innenfor en ramme av skapende dans, også kalt kreativ dans (Ørbæk & Engelsrud, 2019), danseimprovisasjon (Rustad, 2013; Yatuv, 2014), ContaKids (Yatuv, 2014) og somatisk dans (Buono, 2019; Tantia, 2019), med hovedvekt på sistnevnte, somatisk dans. Basert på disse inngangene er dans her forstått som en kunstform som kan gi en dypere opplevelse av deg selv og deg selv i bevegelse, av deg selv i møte med andre menneskelige og ikke-menneskelige aktører, av egne bevegelsesmuligheter, av kroppen som plass for erkjennelse og kunnskapsutvikling, av å inngå i en gruppe, av bevegelsesdynamikk og bevegelse til musikk og av å sanse og erfare omverdenen. En kunstform der kroppens språk står sentralt og verbalspråket er sekundært.

Som nevnt har dette prosjektet fokus på somatisk dans. «Soma» betyr fra kropp, og kropp fra et førstepersonperspektiv (Eddy, 2009), men er også forstått som større en det, i form av en sammenkobling med verden rundt. «Somatics» og somatisk dans ble kjent i vesten gjennom Thomas Hanna (Hanna, 1976). Tada Hozumi (2020) påpeker samtidig, som somatisk praktiserende, at somatiske praksiser har sine røtter i Asia, noe som ofte underkommuniseres. Flere forskere praktiserer og skriver innenfor somatisk dans og somatisk bevegelse (Buono, 2019; Rouhiainen, 2008; Song & Yun, 2017; Tantia, 2019), og flere av dem peker mot og anvender dans som pedagogisk redskap (Bresler, 2003; Forgasz & McDonough, 2017; Winther, 2019). I dette prosjektet er somatisk dans en måte å gå kroppens vei frem mot profesjonskunnskap(ing) i barnehagen.

Et annet danserisk perspektiv og inngang i dette prosjektet er ContaKids (2016). ContaKids er danselek inspirert av kontaktimprovisasjon, en danseform utviklet av Itay Yatuv (2014) etter stor oppmerksomhet rundt hans måte å danse kontaktimprovisasjon med sin to år gamle datter, Sophie, på (Yatuv, 2011). Videre har dette utviklet seg til å bli en danseform der det legges til rette for dans- og bevegelseslek mellom foreldre og barn. Som del av dette forskningsprosjektet tok jeg

vinteren 2019 lærerutdanning i ContaKids. Jeg opplever at mye av det jeg jobber med i forskningsprosjektet, relaterer seg til denne måten å forstå og møte barnet på, med en åpen og improvisatorisk holdning der man ser hva som blir til i de kroppslige møtene mellom stor og liten, og der det jobbes for et likeverdig og respektfullt møte og felles glede ved bevegelse. Å være pedagogkropp i møte med de yngste i barnehagen, handler i stor grad om inngangene til kroppslige og danseriske møter som ContaKids representerer.

Sentralt i prosjektets alle deler og helhet er Winthers (2014b) teori/praksis, og når jeg ser eget prosjekt gjennom denne teorien, framstår begrepene *egenkontakt*, *kontaktevne* og *ledelse* som sentrale (s. 166). Disse er utgangsbegreper for studien og for hvordan min forståelse for dans i profesjonssammenheng har vokst frem. *Egenkontakt* forklares som evnen til å se innover og ha/skape kontakt med egen kropp og dens følelser. *Kontaktevne* og *kommunikasjonslesning* er beskrevet av Winther som det å lytte inn og merke den andre gjennom å lese kropp- og verbalspråk. Videre er *lederskap over grupper og situasjoner* beskrevet som et profesjonelt overblikk, den profesjonelles utstråling og evne til å innta et rom gjennom kroppslig forankret autoritet (Winther, 2014b, s. 166). Det at Winther selv kommer fra dans og bruker dans aktivt i sammenheng med profesjonsutvikling, gjør hennes arbeid spesielt relevant for min studie. Winther åpner også opp for å tenke kropp i rom, og åpner dermed mot Taguchis (2010) mer sammenvevde forståelser av profesjon og materialitet.

Dans brukes ofte som metafor når relasjonen mellom barn og voksen skal studeres. Dette er kanskje ikke helt uten grunn, for når dansen flyter godt, kommuniseres det på et avansert og subtilt nivå. I Carolyn Pope Edwards og Helen Raikes (2002) artikkel *Extending the dance. Relationship-based approaches to infant/toddler care and education* brukes dansemetaforen aktivt i observasjon av interaksjoner mellom voksne og de yngste barna. De skriver for eksempel at «[...]observing Cole and his mother – how they move together, exchange looks and glances, and take turn in communication

– one almost has the feeling that their close relationship is like a dance» (s. 10), og videre konkluderer de med at:

[...] the educator must take on an artistic role for this performance. The educator makes the space ready, creates a beautiful space that inspires everyone to feel like dancing. For a new child just entering, the educator must take initiative, become attuned into rhythm with the child, following the child's lead. (Edwards & Raikes, 2002, s. 17)

I Okwanys (2016) artikkel «Every mother dances her baby» er barnehagepedagogiske relasjonsforståelser studert i Kenya og Uganda og uttrykt gjennom dansemetaforer. Jan G. Mossige og Ernst Ottem (2011) har skrevet artikkelen «By opp barnet til dans», der de ser på betydningen av den gode flyten i kommunikasjon med de yngste barna. Videre presenterer de et kartleggingsverktøy med samme navn som artikkelen, som på lang nær tar innover seg det samskapende og improvisatoriske ved dansens karakter, slik jeg ser det. Annlaug Madland (2013) gjør en annen tilnærming når hun i kapittelet «Dansen går» formulerer følgende ettertanke:

Det vi må sørge for, er at redskapet «oss selv» er i god forfatning. *Da* vil det svinge rundt oss, og mye vil «gå av seg selv». Så hvem er du? Hvordan skal *du* bidra til at livet i en barnehage blir som en dans hvor ingen trækker hverandre på tærne? Jeg tenker på en dans hvor alt flyter mens musikken og rytmene styrer skrittene våre. Hva kan *du* bidra med? (Madland, 2013, s.98)

Her vises hvordan dans og barnehagens profesjonspraksis sammenfiltres gjennom metaforen dans. Dette berører en nerve i mitt prosjekt, for gjennom prosjektet har vi jobbet oss videre fra metaforen og faktisk danset oss mot nye forståelser av kroppslig profesjonskunnskap i *intra-aksjon* (Taguchi, 2010) mellom rommet og den *profesjonspersonlige* (Winther, 2014a) pedagogkroppen.

Jeg har med dette sett nærmere på *barnehagelærerprofesjonen* og *somatisk dans* som del av det faglige landskapet doktorgradsprosjektet er plassert i, forholder seg til og

bidrar med, lest gjennom Winthers (2014a) *profesjonspersonlige* og Taguchis (2010) *intra-aktive pedagogikk*. Jeg har berørt både kroppslig profesjonspraksis i barnehage og danseres kroppslige kunnskap, der det verbale i begge fagfelt er sekundært. Her trer kroppens betydning tydeligere frem, noe jeg går nærmere inn på i kapittelet *kropp, kroppslig lek, kroppslig læring eller kroppen læring*.

3.3 Kropp, kroppslig lek, kroppslig læring eller kroppen læring

«All læring er grunnleggende sett kroppslig» (Engelsrud et al., 2021, s. 9), for som Thomas Dahl (2021) fastslår: «hjernen er ikke alene» (s. 31). Bare det at jeg i dette avsnittet må legge på *kroppslig* foran læring, sier noe om det rådende kunnskapssynet, for det er påstått at læring kan foregå gjennom språket uten kropp, en kognitiv tilnærming til læring jeg med hele dette prosjektet stiller meg kritisk til. Et kunnskapssyn som har manifestert seg gjennom pulter og stoler i undervisningsrom og auditorier, som beskrevet i narrativet innledningsvis.

Begrepet *Kroppslig læring* har kommet inn i læreplanverket for grunnskolen gjennom fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2020) og omhandler det å bruke kroppen i læringsprosesser (Dahl, 2021, s. 31). Kroppslig læring inngår i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» i skolefaget kroppsøving i *LK20 Læreplanen for kunnskapsløftet*, samt som et begrep som brukes i den fagfornyende læreplanen for programfaget musikk, dans, drama på videregående skole (Østern & Bjerke, 2021, s. 16), og omhandler det å bruke kroppen i læringsprosesser (Dahl, 2021, s. 31). Begrepet *embodied pedagogy* (Dixon & Senior, 2011) kan oversettes til kroppslig eller kroppsliggjort pedagogikk. *Bodily learning* (Anttila, 2007) kan oversettes til kroppslig læring (Engelsrud et al., 2021) eller som jeg foreslår basert i dette prosjektet, *kroppet læring* (Pape-Pedersen, 2022). Jeg vil komme tilbake til dette i metodekapittelet, men jeg kan her helt kort forklare at det handler om ikke bare å *snakke om* kropp, men *gjøre* kropp i praksis, utdanning og forskningssammenheng. I Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) brukes begrepet *kroppslig lek*, noe som egentlig er selvsagt når det kommer til lek og de yngste barna, leken er kroppslig og den skjer i møte mellom barn, ting og

rom i sanselige stunder. Chai M. Tyng et al. (2017) påpeker at jo mer vi føler, desto mer endres og minnes vi, som påminner om at kroppen med dens følelser har grunnleggende betydning for læring og utvikling.

Når jeg leser kroppslig læring gjennom det *profesjonspersonlige* (Winther, 2014a) og den *intra-aktive pedagogikken* (Taguchi, 2010), kommer både den helhetlige kroppen og den komplekse barnehagepraksisen frem og får rom til å vokse. *Læring og utvikling* er her i dette forskningsarbeidet forstått som innleiret i kroppens rørelser, affekter og følelser. I alle prosjektets artikler og i kappen er kropp omdreiningskraft, og jeg har gjennomgående forsøkt å artikulere kunnskap teori-praktisk *fra* kroppen. Winther (2014a) påpeker hvordan profesjonsutøvereren er en helhetlig og sammensatt profesjonskropp med følelser, stemthet, og at det både er lov og nødvendig å trekke person og profesjon sammen.

Denne helhetlige profesjonspersonlige kroppen kommer frem gjennom historier fra praksis. Taguchi og Anna Palmer (2013) trekker inn rommet og hvordan tingene «snakker til» og påvirker oss. Dette er noe jeg kjenner på når jeg møter menneskene i profesjonen jeg studerer, når jeg opplever rommene i profesjonspraksisen og når jeg beveger meg *med* praksisen. Slik lærer jeg med min forskerkropp hvordan denne profesjonspraksisens kroppslige kunnskap er og blir til i relasjoner. Jeg kan lukte den, smake den og kjenne på huden hvordan profesjonspraksisen er. Jeg kan vite hvordan det ser ut i alle kriker og kroker og kjenne hvordan det føles for meg når jeg ligger på matta sammen med et barn og ser ut gjennom vinduet på dem som går forbi, og jeg kan skrive det her. Skrive frem den kroppede profesjonspraksisen, løfte den og gi den stemme med praksisfeltet. Jeg vender meg nå mot vitenskapsteoretiske bevegelser i prosjektet, sammenvevd med etikk, metodologiske vridninger og nye nyanser av metoder og analysemetoder.

4 Studiens forsknings-sammensmeltinger: vitenskapsteoretiske bevegelser, etikk, metodologiske vridninger og nye nyanser av metoder og analysemetoder

Figur 6

ContaKids aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



I forskningsarbeidet har jeg beveget meg mot et forskningsdesign som befinner seg i spennet mellom det kvalitative og postkvalitative (St. Pierre, 2019; Gunnarson & Bodén, 2021). Det postkvalitative karakteriseres av at flere uttrykksformer enn muntlig og skriftlig språk etterstrebtes, av at hvert forskningsprosjekt ses som unikt og der man ikke nødvendigvis kan følge vedtatte metoder for å produsere eller analysere forskningsmateriale (Østern, 2017). Jeg beveger meg mot det post-kvalitative gjennom mer åpne og utforskende metoder der det gis rom for kropp/rom /materialitet som veivisere i forskningen. Jeg opplever at performativitet – forstått som en skapende tilnærming, med forskeren tydelig på innsiden av prosjektet, kroppen som en venn (ikke fiende til forskning) og velkommenhet til ulike uttrykkspråk (Østern et al., 2021)

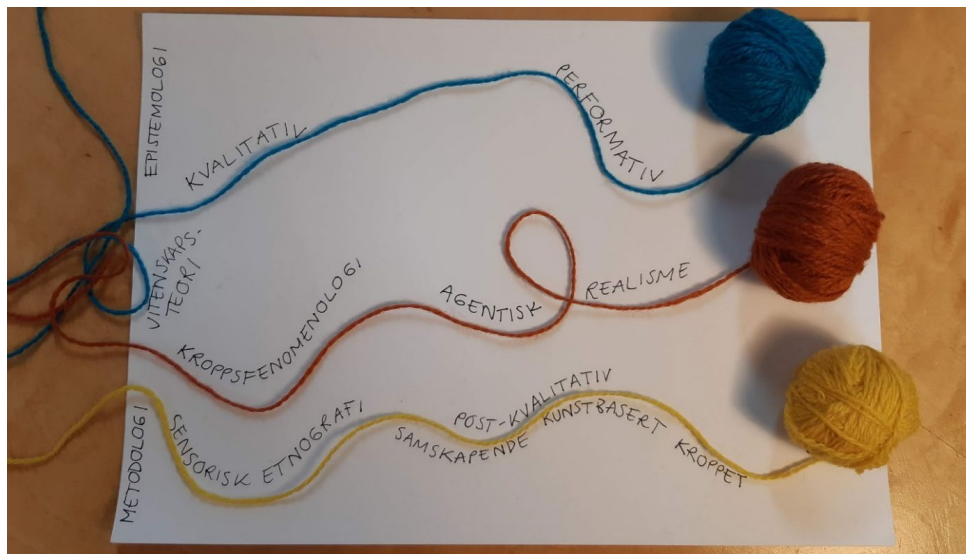
– står helt sentralt og overgripende i mitt prosjekt. Jeg ser prosjektet som performativt på alle plan, fra begynnelse til slutt.

Jeg opplever at etikk er en gjennomfiltret del av prosjektet mitt, etikk forstått som noe mer enn kun å følge de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016, 2021²⁰). Etikk ligger tett opp til barnehagen som politisk arena og handler om alle valg en som profesjonsutøver tar gjennomgående. Valg av vitenskapsteori handler om etikk, for det handler om hva jeg gir og ikke gir en stemme i prosjektet. Valg av fokus på kroppen som problemstilling, er et etisk valg, for igjen: det gir plass for noe som er marginalisert. Måten jeg og dansepedagog Live har jobbet sammen på (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021), er et etisk valg: å jobbe kollaborativt er både etisk og politisk. Måten jeg/vi har jobbet med dans, er et etisk valg, der dansen er tillatende og inkluderende, ikke fordømmende og ekskluderende. Måten jeg/vi har jobbet med de barnehageansatte er etisk: den sikter mot en inkluderende, myndiggjørende og respektfull måte å jobbe sammen på. Alt dette filteres inn i dette kapittelet om vitenskapsteori og metodologi.

Som jeg skriver innledningsvis, var min vitenskapsteoretiske posisjonering ved starten av doktorgradsprosjektet kroppsfenomenologisk, med utgangspunkt i Merleau-Pontys (1945/2002, 1968) kroppsfenomenologi. Undervegs i prosjektet har jeg beveget meg mot en mer posthumanistisk vitenskapsteoretisk posisjonering gjennom Barads (2007) agentiske realisme, der en mer desentrert subjektforståelse er fremtredende. I dette kapittelet vil jeg utforske vitenskapsteori i spennet mellom kroppsfenomenologi og posthumanisme for å skape en kunnskapsteoretisk posisjonering som blir produktiv for dette prosjektet.

²⁰ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utga i 2021 ny versjon av Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Jeg har for holdt meg til 2016 versjonen gjennom doktorgradsprosjektet, men viser til 2021 versjonen når det er spesifikke sider jeg henviser til.

Figur 7
Forskningsforflytninger. (Design: Ida Pape-Pedersen)



4.1 Vitenskapsteoretiske forflytninger– å bevege seg (i)mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme

I denne delen utforsker jeg dette spenningsfeltet mellom Merleau-Pontys (1945/2002) kroppsfenomenologi og Barads (2007) agentiske realisme og ser på hvordan dette kan fungere som en vitenskapsteoretisk buegang i et prosjekt om kropp, somatisk dans og profesjonsutvikling i barnehagelærerprofesjonen. Gjennom kapittelet vil relevante forskere som beveger seg (i-)mellom disse to vitenskapsteoretiske retningene, bli trukket inn. Fra nordisk barnehageforskning har jeg valgt å se til Bjørkøy (2020), Johansson & Otterstad (2019), Løkken (2000, 2004), Nordtømme (2015), Reinertsen (2016), Rossholt (2012), Taguchi (2010) og Ulla (2015). Fra andre forskere som beveger seg i spennet mellom kroppsfenomenologi og posthumanistiske teorier som kan være av verdi i min søken etter vitenskapsteoretisk posisjonering, har jeg valgt å anvende forskningen til Juelskjær (2019), Østern og Maapalo (2018), og Østern og Dahl (2019).

I det følgende vil jeg ta for meg *kroppsfenomenologi* og *agentisk realisme*. Gjennom innkjenning (Pedersen & Orset, 2020) i to ulike vitenskapsteoretiske posisjoner, vil jeg så gå inn og se nærmere på spennet mellom Merleau-Pontys (1945/2002) kroppsfenomenologi og Barads (2007) agentiske realisme. I delkapittel 4.1.3 *Noe imellom* drøfter jeg hvor og hvordan jeg har plassert prosjektet i en buegang mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme. Kapittelet bygges opp ved å kutte de to retningene *kroppsfenomenologi* og *agentisk realisme* fra hverandre, for så å føre dem sammen igjen, jf. diffraktiv analyse som *cutting together-apart* (Barad, 2014). Med det viser jeg til Barads diffraktive forståelse der man kutter, gjør snitt eller drar ting sammen (*cutting together*) for å undersøke et moment nærmere i en ellers pågående og kompleks flyt av fenomener, for så å skape nye innsikter av kuttet ved hjelp av å koble på teori (*cutting apart*). Dette kapittelet vil ha fokus på det vitenskapsteoretiske, samtidig er metodologi og metode vevet sammen og påvirker mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

4.1.1 Kroppsfenomenologi

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk og filosofisk retning som i hovedsak tar for seg bevissthetens innhold (Rønholt et al., 2003, s. 51), og deles ofte inn i underkategoriene deskriptiv fenomenologi og fortolkende fenomenologi. Den deskriptive fenomenologien bygger på Edmund Husserls tradisjon der det å gå til sakens kjerne og finne essensen i et fenomen står sentralt, med den hensikt å beskrive menneskets subjektive opplevelse, slik den leves (Løkken, 2004; Normann, 2017). Kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1945/2002), er en retning innenfor fenomenologien med en søken mot å gjenfinne menneskers kroppslige og sanselige kontakt med verden (Thøgersen, 2004, s. 21), og knyttes hovedsakelig til Merleau-Pontys filosofiske arbeid. Dag Østerberg (1994) beskriver Merleau-Ponty som den første i den fenomenologiske bevegelsen som gir kroppen forrang, derfor kalles han gjerne *kroppens filosof*, som også er tittelen på Torben H. Rasmussens bok om Merleau-Ponty. Her skriver Rasmussen (1996) at Merleau-Pontys arbeid står i sterk

kontrast til René Descartes (1596–1650) og hans dualistiske tankegang, et tankesett som har ført til et kunstig skille mellom kropp og tanke, og som fremdeles lever i den vestlige verden. Dette skille forsøker jeg å veve sammen igjen med denne studien.

I et prosjekt der kropp, dans og kroppslig profesjonskunnskap(ing) er omdreiningspunkt, har jeg opplevd kroppsfenomenologi som betydningsfullt startpunkt og posisjonering. Videre gjør Merleau-Pontys pedagogiske fokus denne tilnærmingen relevant for min studie (van Manen, 2014). I kroppsfenomenologien er det først og fremst i kroppens persepsjon, det som kommer til oss gjennom sansene, at den mest umiddelbare erfaringen skjer (Merleau-Ponty, 1945/1994; Pedersen, 2013), en inngang som gir gjenklang i mitt arbeid. Kroppen ses her som sentrum for opplevelse, kunnskap og erfaring, noe som gjør at kroppsfenomenologien skiller seg vesentlig fra andre vestlige vitenskapsteoretiske retninger. Ifølge Østerberg (1994) forstår Merleau-Ponty kroppen som et sansende, persiperende, følende, handlende og talende fenomen slik den oppleves for enhver i førsteperson entall (s. VIII). Dette betegner Merleau-Ponty som *egenkroppen* og forklarer at «kroppen er vor generelle måte at have en verden på» (Merleau-Ponty, 1945/1994, s. 102). Merleau-Ponty (1945/2002) omtaler videre menneskers *livsverden* som en antidualistisk helhet, noe som også har vært viktig for meg i forskningsprosjektet for å løfte frem den holistiske, relasjonelle kroppen og betydningen av rom og materialitet.

Kroppsfenomenologien er slik en vitenskapsteoretisk retning som har muliggjort mitt arbeid med dans og kroppslig kunnskap i barnehagen, den har åpnet for å jobbe *med* kroppen og få kunnskap *fra* kroppen. Kroppen blir dermed ikke noe vi har, men forstått som noe vi er, eller sagt med Merleau-Ponty så kan vi kun forstå vår levde kropps funksjon ved selv å utføre den (Merleau-Ponty, 1945/1994). Vår forståelse av verden blir med Merleau-Ponty hovedsakelig en kroppslig erfaring og tanken om mennesket som sammenflettet av kropp, sinn og kognisjon introduseres (Merleau-Ponty, 1945/2002). I denne avhandlingen er kropp forstått som et helhetlig, relasjonelt, sosialt, emosjonelt og sansende (men samtidig performativt) kroppssubjekt som bebor

rommet og tiden, altså inngår kroppen som en del av rommet uten videre tanke for det (Merleau-Ponty, 1945/1994, s. 93). Kroppssubjektet er både levende og levd, opplevende og opplevd, seende og synlig, berørende og berørt på en og samme tid (Engelsrud, 2006; Merleau-Ponty, 1945/2002; Pedersen & Orset, 2020).

Det er interessant å se Merleau-Pontys (1968) siste verk, *The visible and the invisible*, publisert etter hans død, der kiasmen får sentral plassering. Med kiasmebegrepet understreker han den sammenflettingen subjektet har med verden rundt. For å forklare hvordan fenomener står i relasjon til hverandre og hvordan våre kroppers materialitet er uløselig forbundet med våre praksiser, bruker Merleau-Ponty (1968) altså kiasmemetaforen. Jeg har, sammen med medforfatter Orset (Pedersen & Orset, 2020) vist til Ingvild Olaussen (2018, s. 11) i det hun tar utgangspunkt i Merleau-Pontys kiasmemetafor og utvikler begrepet kiasmefortellinger som analytisk grep i sitt doktorgradsprosjekt. Kiasmefortellinger beskrives av Olaussen som fortellinger som oppstår i møtet mellom å berøre og bli berørt. Vi (Pedersen & Orset, 2020) tar selv i bruk slike kiasmefortellinger i artikkel 2, «Stunder av ingenting, der alt kan skje. En innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen». Kropp og verden betraktes slik som et komplekst sammenflettet hele, der kropp og verden inngår i et gjensidig dynamisk og dialektisk forhold. Denne relasjonen gjør, i fenomenologisk forstand, at mennesket alltid er rettet mot noe som kroppslig værende-i-verden, der både fortid, nåtid og fremtid er innskrevet i kroppen som et utgangspunkt for vår væren i verden (Merleau-Ponty, 1945/2002). Det er samtidig verdt å merke seg at kroppsfenomenologien er fra en svunnen tid. Gjennom doktorgradsprosjektet har jeg stilt meg spørsmålet om Merleau-Pontys teorier har gyldighet i vår tid, og for mitt prosjekt, eller om det er andre nærliggende teorier og stemmer som ikke har blitt hørt, og som både kan, og bør, fylle plassen.

Jeg har flere ganger og i flere runder undret meg over om jeg burde holde fast ved kroppsfenomenologien eller ikke. Samtidig har jeg sett dette perspektivet som en nødvendig del av reisen. Spørsmål jeg har stilt meg underveis er: Trenger det være

enten – eller? Eller kan jeg befinne meg i et vitenskapsteoretisk spenn? Hvorfor ble kroppsfenomenologien for trang, og hva var det som gjorde at jeg beveget meg videre vitenskapsfilosofisk? Et ønske har vært å bevege meg bortenfor skillet mellom teori og praksis, slik Taguchi (2010) beskriver det i sin intra-aktive pedagogikk, eller som Barads (2007) agentiske realisme hjelper meg å tenke på nye måter, ikke i vante mønster. Jeg har blitt nysgjerrig på å lete etter ting som gjør en forskjell, ikke det som er meningsklynger av felles opplevelser. Slik kan agentisk realisme være en vei for å skape ny kunnskap på nye måter.

4.1.2 Agentisk realisme

Agentisk realisme baserer seg på den amerikanske feministiske fysikeren Barads (2007) perspektiver. Det er et vitenskapsteoretisk ståsted som anerkjenner at både mennesker og omgivelser har materialitet med agens ved inngåelse av relasjoner. Agentisk realisme er en vitenskapsteoretisk posisjonering der væren og tilblivelse, kunnskap og læring, samt etiske aspekter, ikke ses som adskilt, men som alltid og kontinuerlig sammenhengende (Maapalo, 2018). Innenfor perspektivet agentisk realisme blir altså både mennesker og andre ikke-menneskelige materialiteter agentiske ved inngåelse av relasjoner (Taguchi, 2012, s. 15). Agentisk realisme handler om å se alt som grunnleggende relasjonelt, ikke individuelt, på et ontologisk plan (Østern et al., 2021). Det post-humanistiske spranget fra fenomenologi innebærer nettopp denne forskjellen: Barads (2007) posisjonering innebærer en relasjonell ontologi, noe som betyr at alt som finnes, blir til i relasjoner. Med andre ord: I det noe intra-agerer med hverandre, blir de agentiske. Men de har ikke agens uavhengige av hverandre. Agens er dermed ikke noe man har – på en slags iboende, fenomenologisk, essensiell måte. En stol blir agentisk i det vi er intra-aktive med den, den får oss til å sitte på den (Østern & Hovik, 2017). Barad bruker ordet intra-aksjon, som skiller seg vesentlig fra inter-aksjon i det at det initierer at ting ikke i utgangspunktet er adskilte enheter som er koblet sammen, men fra begynnelsen av sammenfiltret (entangled). «Entanglement», er et konsept som peker mot denne sammenhengheten. Videre

beskriver Barad (2007) denne sammenfiltringen som materielt-diskursiv, som indikerer at materialitet ikke er mer betydningsfullt enn diskurs, men at de påvirker og samvirker på lik linje (Juelskjær, 2019). Agenter er produktive – eller performative – gjennom å skape affekt. Affekt er, som tidligere beskrevet, noe som strømmer gjennom kroppen og både rører og berører og kan forstås som autonome kroppslige prosesser som virker direkte og uavhengig av refleksjon eller språkliggjøring (Massumi, 1995). Det affektive forstås ikke her som emosjonelle eller følelsesmessige reaksjoner, men mer som virkninger og intensiteter (Østern & Hovik, 2017, s. 46). Ifølge Johansson og Otterstad (2019) skiller affekter seg fra følelser fordi affektene ikke går via hjernen eller bevisstheten, de oppstår direkte i og mellom kropper. «Det gjør noe med en, fordi den kan forandre premissene for væren, for hva en for øyeblikket er,» skriver Johansson og Otterstad (2019, s. 16). Posthumanismen er et vitenskapsfilosofisk ståsted som går forbi oppdelinger mellom subjekt/objekt, teori/praksis, intellekt/kropp og diskurs/materialitet (Taguchi & Palmer, 2013). Diskurs og materialitet er her sammenfiltret.

Med en posthumanistisk vending desentreres subjektet, og tingene rundt oss får agens og påvirker/påvirkes av oss. Dette er knyttet opp til et performativt kunnskapssyn (Østern et al., 2021). Kunnskap blir sett på som noe som hele tiden blir til, på samme måte som subjektet ikke er sentrert i seg selv, men hele tiden et tilblivende subjekt gjennom inngående av relasjoner med humane og ikke-humane kropper. Det gjelder også forskeren, som ikke er et stabilt nullpunkt for forskningen, men hele tiden tilblivende med sitt forskningsmateriale (Østern et al., 2021). Forskerens stadige tilblivelse er sentralt i min avhandling som befinner seg innenfor et performativt forskningsparadigme.

Som en del av kunnskapingen skapes nye ord og begreper, og academia åpnes dermed opp for en mer sansende bodyminded (Maapalo & Østern, 2018, s. 15) forskerkropp. Bodyminded skrives her frem som et konsept for å se kropp-og-tanke som en uadskillelig enhet. Forskningsmateriale får agens i det man, som Maapalo (2018)

forteller, intra-agerer med det, noe hun beskriver at hun gjør med hele sin bodymind. Det å plassere seg innenfor posthumanistisk vitenskapsteoretisk posisjonering, som jeg ser agentisk realisme og annen posthumanistisk forskning/teori innenfor, er performativt. Det gir videre materialitet en sentral plass for kunnskaping og sikter mot å se nye sammenhenger, å åpne aktivt for ulikheter, samt utforske/utfordre hva forskning er og kan være. Posthumanistisk teori har hatt sterk vekst i barnehageforskning i nordisk kontekst, noe jeg tror kan ha sammenheng med at mennesker som jobber nært med barn, kan se hvordan både materialitet og det kroppslige har verdi og får agens i intra-aksjoner i hverdagen. Det har også blitt sterkt debattert, som i Morgenbladet (Time, 2017) og barnehagefolk (Krøger, 2021) der det diskuteres hvorvidt posthumanistiske teorier bidrar med noen nytt, samtidig som teoriene kritiseres for å skape for mange nye ord, slik at de blir uforståelige. Selv har jeg opplevd muligheten til å skape nye ord og sammensetninger som berikende og nyskapende. Det åpner opp for å skape et språk som rommer kropp og materialitet på nye måter og virker etter min mening både inkluderende og dekolonialiserende. Etablerte, kroppsløse teoretiske begreper erstattes med nye, som tillater mer kroppslige perspektiver.

Barad (2007) deler ikke opp etikk, ontologi og epistemologi, men kaller det ethico-onto-epistemologi. Dette henger sammen med det performative og relasjonelle synet: at alle disse skaper hverandre på en måte som aldri er adskilt i utgangspunktet. Det peker på den gjensidig avhengige og sammenvevde eksistensteorien (ontologi) og erkjennelseslæreren (epistemologi) og ethico fordi hun ser de ulike agentiske kuttene man gjør når man zoomer inn på noe for å forske på det som grunnleggende etiske valg. Hun utfordrer med det den manifesterte dikotomien mellom mennesker som intensjonelle og aktive, og det materielle som passiv bakgrunn. «Materie og mening er ikke adskilte enheter» (Barad, 2007, s. 3, min oversettelse). Intra-aksjon destabiliserer tanken om det adskilte subjektet og forsøker isteden å få frem at mennesker, materialer og diskurser er sammenfiltrede (Østern & Hovik, 2017). Dette er en ethico-onto-epistemologisk posisjonering der kropp/tanke, teori/praksis, væren/viten og

forskning/kunst, i likhet med etiske perspektiv, er sett på som uadskillelige og i stadig tilblivelse og sammenfiltret (Maapalo & Østern, 2018). Dette blir dermed en perspektivtaking der mennesket er sett som en del av og alltid sammenfiltret med andre humane og ikke-humane kropper, natur og struktur (Østern & Dahl, 2019). Taguchi (2010) peker på problemet med å skille mellom teori og praksis, mellom kunnskap og vår sansende kropp, mellom materialitet og omgivelser (s. 3). I hennes intra-aktive pedagogikk for barnehagefeltet gis denne sammenkobletheten med alle levende organismer og omgivelser, valør. Dette «snakker med» mitt prosjekt og mine vitenskapsteoretiske forflytninger i det jeg kan relatere til kroppslige og romlige måter å vite. Det er betydningsfullt for meg å påpeke at agentisk realisme ikke på noen måte er ment som en dehumanisering, bare en desentrering, slik at man ser materialitetens betydning og subjektets og kunnskapens tilblivende og sammenflettede performativitet.

4.1.3 Noe imellom? Å lese de (u)like retningene gjennom hverandre

I dette underkapittelet ønsker jeg å se på berøringspunktene mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme. Hvor veves de sammen og hvor står de lengre fra hverandre? Jeg er også interessert i mellomrommene – hva er det som skjer i og mellom de ulike vitenskapsteoretiske retningene? Jeg stiller spørsmål ved om jeg kan befinne meg i spennet (i)mellom Merleau-Pontys (1945/1994) kroppsfenomenologi og Barads (2007) agentiske realisme i mitt prosjekt om kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen.

Jeg kan se et klart skille mellom Merleau-Pontys tidlige verk og det som nå presenteres innenfor agentisk realisme, men ser man på hans senere verk, finner jeg noen klare likheter mellom disse (u)like vitenskapsteoretiske retningene. Nordtømmes (2015) barnehageforskning er et av flere forskningsarbeid som befinner seg i en buegang mellom humanisme og posthumanisme. I sin artikkel «En teoretisk utdypning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen» (Nordtømme, 2015) viser hun hvordan hun, med utgangspunkt i livsverden-teorien som opphever skillet mellom

subjekt og objekt, strekker seg mot en flat ontologi som likestiller humane og ikke-humane aktører (Latour, referert i Nordtømme, 2015, s. 6). Jeg og Nordtømme er ikke alene om å bevege oss i dette spennet mellom fenomenologi og posthumanisme. I et barnehagefaglig perspektiv er det mange som har tatt denne reisen fra fenomenologien mot et mer posthumanistisk vitenskapsteoretisk ståsted, og også en del som befinner seg i dette spennet. Det er en økende diskusjon om det er mulig å stå i (mellom) begge eller ikke. I min første artikkel, «Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten –Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt» (Pedersen, 2019) presenterer jeg flere barnehageforskere i en nordisk kontekst som fremhever kroppens betydning og materialitetens inntog (Fredriksen, 2013; Løkken, 2000; Rossholt, 2012; Sandvik, 2016; Ulla, 2015). Denne dreiningen har virkelig satt fart, og de nevnte barnehageforskerne har vært med på å skape omdreiningskraft.

Begrepsbruken og den fenomenologiske innstillingen er sentral for den fenomenologiske forskeren som har en gjennomgående fenomenologisk tilnærming, både vitenskapsteoretisk, metodologisk og metodisk (inkl. analysemetode) (Normann, 2017). Den fenomenologisk orienterte forskeren skaper ofte en fylldig beskrivelse der konteksten veves inn, gjerne sammen med en beskrivelse av hvordan forskeren selv inngår i denne konteksten (Creswell & Creswell, 2018). I mer posthumanistiske forskningsprosjekt ser en at nye uttrykksformer gjør seg gjeldende. I stedet for å skrive tykke beskrivelser av (sammenfallende) opplevelser, som er mer vanlig i den fenomenologiske tilnærmingen, kan forskeren her skrive et dikt eller lage en collage med utgangspunkt i datamaterialet. Denne tilnærmingen åpner for å bruke ulike materialiteter og litterasiteter for nye måter å tenkeføle på (Reinertsen, 2016), som en bodyminded forsker (Maapalo & Østern, 2018) der skaping av nye ord og uttrykksmåter blir tillagt verdi.

Fenomenologien, især Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, tar utgangspunkt i et sentrert subjekt, der den mest direkte erfaringen skjer i kroppens persepsjon (Merleau-

Ponty, 1945/1994), som står i motsetning til en mer performativ tilnærming som peker på hvordan subjektet er tilblivende gjennom stadig nye intra-aksjoner, også med ikke-human materialitet. Både kroppsfenomenologien og posthumanismen insisterer på at relasjonene der meningsskaping skjer, er kroppslige, de er materielle, og består av svette, lukter, gråt, latter, affekter, hudkontakt, pust og sang. Taguchi (2010) understreker at pedagogiske rom taler til oss og påvirker vår måte både å være og bevege oss på i akkurat dette rommet. Både kroppsfenomenologi og posthumanisme går inn i denne delen om kroppslig-materielle relasjoner. Det sentrale ved dem begge er at de setter fokus på det performative: hva som blir til i relasjoner.

Det er en ontologisk utfordring i dette prosjektet hvordan man fenomenologisk forstår kroppen som sentrert, gjennom intensjonaliteten. Kroppen ses som et avgrenset kroppssubjekt som forstås som alltid rettet mot noe spesielt som på en måte avgjøres innenfra kroppssubjektet. I posthumanismen blir kroppen isteden desentrert. Dette skjer gjennom at affektene forstås som ikke-rettede, ikke-intensjonelle. De er førspråklige og oppstår som intensiteter i og mellom (humane og ikke-humane) kropper. Kroppen blir hele tiden skapende og skapt av de ulike relasjonene den inngår i.

Underveis i dette arbeidet har jeg vært inne på tanken om jeg muligens kan «slå opp med» Merleau-Ponty, om posthumanismen og Barad (2007) kan dekke mine nye forskerbehov, eller om jeg trenger begge i mitt prosjekt om pedagogkroppen. Er det et spørsmål om enten – eller, eller kan jeg leve med både – og? Er Merleau-Ponty der, fordi han har vært der før i mine tidligere prosjekter? Og kan det forsvares å operere i et slikt spenn? Som forsker intra-agerer jeg med humane og ikke-humane aktører i forskningsprosjektet. Det vil si at jeg ikke stiller meg utenfor fenomenet jeg undersøker, men at jeg alltid er en del av det, i det det hele tiden blir til (Taguchi & Palmer, 2013). I motsetning til Descartes dualisme, der ulikheter og deling får fokus, ser både kroppsfenomenologien (gjennom kiasmemetaforen) og posthumanismen

sammenvevde helheter. Det er likevel utfordrende å forsvare at man står i begge vitenskapsteoretiske posisjoneringer på en og samme tid.

Gjennom et dypdykk i to ulike vitenskapsteoretiske posisjoneringer ser jeg muligheten for, i likhet med Bjørkøy (2020) og Nordtømme (2015), å leve i dette kontinuumet mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme. Jeg ser det som utfyllende og med til dels sammenfallende teorier som kan støtte opp under mitt kroppslogisk-materielt orienterte doktorgradsprosjekt. Jeg opplever, dersom man trekker inn Merleau-Pontys (1968) senere verker, at jeg kan støtte meg til både kroppsfenomenologi og agentisk realisme i samme studie, men jeg velger å se det som en bevegelse i det prosjektet utvikler seg og som gjenspeiles i studiens ulike deler og artikler. I starten av forskningsprosjektet og i mine første to artikler (Pedersen, 2019; Pedersen & Orset, 2020), står jeg sterkt i kroppsfenomenologien og etablerer en helhetlig, sammenvevd og holistisk kropp. Jeg tar med denne forståelsen videre inn et løft av materialitet og performativitet gjennom Barads (2007) agentiske realisme i forskningsprosjektets to siste artikler (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021; Pape-Pedersen, 2022). Jeg kan vel si at jeg er i bevegelse, og det er doktorgradsprosjektet som har dyttet meg inn i en bevegelse fra kroppsfenomenologi mot posthumanisme.

Mange forskere lever og forsker i dette vitenskapsteoretiske spennet, samtidig er det en gryende oppfatning i enkelte forskningskretser at dette ikke er mulig. Mye av kritikken ligger i subjektforståelsen, er subjektet utgangspunkt eller skal subjektet desentreres? Slik jeg ser det, så er subjektet fremdeles signifikant i min studie, samtidig som Barad har åpnet nye dører gjennom sine teorier og perspektiver for å løfte materialitetens betydning. Med Barad (2007) blir forskersubjektet ikke lenger et nullpunkt, men hele tiden et desentrert og tilblivende subjekt som endrer seg sammen med forskningen. Fra et agentisk realistisk ståsted vil forskeren kunne være opptatt av å undersøke hvordan humane og ikke-humane aktører er sammenfiltret og hvordan *matter comes to matter* (Barad, 2003). Her vil forskeren måtte utvikle et kunnskapsapparat (Barad, 2003, 2007) for å kunne studere dette fenomenet. Kropp

vandrer dermed fra noe som man har til noe man er (i fenomenologisk forstand) og videre til noe som hele tiden blir til i relasjoner (gjennom agentisk realisme).

En utfordring jeg har pekt på i dette vitenskapsteoretiske spennet, er at fenomenologiens intensjonalitet kolliderer med det performative i agentisk realisme. Her er det en ontologisk forskjell på hvordan man fenomenologisk forstår kroppen som sentrert, nettopp gjennom intensjonaliteten. I posthumane teorier, som i Barads agentiske realisme, blir kroppen isteden desentrert. Dette skjer gjennom at affektene forstås som ikke-rettede, ikke-intensjonelle. De er førspråklige, komplekse og oppstår som intensiteter i og mellom (humane og ikke-humane) kropper. Kroppen blir performativ; hele tiden skapende og skapt av de ulike relasjonene den inngår i. Jeg opplever at Barads agentiske realisme har åpnet opp og utvidet mitt forskerblikk, det har gitt meg nye redskaper å tenke/agere med og gitt meg anledning til å stille spørsmål som jeg ellers ikke har sett i skillet/sammenfiltringen mellom/av humane og ikke-humane aktører. Jeg ser likevel at fenomenologiens løft av en antidualistisk kropp, står som et sentralt utgangspunkt og en naturlig forlengelse av/til posthumanismens vektlegging av ikke-humane aktører.

Kanskje er det spesielt vanskelig i et doktorgradsprosjekt som man tenker på at man skal forsvare mot slutten, at det skal passe inn som bakteppe for et helt og sammensatt forskningsprosjekt. Jeg opplever likevel at nettopp denne buegangen mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme bidrar med nye perspektiv inn i mitt forskningsprosjekt der kroppsfenomenologien åpner for den holistiske kroppen der kropp og tanke er uadskillelige og videre til en agentisk realisme som løfter det materielle slik at vi kan se oss selv, vår barnehagepraksis og våre omgivelser med sin materialitet på nye måter. Det er et ståsted som jeg opplever harmonerer med prosjektets egenart.

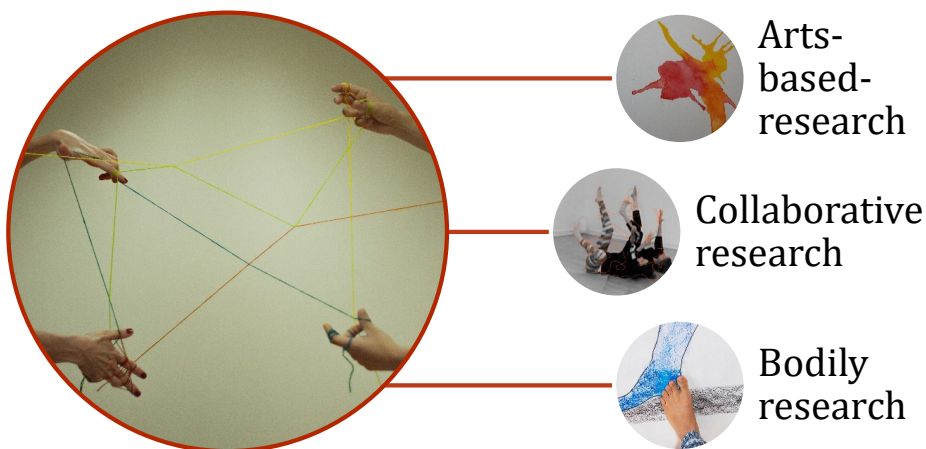
Jeg har i denne delen sett på hvordan jeg onto-epistemologisk kan forstå kroppslig kunnskap(ing) i dette prosjektet. I det videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg har funnet metodologiske og metodiske veier for å forske med.

4.2 Metodologi, etikk, metoder og analyse

Jeg posisjonerer meg metodologisk og analytisk innenfor arts-based research/kunstbasert forskning (Leavy, 2018a), collaborative research/samskapende forskning (Savin-Baden & Howell Major, 2013) embodied research/bodily research/kroppet forskning (Thanem & Knights, 2019) med sensoriske innganger (Pink, 2015), som tillater en tilnærming til verden og til forskning som gir opplevelsen og det kroppslig-relasjonelle verdi, ikke bare for forskningsdeltakerne, men også for meg som forskerkropp.

Figur 8

Performative forskningstilnærminger. (Design: Ida Pape-Pedersen)



Disse tre forskningstilnærmingene (figur 8), *kunstbasert, samskapende og kroppet forskning*, setter jeg under samlebetegnelsen *performativ forskning*. Performativ forskning (Østern et al., 2021) har vokst ut av en teoritradisjon som har utviklet seg både filosofisk og innenfor kunstfeltet, og betyr mer enn skapende. Det betyr også at forskeren er på innsiden av forskingen, at forskning kan skje gjennom ulike uttrykksformer, samt at fokus forflyttes fra å studere adskilte subjekter/objekter til sammenfildrede relasjoner.

I forskningsprosjektets ulike deler går jeg inn som forskerkropp i det jeg blir sensorisk observatør/deltaker/samtalepartner av/med barnehagelærerne i barnehagepraksis (artikkel 2), barnehagelærerutdanner og kroppslig medplanlegger med dansepedagog Live av dansebaserte workshops for barnehageansatte (artikkel 3) og som danser sammen med barnehageansatte og dansepedagogen i det dansebaserte utviklingsprosjektet (artikkel 4). Etikken er med hele veien, jeg ser den som involverende i hele forskningsreisen og i alle avgjørelser, også metodisk. Foruten godkjenninger på behandling av personopplysninger fra NSD (vedlegg 1), finnes mange større og mindre etiske bevegelser og stoppøyeblikk (Fels, 2012; Pape-Pedersen, 2022), som jeg mener ligger barnehagepedagogen nær. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2021), beskriver betydningen av å ha kjennskap til barn for å kunne tilpasse både metode og innhold i forskningen (s. 19). Som utdannet barnehagelærer mener jeg at jeg har profesjonskunnskap og kroppslig erfaring som gir meg en betydningsfull forståelse for profesjonen og feltet og som er av verdi når jeg skal tilpasse min forskerkropp og mine forskningsmetoder til praksisen jeg forsker på. Jeg skriver i et av mine feltnotat:

Det kjennes kjent for meg dette, å være i barnehagerommet med mange barn rundt meg, kroppen husker og stiller seg inn. Ha et barn på hofta, holde en liten hånd og samtidig motivere en annen liten kropp til å gå opp ei trapp, litt oppmerksomhet på hvert barn og helheten samtidig, avventende og påkoblet. (upublisert feltnotat, delstudie 2)

Min kropps erfaring med dans gir meg videre en inngang til å forstå min samarbeidspartner, dansepedagog Lives arbeidsmåter, og muliggjør det faglige og utøvende planleggingsarbeidet (artikkel 3). Eksperimenterende forskning rommer forestillinger, usikkerhet og tvil om hva forskningsdata kan være (Otterstad & Rossholt, 2014, s. 155). I dette arbeidet innebærer det å være aktivt skapende og utprøvende i letingen etter hva metode kan være innenfor metodologien *kunst-basert, samskapende og kroppset forskning* i søken etter nye stier i metodetenkning med kropp,

materialitet og kunst. Også her er det performative svært framtreddende. Jeg har jobbet skapende hele veien. Gjennom hele dette prosjektet har jeg funnet nye måter å tenke metode på, med støtte av mer tradisjonelle metoder. Winther (2013) påpeker betydningen av å kombinere kunst og vitenskap, fordi akademiske tekster (slik de tradisjonelt sett har vært) ikke gir et fyldestgjørende bilde av det man studerer (s. 169). Jeg vil i det følgende gå mer inn i de tre valgte metodologiske tilnærmingene: 1. *Arts-based Research/kunstbasert forskning*, 2. *Collaborative Research/samskapende forskning* og 3. *Bodily Research/kroppet forskning med forskerkroppen*.

4.2.1 Arts-based research/kunstbasert forskning

Arts-based research (ABR), *kunstbasert forskning* (Leavy, 2018a) eller *forskning med kunsten* (Østern, 2017) er en skapende og kunstnerisk tilnærming som fyller forskningsprosessens alle ledd. Ifølge Patricia Leavy (2018b) er kunstbasert forskning en tverrdisiplinær tilnærming til kunnskaping i det kunst og forskning bindes sammen på ulike måter, og der estetiske og kroppede måter å vite på, er basis for kunnskaping i forskningen. ABR refereres til i mange ulike termer, men ofte nevnes Elliot Eisner (1997) som opphavsmann til begrepet *arts-based research*. Han beskriver det som en måte å forske med kunstneriske innganger, spesielt innenfor utdanningsforskning. James Haywood Rolling Jr. (2018, s. 494) viser til at når kunst brukes for å løse problemer i utdanningsfeltet, blir det det han kaller *arts-based educational design* (ABER). Uansett hva man kaller det, er det et fellestrekk at det ikke er den kunstneriske kvaliteten som står i fokus, selv om den også kan være god, men at forskning med kunsten kan bidra til læring, utvikling, myndiggjøring, kreativitet og frigjøring fra etablerte måter å jobbe på, og for å skape fellesskap (Leavy, 2018b). Nisha Sajrani (2012) ser kunstbasert forskning i lys av og som døråpner for improvisasjon, som det å bevege seg ut i det uforutsette. Dette henger godt sammen med småbarnspedagogisk praksis og danseimprovisasjon, slik jeg ser det, og resonnerer med mine oppdagelser i dette forskningsprosjektet. Janinka Greenwood (2012) fremhever i tillegg at følelsens

betydning og kraft får spillerom i kunstbasert forskning, noe jeg har kjent som betydningsfullt for meg der *innkjennning* i forskningsprosessen har stått sentralt.

Min tilnærming til forskning har alltid hatt aspekter av kunstbaserte tilnærminger. Det er på mange måter slik jeg jobber. Lenge har det vært en arbeidsmåte som ikke har blitt anerkjent i forskningsverdenen, den har derfor kommet i bakgrunnen og blitt avfeid som en ubetydelig del av min fremgangsmåte. Men det ligger en skapende kraft og et godt håndverk i både forskning og kunst (Spatz, 2017, s. 2), som på mange måter har vært både det mest givende og mest utfordrende i forskertilblivelsen, og der kunstbaserte metoder har fungert som en portal for meg mot nye måter å gjøre forskning på og nye måter å være forskerkropp på. Jeg bruker leken og kunsten som kreativ kraft i forskningsarbeidet: å gjøre forskning er en kreativ aktivitet i alle deler av prosessen (Kara, 2015, s. 1). Kunstbasert forskning kan skape og formidle mening på andre måter en mer tradisjonelle forskningsmetoder og er dermed av epistemologisk betydning (Barone & Eisner, 2012). Det handler om å finne nye veier til kunnskap gjennom kunsten.

Det mest fremtredende kunstbaserte i dette prosjektet er kanskje bruken av somatisk dans som metode for å utvikle kroppslig kunnskap tilknyttet barnehagelæreres profesjonspraksis, der dansen ses som en kunstform som gir kropp plass og verdi. I artiklene 3 og 4 er dansen med på å gjøre forskningen *kunstbasert*, både gjennom kroppslig planlegging og somatisk dans i workshopene med de barnehageansatte. Snowber (2018) anvender dans i forskning og kaller det *dance-based research/dansebasert forskning*. Dette er et begrep jeg også bruker i noen sammenhenger, men overordnet jobber jeg *arts-based*. Også i danseworkshopene veves andre kunstuttrykk inn, som når vi tegner ut våre pedagogkropper på slutten av siste danseworkshop (figur 9).

Figur 9

Kunstnerisk forskningsmateriale, bodymap, delstudie 4. (Foto: Lena Johnsen)



Jeg opplever også at det kunstbaserte er mer enn workshopene og at kunstneriske innganger og arbeidsmåter gjennomsyrrer hele prosjektet og måten jeg jobber på (sam)skapende i forskningens alle ledd. Når jeg skriver (sam)skapende, sikter jeg til at prosjektet både er skapende og at det skjer i relasjon til/med andre humane og ikke-humane medskapere i prosjektet. Dette (sam)skapende arbeidet vil bli utdypet i det påfølgende delkapittelet.

4.2.2 Collaborative research/samskapende forskning

Collaborative research (Savin-Baden & Howell Major, 2013, s. 272) eller *samskapende forskning*, sikter mot forandring, deltakelse og det å gi stemme (voice). Dette viser seg i hvordan jeg går inn i ulike team og fellesskap for å gjøre sammen med. Spesielt vises dette i avhandlingens delstudie 3, der jeg og Live sammen skaper et workshopdesign som sikter mot barnehagepersonalets kroppslige kunnskap(ing) og profesjonsutvikling. Her er det hvordan vi er entangled/sammenfiltret med hverandre (Barad, 2007), med rommet og tingene som gjør at vi i disse relasjonene skaper ny kunnskap. Kunnskap som blir til i det vi finner bevegelse sammen, ned på gulvet, rullende, tullende, jeg

faller, vi ler, og kjenner verdien av det lekne som blir til gjennom bevegelse. Videre får det plass i workshopene for profesjonsutvikling og i teoriutviklingen som sammenfiltringen *to play-to create* (Figur 15). Denne kunnskapingen blir til gjennom og vokser ut fra mitt og dansepedagog Lives samskapende og kroppede arbeid, beskrevet som *bodily planning/kroppslig planlegging* (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021).

Jeg ser på samskaping som fruktbart og nødvendig for å finne nye veier og ny kunnskap, men det åpner også for flere etiske problemstillinger i det man går inn i slike relasjoner. Derfor har jeg valgt å trekke med etikk også i dette kapitlet om metodologi, metode og analysemetode. Jeg har for eksempel vært nysgjerrig på hvem menneskene bak artikler er og hvordan jeg kan lære forskningssamfunnene å kjenne (Pedersen, 2019). Slik kan første delstudie ses som samskapende med litteraturen jeg undersøker og menneskene jeg har oppsøkt, og hvordan forskningstekster er i dialog og virker med samfunnet og profesjonen.

Jeg har i to av fire artikler hatt medforfattere i doktorgradsprosjektet, noe man kan se som en form for kollaborativitet. Å velge at noen skal være medforfatter og la andre ting enn det skrevne ha reell verdi i skapingen av forskningsartikler, er kollaborativt. Men kollaborativ forskning er mer enn det å skrive sammen, selv om man kan se på flere mulige veier å delta i tekstarbeid. Ekspertgruppen om barnehagelærrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018) påpeker i sin rapport betydningen av å utvikle kunnskap i nært samarbeid med praksisfeltet. I mitt prosjektet har jeg på ulike måter gått inn i samskaping med andre. Jeg har gått inn i barnehagen nært inntil barnehagebarna og de ansatte. Det jeg har skrevet fra feltarbeidet, kan ses som en måte å heve deres stemme gjennom min forskning, gjennom prosessen, gjennom å løfte frem deres perspektiv på fagdager, seminarer (Vedlegg 6) og i forskningsarbeid og artikler. De har hele tiden vært sterkt til stede og involvert, og alt som er skrevet, er presentert for og gjennomgått med deltakerne før publisering med workshops som handler like mye om å gi noe tilbake som å få noe ut. Det handler om å forske *med* og

ikke *på*, en forskjell som kan merkes og som er sterkt sammenvevd med etikken. En innkjenning av hva som oppleves greit og ikke, videre utover at forskning ikke skal skade. Det finnes mange nyanser og mye kompleksitet som er avgjørende for hvilke opplevelser man sitter igjen med etter et forskningsprosjekt.

En av deltakerne i delstudie 2 snakker om hvordan mine beskrivelser av hennes hverdag gjør henne stolt: «Dette betyr noe, dette gjør jeg hver dag og det er bra!» Og en av de andre sier: «Det gir en kroppsfaglig styrke og kompetanse som gjør at man lettere kan rettferdiggjøre å bruke den formiddagen på matta.» Det har gitt meg mange tanker. (Notat fra intervju 1)

Sentralt i kollaborativ forskning er at stemmen ikke forblir hos den privilegerte (forskeren), men heller et fokus på at kunnskap må produseres i nært samarbeid med lokale eksperter og med stemmene fra de som vet (Savin-Baden & Howell Major, 2013, s. 258). I et prosjekt om kroppslig profesjonskunnskap blir «stemme» forstått som noe mer enn bare ord. For å forstå kroppslig profesjonskunnskap i barnehagen har det å involvere seg aktivt som forskerkropp og legge til rette for å kunne uttrykke kunnskap kroppslig gjennom sensorisk innkjenning, stedssensitive (kroppede) intervju og dansebaserte workshops, vært sentralt for å forstå og lytte inn forskningsdeltakernes stemmer. Jeg tilstreber å forske *med* barnehageansatte på småbarnsavdelingen for å skape kunnskap fra/til/om barnehagelærerprofesjonen. Jeg velger å la *kropp* få stemme og plass og se til barnehageansatte (mest kvinner) som jobber med de *ynge barna*. Dette er stemmer som ikke så lett blir hørt fordi de er stigmatisert over tid i deres profesjonsarbeid med små barn der verbalspråk har vært sekundært. Dermed har de blitt undervurdert og lite løftet frem ettersom verbalspråk har tatt stor plass (Sandvik, 2016), og har hatt høy status i vestlige samfunn.

Jeg har i deler av forskningsarbeidet søkt etter å finne en balanse mellom akademia og den kroppslige profesjonen, etterstrebet et språk som snakker fra praksis og begrepsskaping som ivrer etter å gjøre språk om kropp mer kropp og teori om praksis

mer gulvet og taktilt. Det å jobbe med språket for å gjøre det mer kroppen, har også vært en del av den samskapende og etiske kunnskapsproduksjonen.

4.2.3 Embodied research, bodily research eller kroppen forskning med forskerkroppen

Embodied research/kroppsliggjort forskning (Thanem & Knights, 2019) er beskrevet som forskning om og fra kropp. Bodily research eller kroppen forskning er en måte å invitere den helhetlige kroppen, der hud, svette, tanker, følelser og affekter sammenfiltres med rom og materialitet. «Fliker av virkeligheter produseres mens forskeren installerer seg *blant* menneskene og *i* materialet, der forskere ikke er den eneste aktøren eller agenten i maskineriet» (Sandvik, 2015, s. 53). I delstudie 3 undersøker jeg og medforfatter/dansepædagog Live hvordan vi jobber med å vekke til live pedagogikkens kroppslige natur (Dixon & Senior, 2011, s. 483) også i forskningssammenheng, og i artikkel 3 beskriver vi hvordan man kan re-bodythink, og med referanse til Okwany (2016), *re-member*, barnehagepedagogikk og barnehagepraksis som grunnleggende «fra kropp». Tantia (2019) påpeker betydningen av at kroppslig forskning vokser ut av somatisk praksis der kroppen faktisk er involvert og blir gitt en reell verdi.

However, many of them [focusing on embodiment in research] have stopped at a crucial part of the embodiment process. They explain how we *think* about embodiment but miss the very essence of the experience itself; the sensorial experience of the present moment that may offer deep insight into personal (and potentially universal) human truth. (Tantia, 2019, s. 2)

Det er en håndpåkkelig epistemologisk forskjell mellom å snakke om *bodily research* og *embodied research*, som jeg har kjent i kroppen gjennom forskningsprosessen. Bodily research oversetter jeg til kroppen forskning. Jeg opplever en sterk gjenkjennelse i sitatet ovenfor: Det er åpenhet for å snakke og tenke om kropp i forskning, men lite åpninger for faktisk å gjøre det. Jeg merker i begrepet embodied research en distanse

til den ekte, følende, svettende, affekterte kroppen, der tanken om kropp er fin, men kroppsinvolvering ikke er egnet for forskning. Dette har også jeg fått merke undervegs i forskningsprosessen da deler av mitt arbeid har blitt avfeid som for kroppslig for forskning, også innenfor *embodied research*, der det uttrykkes at det er filosofien rundt kropp og ikke selve det kroppede som skal frem, altså et ønske om å forske *på* kropp, men ikke *med* kropp. Dette er en motstand jeg har kjent på i tilknytning til akademia og ulike forskningskretser, men i barnehagepraksis har denne tilnærmingen derimot blitt møtt med åpne armer. Jeg har undret meg over at mye undervisning og kompetanseheving i profesjonsteori og profesjonspraksis er merkelig ukroppslig og mener det undergraver den høyst kompetente kroppede profesjonspraksisen barnehagelærere og andre barnehageansatte befinner seg i. Bodily research eller kroppet forskning derimot, handler om å forske *med* kroppen. Dette har åpnet for noen mulige veier og innganger til kroppet forskningstilnærming.

4.3 Metoder – å finne nye veier

Metode er, ifølge Østern & Mari Ann Letnes (2017, s. 3), forskerens måter, teknikker eller prosedyrer for å produsere og analysere forskningsmaterialet, med utgangspunkt i studiens problemformulering. Samtidig som jeg bruker en del tradisjonelle kvalitative forskningsmetoder i mitt forskningsprosjekt (feltobservasjon, logg, narrativ, intervju), går jeg også nye veier for å finne nye svar (kreativ litteraturstudie, innkjennning, kunstbasert, samskapende og kroppet planlegging og forskning), eller bruker mer tradisjonelle metoder på nye måter (*stedssensitive* intervju, *kiasmefortellinger*, *kreativ litteraturgjennomgang*). Jeg ser nye, post-kvalitative metoder (Gunnarson & Bodén, 2021) som nødvendig for å kunne utfordre dominerende kunnskapssyn og profesjonspraksiser. Postkvalitative metoder beskrives som metode med forskeren på innsiden og der materielle, kroppslige og affektive aspekter får betydning (Gunnarson & Bodén, 2021, s. 5). I dette arbeidet innebærer det å være aktivt skapende og utprøvende i letingen etter hva metode kan være innenfor metodologien kunstbasert,

samskapende og kroppen forskning og i søken etter nye innganger til forskning gjennom kropp, rom, kunst og materialitet.

Sensorisk etnografi (Pink, 2015), etnografi som inviterer kroppens sansende, følende aspekter som kunnskapende i feltarbeid, har vært en inngangsportale for meg til denne kroppede forskningstilnærmingen der sansene har betydning for feltarbeidet. I delstudie 2 (Pedersen & Orset, 2020) gikk jeg inn som subjektiv forskerkropp med mine sanser, følelser og bevegelser i en aktiv innkjenning av/med barnehagens ulike mennesker, ting og rom. En av tilnærmingene under dette feltarbeidet var «walking with» (Pink et al., 2010), eller i mitt tilfelle heller «moving with». Det vil si at jeg gikk/beveget meg med/etter den ene tidligvakten og fulgte hennes bevegelser fra vi kom til barnehagen tidlig om morgnen og gikk inn i barnehagen sammen, til første barn kom til avdelingen. Slik gikk jeg meg inn barnehagepraksisen og hennes kroppslige profesjonskunnskap. Jeg fikk kjenne gjennom min egen kropp hva denne profesjonen omhandler, slik narrativet som starter artikkel 2 (Pedersen & Orset, 2020) beskriver. Det å gå/bevege seg med andre for å forstå har vært skrevet om av Pink et al. (2010) og er en måte å la kroppen være base for kunnskapstilegnelse. Dette er også en måte å forstå verden, som til alle tider har blitt brukt for å tilegne seg ny kunnskap og forståelse, og gir mening i en småbarnspedagogisk praksis.

En annen sensorisk og kroppelig inngang var å oppleve og skrive kroppslige narrativ fra barnehagepraksisen, gjennom selv å være nærværende og gulvende i barnehagepraksis. Narrativene i artikkel 2 (Pedersen & Orset, 2020) viser hvordan jeg som subjektiv forskerkropp innveves i praksisen jeg studerer, og hvordan barnehageansatte inngår i kroppslig-relasjonelle øyeblikk med humane og ikke-humane kroppene i barnehagepraksis. I et upublisert feltnotat fra feltarbeidet i barnehagen beskriver jeg hvordan å ligge på gulvet først er utfordrende som forskerkropp, noe som har vært lett for meg både som danserkropp og pedagogkropp. Jeg skriver: «Det er hvilestund inne på avdelinga. Store og små ligger på gulvet på matter. Noe overrasket oppdager jeg at jeg har vanskelig for å legge meg ned. Det er

noe i meg som ikke tillater meg det, selv om alle i rommet ligger, og jeg står» (feltnotat, delstudie 2). Etter hvert blir det svært naturlig å være på gulvet igjen, særlig gjennom kontakten med barna, barnehagerommet og barnehagetingene, bilen, matta, smokken, boka, som hele tiden binder meg inn i og sammen med deres praksis. Ut fra denne opplevelsen har jeg gjort meg tanker rundt hva det vil si å være forskerkropp i barnehagepraksis, noe jeg har tatt med meg inn i prosjektet²¹.

Videre, i artikkel 3, er jeg aktiv kroppende i *kroppet planlegging/bodily planning* med Live i planleggingen av danseworkshopene (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021), og i selve workshopene i delstudie 4 går jeg inn som dansende sammen med barnehageansatte og dansepedagog der vi sammen utforsker hva kroppslig profesjonskunnskap kan være, utøvet gjennom somatisk dans og bevegelse (Pape-Pedersen, 2022).

I forkant av intervjuene fikk deltakerne en intervjuguide (se vedlegg 5), med kroppslig-relasjonelle spørsmål, basert på Winthers (2014b, s. 168), *spørreguide for erkjennelse av egenkontakt*, og videreutviklet for å passe inn i dette prosjektets kroppslig-materielle tilnærming. En tredje sensorisk vridning²² var å ha prosjektets intervjuer i par sittende inne på avdelingens gulv, en variant av stedssensitive intervju (Pedersen & Orset, 2020; Sand, 2019). I og med at jeg ser verdien av kropp og rom, åpnet jeg med en slik metodisk tilnærming for at barnehageansatte kan vise sin praksis i praksisens faktiske rom med dens materialitet til stede. Jeg erfarte her hvordan min egen deltakelse i intervjuet ga en egen innsikt i pedagogenes kroppslige profesjonspraksis, og som jeg finner igjen i mine transkripsjoner av og notater til intervjuene, der jeg stilte et utdypende spørsmål om hvorfor deltakerne sier det er viktig å være på barns nivå eller lavere.

²¹ Dette var utgangspunkt for min og Ann Karin Orsets paperpresentasjon, under tittelen *Moving in kindergarten as a somatically aware researcher-body* på *Emerging pathways within somatic movement and dance education*, New York, 2019.

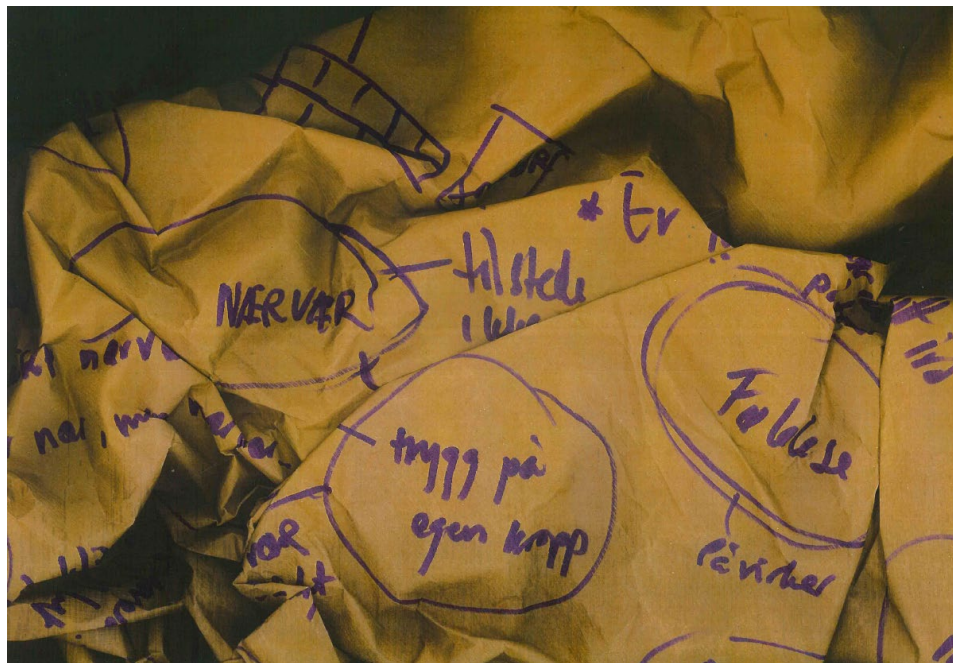
²² Med sensorisk vridning mener jeg hvordan jeg tar tak i mer kjente tilnærminger og vrir dem mot å åpne for sensoriske innganger, gjennom å åpne for kroppen og sansenes betydning i forskningssammenheng.

En av deltakerne reiser seg opp og stiller seg tett inntil meg og ser ned på meg, ovenfra og ned, mens hun spør «hvordan tror du dette føles?». Jeg ser opp på henne, kjenner hvordan det å sitte slik med hodet helt bøyd bakover og møtet blikket til hun som ser ned på meg, gjør noe med meg. Noe strømmer igjennom meg, som minner av å være i sårbare situasjoner. «Sånn kan barna føle det,» sier hun. Og jeg forstår. Fordi jeg kjenner og har kjent. (Notat fra intervju 1)

Å gjøre metodologiske og metodiske valg og vridninger kan slik åpne opp for nye måter å forstå og vise praktisk profesjonskunnskap på. Valg av kroppede forsknings-tilnærminger krever samtidig tett samarbeid og dialog med ansatte og ledelse, men jeg opplever også at denne måten å gå inn i barnehagen, med min bakgrunn som barnehagelærer/småbarnspedagog, er en måte etisk å respektere og ta profesjonens kroppslige faglighet på alvor. Leavy (2017) fremhever etikken i bygging av relasjoner; hvordan påvirkes deltakerne, hvordan påvirkes konteksten (barna og foreldre) og kommer det noe godt ut av prosjektet? Jeg opplever å ha hatt nær dialog med deltakerne og en åpenhet om min tilstedeværelse. Winther (2013) påpeker betydningen av en nærhet til det man studerer, nærhet til praksis og helhetsorienterte antidualistiske forskningsprosesser. En av de barnehageansatte sa: «Vi er i *nuet deres*» (upublisert feltnotat, delstudie 2) om det å være med barna, og dette mener jeg er viktig for meg som forskerkropp også, jeg må være i *nuet deres* for å forstå.

Figur 10

Forskningsmateriale på grått papir, kopi av forskningsmateriale/sammenballet gråpapir. (Foto: Ida Pape-Pedersen)

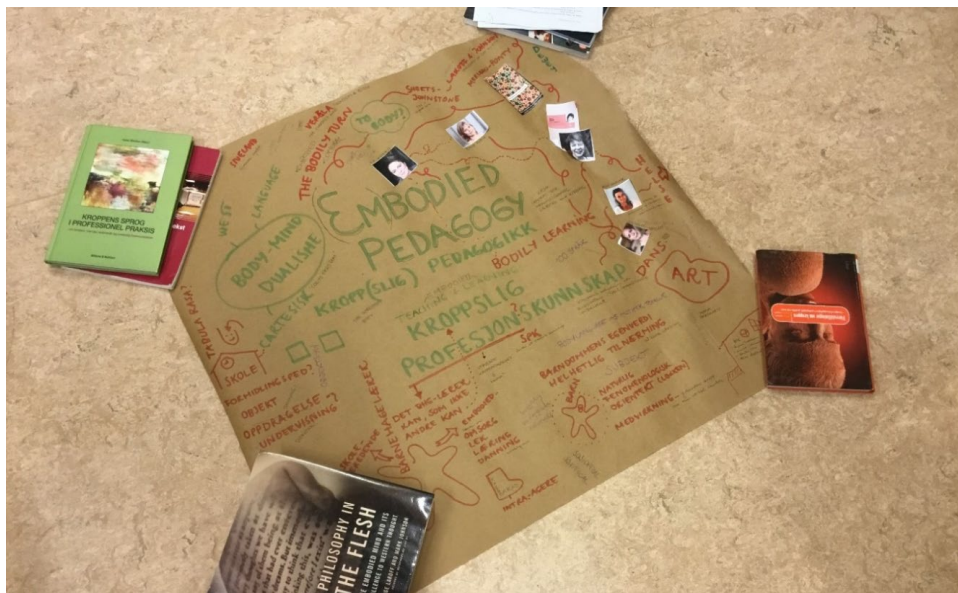


Gråpapirrullen (figur 10) har vært med meg som forskningsredskap fra starten, og den har fått agens i møte med ulike aktører i forskningsprosjektet. Da jeg begynte å gjøre litteraturgjennomgang, lagde jeg en collage (figur 11) med bilder av sentrale forskere, bøker, farger og begreper, for å danne meg et bilde av forskningsfeltene jeg gikk inn i. En visualisering av forskningslandskapet gir meg en annen inngang til å forstå helhet og sammenheng. Sammen med fargestifter har gråpapirrullen fulgt meg videre i arbeidet. Under intervjuene i delstudie 2 (Pedersen & Orset, 2020) hadde vi gråpapirrullen utrullet ved start og utklusset ved slutten (figur 10) med felles utarbeidede tegninger, modeller og stikkord fra samtalen på gulvet. En utfoldet gråpapirrull muliggjorde det å skrive eller tegne ut stort og sammen, mens man ligger eller sitter på gulvet. Videre var det den utrullede gråpapirrullen som ga oss (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021) ideen om og muligheten til kroppslig å prøve ut body-maps i planleggingsfasen av danseprosjektet. Papirruller ble med videre inn i selve

danseworkshopene (Pape-Pedersen, 2022), der vi tegnet rundt og ga farger, tekst og symboler til pedagogkroppene våre (figur 9).

Figur 11

Forskningsmateriale for litteraturgjennomgang. (Design og foto: Ida Pape-Pedersen)



Fremfor å se utforskende og kunstbaserte metodiske innganger som en provokasjon og et angrep på den mer tradisjonelle forskningen, kan disse nye veiene, slik Otterstad og Reinertsen (2015, s. 18) beskriver, ses som en berikelse som øker og utvider erfaringer med og i forskning og utdanning. Dette doktorgradsprosjektet er i bevegelse fra kvalitativ mot mer postkvalitativ forskning (St. Pierre, 2019). I det postkvalitative får jeg lov til å leke, skape og utforske på nye måter, fremfor hele tiden å komme til kort innenfor rammer der mine tilnærminger blir feil, for poetiske, kroppslige eller lekne. I møte med postkvalitative tilnærminger hører jeg hjemme, og der opplever jeg forskningsblomstring og nyskaping. Jeg har i prosjektet utviklet en rekke skapende metoder, der forskningsmateriale produseres. Det å finne nye måter å forske på blir her en del av det å være (ny)skapende i forskningsprosessen, i søken etter nye veier gjennom kropp og kunst.

4.3.1 Bruk av videokamera

I flere deler og på ulike måter har videokameraet inngått som aktiv aktør i forskningsprosessen, uten at dette har fått stor plass i avhandlingens ulike artikler. Jeg ønsker derfor å vie litt plass til det her. I delstudie 2 ble video anvendt for å filme to stedssensitive intervju (Sand, 2019) med fire deltakere i par. Her brukte jeg et kamera på stativ som filmet oss mens vi holdt intervjuet inne på avdelingen, sittende på gulvet. Ifølge Helle Rønholt et al. (2003, s. 19) er video et forskningsredskap som rommer muligheter og begrensninger, og som vil ha påvirkning på den situasjonen eller hendelsen som filmes. Bruk av video skaper her muligheter for innsyn i, ikke bare det deltakerne sier, men det de gjør, viser og føler og skaper en nærhet til sensoriske, materielle og digitale omgivelser (Pink, 2014, s. 419). Å bruke kamera er aldri nøytralt. Slik alle ting påvirker oss, agerer kamera på en spesiell måte når vi inngår i relasjon med det ved at det gjør oss bevisst på at vi blir «på tape». Jeg fikk en opplevelse av spenning rundt det å bli filmet, både hos meg selv og hos deltakerne, noe vi snakket litt om før opptaket. Samtidig har jeg inntrykk av at vi glemte kamera litt når vi kom i gang med intervjuet. Vi kjente hverandre ganske godt, da dette ble gjennomført mot slutten av feltobservasjonen, og det opplevdes som komfortabelt å sitte sammen i intervjusituasjonen, som ble gjennomført på deltakernes arena.

Løkken og Frode Søbstad (2013) har skrevet om observasjon og intervju i barnehagen og beskriver video som et nyttig verktøy når man skal studere det verbale og det ikke-verbale mellom mennesker i et gitt miljø. Mitt valg om å filme i delstudie 2 handlet om at jeg skulle kunne fange opp det ikke-verbale i intervjuene, der fokus var på kroppslig kunnskap og på hvordan deltakerne i intervjuene ønsket å vise sin profesjonspraksis gjennom kroppseksempler. Det er samtidig viktig å påpeke at video ikke tar opp de affektive strømningene og vår opplevelse av å være i akkurat det rommet akkurat da, lukt, taktile og romlige opplevelser blir omgjort til et todimensjonalt skjermuttrykk. Det var derfor viktig for meg, i kraft av doktorgradsprosjektets karakter, at jeg selv gjorde intervjuene og kunne kjenne på det som ble til i rommet under vårt gulvede intervju.

I delstudiene 3 og 4 ble video brukt for å kunne gå tilbake til prosessen, minne meg på og se igjen. I delstudie 3 brukte jeg og medforfatter/dansepedagog Live video for å ha mulighet til å gå tilbake og analysere planleggingsprosessen. I delstudie 4 brukte jeg to kamera i rommene for å få med bevegelse fra ulike perspektiv. På grunn av de improviserende elementene i workshopene ville det kunne være vanskelig å vite hvor vi skulle befinne oss, høyt eller lavt, eller hvor i rommene vi beveget oss. To kamera gjorde det enklere å kunne analysere og se tilbake på gjennomføringen av danseworkshopene. Mye av begrunnelsen for å bruke film bunnet vel også i engstelse for å gå glipp av noe viktig, mens jeg selv var så innvevet i arbeidet.

Bortvalg er også av etisk betydning, og jeg vurderte og valgte bort bruk av kamera i delstudie 2 under feltarbeidet der jeg skulle være i rommene med de yngste barnehagebarna. Å filme barn, spesielt barn som ikke kan gi samtykke, vil kreve mye varhet. Jeg ønsket i denne studien å bruke den varheten og innkjenningen til å stole på forsker/pedagogkroppen og heller jobbe med feltnotater underveis og etter. Fokus lå også på den voksne profesjonsutøveren i dette arbeidet, derfor brukte jeg, som allerede beskrevet, videoopptak under intervjuene med barnehagepersonale under delstudie 2.

Jeg har nå gitt et innblikk i bakenforliggende tanker og vurderinger rundt bruk av video som metodisk redskap. Video har også blitt brukt i det analytiske arbeidet, og jeg beveger meg nå over til å utdype studiens analytiske tilnærminger.

4.4 Analytiske tilnærminger

For å analysere trenger man å utvikle en analysemetode. Kvalitativ analyse presenteres ofte som arbeid med å bryte ned forskningsmaterialet i håndterbare enheter, kode det, sette sammen kodene og se etter mønster, bearbeide datamaterialet, sortere og organisere det (Nilssen, 2012). Samtidig som dette er den mer kjente tilnærmingen til og forståelsen av analyse, er det ulike måter å gjøre en analyse på. Det har vært utfordrende og samtidig givende å finne og utvikle nye analysemetoder som er i tråd

med og tro mot forskningsprosjektets egenart. Å innse at analyseprosesser er mer komplekse og sammensatte enn det forskningsanalyse ofte er forstått som, har vært betydningsfullt for at prosjektet skal være transparent. Det er også et etisk ansvar i analysearbeidet, der jeg har ansvar overfor dem som er involvert i forskningen (Kara, 2015, s. 100). Derfor har transparens vært viktig for meg, tydelighet på hva jeg har gjort, hvordan jeg har funnet det jeg har funnet og løftet frem det jeg har løftet frem.

Analysemetodene jeg har utviklet, sier noe om hvordan jeg har tilnærmet meg forskningsmaterialet og gjort utvalg og bortvalg. Helen Kara (2015) påpeker at art-based data-analyse kan berike analysen av forskningsmaterialet. Analyse av forskningsmaterialet i delstudie 1, litteraturstudien, som videre resulterte i artikkel 1, tar utgangspunkt i Montouris (2005) kreative litteraturundersøkelse og er videre utviklet til en egen analysemetode som jeg har gitt navnet *fargeblandingsanalyse* (Pedersen, 2019). Denne analysen går ut på at litteraturstudien av to fag- og forskningsfelt ses som to (u)like farger, der rød er småbarnspedagogikk og gul er embodied pedagogy, og videre blandes disse sammen i et oransje mulighetsrom. «Blande sammen» forstår jeg her som ekvivalent for «thinking with theory» (Jackson & Massei, 2012); det å tenke ulike teorier gjennom hverandre, for å skape noe nytt. Fargeblandingsanalysen i artikkel 1 er altså både performativ og arts-based. Underveis i prosessen eksperimenterte jeg med flere måter å visualisere denne sammenfiltringen (figur 12), før jeg endte opp med paletten i artikkel 1 (Pedersen, 2019).

Figur 12

Sammenveving i tilblivelse. (Design: Ida Pape-Pedersen)



I delstudie 2/artikkel 2 gjør jeg og medforfatter (Pedersen & Orset, 2020) en narrativ analyse (Riessman, 2008) med utgangspunkt i feltnotatene. Dette er en mer tradisjonell analysemetode med fenomenologiske tilnærminger til opplevelse der vi gjør en vridning med å skape kiasmefortellinger (Olaussen, 2018) som kroppslige narrativ fra kroppslig-relasjonelle møter i barnehagens profesjonspraksis. Kiasmefortellingene i denne artikkelen er fortellinger som «viser hvordan pedagogkroppen berører og blir berørt, ser og blir sett og hvordan den former og formes i tilblivelse i møte med barnehagebarn» (Pedersen & Orset, 2020, s. 55). Kiasmefortellingene presenteres i artikkel 2, sammen med sitater fra transkriberte video-intervju. Sitatene som ble med inn i artikkelen, er sitater som «snakker» med narrativene.

Med den diffraktive tilnærmingen som kommer i artiklene 3 og 4, opplever jeg et skifte i forskningsfokus, fra subjekt til relasjon, fra essens til tilblivelse, fra likheter til å finne forskjeller som utgjør en forskjell, og som er i linje med prosjektets vitenskapsteoretiske, fagteoretiske og metodologiske forflytninger. Det å jobbe diffraktivt som analysemetode har sitt utspring i, og er oftest knyttet opp mot en posthumanistisk posisjonering. Datamateriale får *agens*, og som Maapalo (2018) beskriver, *intra-agerer* også jeg med datamaterialet. I *diffraktive analyser* handler det

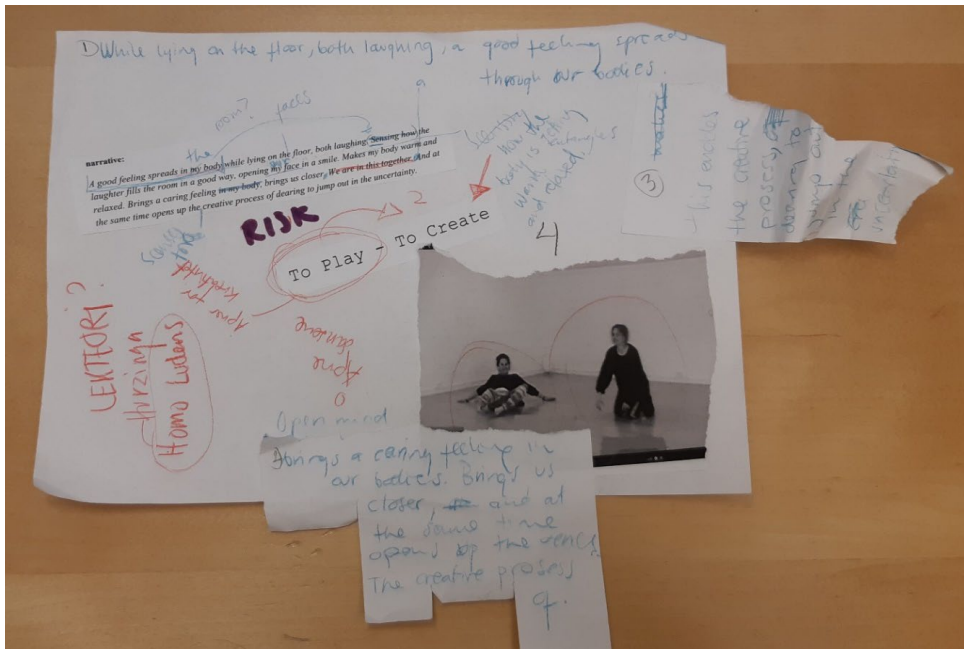
om å skape «differences that make a difference» (Barad, 2007, s.72). «Diffraksjonen speiler ikke tilbake til seg selv, men viser i steden hvordan en kollisjon, eller et møte, mellom ulike performative agenter, skaper noe nytt» (Maapalo, 2018, s. 2). Når jeg jobber diffraktivt, leser jeg *med data, reading with theory* (Jackson & Massei, 2012) og gjør *agentiske kutt*, noe som innebærer å gjøre et slags øyeblikksbilde. Jeg gjør i mine artikler kunstbaserte kutt med *stoppøyeblikk* (Fels, 2012; Pape-Pedersen, 2022), *mo(ve)ments* (Flønes, 2012; Pape-Pedersen & Strugstad, 2021) og *entanglements* (Barad, 2007; Pape-Pedersen, 2022). Hele denne forflytningen mot diffraktiv analyse innebærer at jeg ser på kunnskapsapparatet og fenomenet jeg studerer som sammenhengende, at jeg selv er en del av kunnskapsapparatet på innsiden av forskningen, og at apparatet jeg kutter med (min metodologi) er performativt for det jeg ser i fenomenet jeg studerer (kroppslig profesjonskunnskap(ing)).

I figur 13 vises et stoppøyeblikk (Fels, 2012), et øyeblikksbilde fra forskningsmaterialets reise mot artikkel 3. Fra å bevege meg sammen med Live i kroppslig planlegging i en dansesal, over til video av denne planleggingen, videre til utvelgelse av flere screenshots fra video som kalte på vår oppmerksomhet (Fels, 2012). Screenshotene ble med inn i en ny workshop der jeg og Live sammen skapte flere collager, deriblant den ene sammenfiltringen to *play-to create* (Figur 13). Videre tilbake i dansesal med en kurv garnnøster, der vi sammen skapte bilder med tråder fra garnnøstene som viser de fire sammenfiltringene/entanglementsene (figur 15), som igjen blir fotografert. Dette bildet utgjør figuren som i artikkel 3 er disse fire sammenfiltringene/entanglements som foreslås som designprinsipper for utvikling av kroppslig profesjonskunnskap(ing).

Figur 13

Analyseprosess av sammenfiltringer/entanglements.

(Design: Ida Pape-Pedersen og Live Strugstad)



Noen analyser har vært mer systematiske, andre har vært mer som Lynn Fels (2012) skriver: «a tug on the sleeve», og eksempler på at oppdagelser ofte kommer ved å tegne ut helheter på større papirflater, flytte lapper rundt på kontoret, plutselige ideer i bevegelse med Live eller en samtale med en fagfelle. Også i kappen er det gjort et analysearbeid, der jeg analyserer frem seks oppdagelser fra studien i sin helhet i kapittel 6. Denne analysen baserer seg på analysemetoder anvendt i prosjektets ulike deler, der jeg måtte kjenne etter hva som på ulike måter snakker til meg som forsker i dette prosjektet og lese om igjen og igjennom ulike teoretiske perspektiver. Jeg beskriver oppdagelsene i kapittel 6, *Kunnskapsbidrag*, i kappen. Men først ønsker jeg å beskrive utvalg av forskningsdeltakere og videre refleksjoner rundt forskningsetikk.

4.5 Utvalg av forskningsdeltakere og forskningsetikk

Som forsker har jeg en rekke rent juridiske retningslinjer, men også etisk ansvar overfor forskningsdeltakere og medforskere. Dette fremgår fra de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2021), som jeg som forsker er forpliktet til å kjenne og forholde meg til. For å finne barnehage for feltarbeidet (delstudie 2) tok jeg i bruk et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 56). Dette gjorde jeg fordi jeg i prosjektet har vært avhengig av å finne en barnehage der barnehagens ledelse og ansatte har vært villige til å delta i prosjektet. Jeg ringte derfor til styrere i barnehager i Midt-Norge, presenterte prosjektet og valgte en barnehage som ville ta mot meg. Videre hadde jeg møter med ledere og ansatte i barnehagen på den aktuelle avdelingen for at vi sammen skulle komme frem til hvordan vi kunne gjennomføre prosjektet på en måte som ble greit for alle involverte. Det var ikke viktig for meg/prosjektet at barnehagen hadde en bestemt type profil, men barnehagen måtte være stor nok til at jeg kunne finne tre til fem barnehageansatte som arbeidet sammen på en småbarnsavdeling, der minst to var barnehagelærere. I utvelgelsen var jeg opptatt av ikke å være i en barnehage der jeg kjente eller hadde en relasjon til de ansatte fra før. Feltarbeidet involverte mange forskningsdeltakere, barn, foreldre/foresatte, barnehagelærere og øvrige ansatte. Jeg har selv som barnehagelærer opplevd å ha observerende forsker i rommet og kjent hvordan dette påvirket meg og min praksis. Jeg gikk derfor inn for å tydeliggjøre min rolle som forskningssubjekt i praksis og tilstrebe å ikke være en objektiv, nøytral og distansert forsker, men heller bevisst subjektiv.

Delstudiene 2, 3 og 4 har krevd samtykke fra forskningsdeltakere. Feltstudien/delstudie 2 krevde ekstra varsomhet, da det involverte barn (1–3 år). Selv om barna ikke har vært hovedfokus for forskningen, inngikk de i relasjoner med meg og profesjonsutøverne i praksis. Her utarbeidet og innhentet jeg samtykke fra foreldre/foresatte (vedlegg 2), samtidig som jeg fokuserte på en varsom innkjenning og respekt i det jeg entret barnas ulike rom og deres hverdag. Jeg var på et foreldremøte i forkant av prosjektet der jeg presenterte prosjektet for

foreldre/foresatte og ansatte i hele barnehagen, selv om jeg bare skulle være på den ene avdelingen. Jeg hadde også en fagdag/workshop underveis i prosjektet for alle ansatte i barnehagen, inklusive ledere, der jeg presenterte framvoksende forskningsresultater. De fikk også delta på lignende somatiske danseworkshop som i prosjektet for å kunne kjenne hva dette innebar og hva de fire ansatte som aktivt deltok i prosjektet, jobbet med. De fire ansatte som har vært aktivt med i studien og som delstudiene 2 og 4 tar utgangspunkt i, har fått mulighet å lese, kommentere og gi tilbakemelding på artiklene 2 og 4 før publisering. Her har jeg fått tilbakemelding på at dette har blitt et arbeidsverktøy for de ansatte på avdelingen, noe de ser på og løfter frem for nye ansatte for å kunne sette ord på den kroppslige profesjonskunnskapen de har og hele tiden jobber med å utvikle.

Utvalget av dansepedagog og medforsker i delstudiene 3 og 4 var langt mer strategisk. Her var jeg avhengig av en viss faglig bakgrunn og noen jeg kunne jobbe tett med over tid og til ugunstige arbeidstider. Jeg følte god faglig støtte i å ha med en dansepedagog i prosjektet, i og med at jeg ikke er utdannet danser selv. Live har bakgrunn fra utøvende dans som dansekunstner i flere forestillinger, også for de alle yngste barna (Fuglesang²³, Stjernestøv²⁴, Appelsiner og sitroner²⁵, Baby body²⁶, Animalum²⁷). Hun har i 10 år vært festivalsjef for det stadig åpne prosjekt Kortreist dansefestival KOREDA²⁸, en lokal samtidsdansfestival med fokus på barn og unge, der hva dans er og kan være, stadig utforskes og utvides. Hennes somatiske bakgrunn som yogalærer har også vært viktig og skrevet seg inn i vårt arbeid. Og ikke minst: hun hadde lyst og engasjement til å delta, og så verdien av prosjektet.

Som levd observatør (Løkken, 2012) og sensorisk etnograf (Pink, 2015) forholdt jeg meg til hvor nært jeg kunne gå i samspill med de yngste barna. Jeg ser det som viktig at det

²³ Teater Fot (Hovik, 2012) *Du skal få høre fuglesang, spurv* (0-2 år), <https://teaterfot.no/produksjoner-2/du-skal-fa-hore-fuglesang/spurv-0-2-ar/>

²⁴ Inclusive dance company (2014), *Stjernestøv* <http://www.dance-company.no/baby-body-2017>

²⁵ RAA produksjoner (Aass, 2011), *Appelsiner og sitroner* <https://raaproduksjoner.no/appelsiner-og-sitroner/>

²⁶ Inclusive dance company (2017), *Baby Body* <https://www.dance-company.no/baby-body-2017>

²⁷ Teater fot (Hovik, 2020), *Animalum* <https://teaterfot.no/rare-dyr-animalium/>

²⁸ KOREDA, kortreist dansefestival. <http://www.koreda.no>

er klarhet fra min side i samarbeid med ledere og ansatte på avdelingene, om hva som er mitt formål med studien og hvor mine begrensninger og avgrensinger ligger. I delstudie 3 inngikk vi klare avtaler mellom meg og dansepedagogen (vedlegg 4). Her inngikk også utvidet godkjenning for lagring av forskningsmateriale og personopplysninger. Danseprosjektet med de fire danseworkshopene (studie 4) krevde også mer av disse deltakerne i det de deltok aktivt i utviklingen av danseprosjektet gjennom dans/bevegelse, produksjon av kunstbasert materiale (tegninger/body-map), notater/skriftlige refleksjoner, deltakelse i samtaler/kommentarer, samt at de ble filmet. Siden jeg har brukt video av barnehageansatte i gjennomføringen av det dansebaserte pedagogiske utviklingsprosjektet, ble prosjektet søkt inn til NSD (se vedlegg 1). Som det fremgår av samtykkeskjemaene (vedlegg 2, 3 og 4), er det tydelig hva som forventes, hva prosjektet går ut på og deltakernes rettigheter knyttet til dette. Video er kun brukt til analyse og tilbakeblikk og er ikke noe som publiseres eller vises videre.

Å ha etikken med hele veien, er noe jeg som barnehagepedagog er vant med, den må alltid være med. Det mener jeg også gjelder for forskning. Det er ikke som noe jeg klistrer på mot slutten av et prosjekt, eller som kun er begrenset til dette ene vedlagte godkjente papiret fra NSD (vedlegg, 1). Etikkk i mitt prosjekt handler blant annet om hvordan jeg tar kontakt med barnehageansatte og prøver gå inn med en varsom, ydmyk og imøtekommende innstilling, hvordan jeg er i dialog med de ansatte underveis i prosjektet, og hvordan jeg møter barna. Det gjelder helt ned til hvor jeg plasserer meg i rommet når de første barna kommer på avdelingen, som når jeg sitter på gulvet litt bortenfor den faste, trygge voksne, og hvordan jeg jobber med blikk og et åpent ansikt for å kjenne meg inn på hvor barnet er i dag.

I avhandlingen har *innkjenning* vært en del av begrepsskapingen og er gjennomgående for mye av arbeidet som gjøres i møtet med praksisfeltet. Jeg, med min forskerkropp/pedagogkropp, kjenner meg inn på hvor barn og voksne er, en slags kinestetisk empati (Parviainen, 1998) som jeg refererer til i artikkel 2 (Pedersen &

Orset, 2020). Den gjør seg enda mer gjeldende når kropp beveges og berøres i delstudiene 3 og 4, i det vi sammen skaper bevegelse i danseworkshopene. En klarhet og en varhet for hva dette innebærer for mennesker å gå inn i, krever kropps-etisk bevissthet hos forskerkroppen som utfører arbeidet. Agentisk realisme er en materiell og situert etikk, noe både arts-based, collaborative, bodily research og posthumanistiske teorier legger stor vekt på.

I min avhandling, der tittelen på doktorgradsprogrammet er «Ph.d. i *studier av profesjonspraksis*», vil hvordan profesjonspraksis faktisk kan studeres i en profesjon der mye av profesjonsutøvelsen *kroppes* og *gulves*, ha verdi. Jeg opplever at doktorgradsprosjektet har vært en søken etter nye måter å forske på, som har resultert i (ny)skapende metodetilnærming som kan ses som et eget kunnskapsbidrag. I dette kapittelet har jeg brodert ut studiens forsknings- sammensmeltninger: vitenskapsteoretiske bevegelser (i)mellom kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1945/1994) og agentisk realisme (Barad, 2007), hvordan etikken flyter med i studien i av valg og bortvalg, metodologiske vridninger og nye nyanser av metoder og analysemetoder i kvalitativ tradisjon og i retning mot postkvalitative og performative stier, samt etikk. Dette er skrevet sammen fordi jeg ser disse aspektene som sterkt sammenbundet. Etter å ha sett på helhet og sammenheng, vil jeg nå løfte ut en og en artikkel for å se nærmere på dem med et kritisk blikk, før jeg plasserer dem tilbake i helheten og ser på doktorgradsprosjektets samlede kunnskapsbidrag.

5 Studiens fire artikler – sammendrag, syntetisering og et kritisk blikk på artiklenes kunnskapsbidrag

Figur 14

ContaKids-aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



Som beskrevet innledningsvis er prosjektet delt inn i fire delstudier der hver av delstudiene er knyttet til et forskningsspørsmål og en forskningsartikkel. Disse fire delstudiene har likevel ikke vært klart avgrensede, men en sammenhengende, ofte kaotisk, og for meg affektiv, berørende og transformerende forskningsreise som har gitt meg anledning til å gå dypt inn i forståelser av og læring om profesjonskunnskap(ing), dans, kropp og forskning. Å invitere kaos og ustrukturerte prosesser inn som av betydning i forskning, har vært viktig, og noe som har åpnet seg i møte med posthumanistiske teorier. Disse stoppøyeblikk/ stop-mo(ve)ments (Fels, 2012; Pape-Pedersen, 2022) er affektive (Massumi, 1995) og diffraktive (Barad, 2007; Pedersen & Strugstad, 2021) oppdagelser som gir ny retning i forskningsarbeidet, som en skapende, leken og kreativ kraft. Forskning er for meg ikke lineær, strukturert og rigid; forskning er i stadig tilblivelse, bevegelig, sammenhengende og kaotisk, vokst frem av kroppslig-materielle stunder og kollisjoner. Artiklene blir øyeblikksbilder fra der jeg har vært i forskningstilblivelsen, og selv om alt er i flyt og at tekst som er

produsert før, kan oppleves annerledes i dag, er det likevel noe spesifikt i disse stoppene, som artiklene er, som gir kunnskapsbidrag til et levende praksisfelt og et tilblivende fag- og forskningsfelt. Samtidig er dette et forskningstilblivelsesprosjekt, og jeg vil nå gå inn med et kritisk blikk på egne artikler. Studiene med tilhørende artikler vil dermed bli belyst i det følgende.

5.1 Delstudie 1

Denne delstudien knyttes til 1: Hvilke mulighetsrom for pedagogkroppen kan skapes, ved å undersøke og sammenfiltre småbarnspedagogikk og embodied pedagogy? Den resulterte i artikkel 1:

Pedersen, I. P. (2019). Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag og forskningsfelt. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(3), 25–44.

Delstudie 1 handler om forskning og farger og viser min vei inn i forståelsen av to (u)like fag- og forskningsfelt: *småbarnspedagogikk* og *embodied pedagogy*. Litteraturgjennomgangen som denne delstudien resulterte i, var på mange måter startpunkt for arbeidet. Mens jeg skrev, reiste jeg rundt i flere land og møtte flere av menneskene som sto bak tekstene jeg refererte til, en slags levde litteraturgjennomgang. Jeg kan huske flere steder der jeg har fått impulser og rom der arbeidet har pulsert. Det å skrive denne levde litteraturgjennomgangen, og med den åpne opp for hvordan jeg jobber med litteraturgjennomgang på en annerledes måte enn andre mer systematisk fremstilte litteraturgjennomganger, mener jeg bidrar til både transparens og metode(ny)skaping. Det er også med på å gi farger til det forskningslandskapet jeg studerer, som gjør studien mer tilgjengelig for flere, og ikke minst tydelig for meg selv.

Artikkelen startet med en fornemmelse av at dette var to fag- og forskningsfelt som hadde mye felles, men som ikke snakket med hverandre. Jeg skisserte i denne artikkelen omrisset av en pedagogkropp gjennom å skape et oransje mulighetsrom der

de to fag- og forskningsfeltene fikk plass til å møtes. Dette ble undersøkt gjennom en kreativ litteraturundersøkelse (Montouri, 2005) hvor jeg søkte å bygge bro mellom disse to fag- og forskningsfeltene. Jeg tok i bruk ulike søkemotorer og også møter med fagfolk i feltet og det å følge kildenes kilder. Artikkelen peker på doktorgradsprosjektets performative tilnærming gjennom at jeg forholder meg skapende til det som finnes i krysningspunktene mellom embodied pedagogy og småbarnspedagogikk. En viktig konklusjon ble at småbarnspedagogisk faglitteratur og forskning inneholder en del om betydningen av å anerkjenne kroppen til både barn og voksne, men lite om hvordan dette gjøres og utvikles i praksis (Pedersen, 2019, s. 39).

I metodekapittelet forklarer jeg en del av prosessen (figur 11 og 12) frem mot en ferdig litteraturgjennomgang/artikkel 1 (Pedersen, 2019). Hvordan jeg leker med farger, ord, poesi, barnelitteratur, språklige bilder, mennesker og ting, noe jeg ser på som så relevant at det får komme frem i kapp. Dette er kreative, kunst-baserte prosesser som lett havner i bakgrunnen. Det er også sentralt at det er en tydelighet og transparens på at det er jeg som tar av valg og bortvalg. Det er ikke likegyldig hvem som gjør forskningen, noe jeg er tydelig på i artiklen(e), og det at jeg påvirkes av humane og ikke-humane agenter rundt meg, mens forskningen blir til. Artikkel 1 kan vise nye veier for å gi forskningsoversikt og gi muligheten til å oppdage forskning som angår et fag- og forskningsfelt, gjennom nye innganger, språk(ing) og nye fargenyanser.

Tabell 1 Syntetisering av artikkel 1 i doktorgradsarbeidet som helhet.

Artikkel	Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt.
Publikasjonskanal	<i>På Spissen forskning/Dance Articulated</i>
Forskningsspørsmål	<i>Hvilke mulighetsrom for pedagogkroppen kan skapes, ved å undersøke og sammenfiltre småbarnspedagogikk og embodied pedagogy?</i>
Forskningsmateriale	Litteratur fra fag- og forskningsfeltene embodied pedagogy og småbarnspedagogikk.
Analysemetode	Creative Inquiry (Montouri, 2005) og egen fargeblandingsanalyse (Pedersen, 2019).
Resultater/ opdagelser	Artikkelen setter fag- og forskningsfeltene, <i>embodied pedagogy</i> og <i>småbarnspedagogikk</i> , i kontakt med hverandre gjennom en kunstbasert (Leavy, 2018a) tilnærming til litteraturgjennomgang på tvers av to felt, og skaper slik et mulighetsrom med bakgrunn i tidligere faglitteratur og forskning. «Et mulighetsrom der pedagogkroppen og småbarnspedagogens kroppslige profesjonskunnskap, kan vokse og utvikle seg» (Pedersen, 2019, s. 40).
Betydning av resultatene / opdagelsene for studien som helhet	Artikkel 1 bidrar med nye innganger til litteraturgjennomgang og åpner for innsikt i forskningsfeltene jeg beveger meg innenfor i studien. Innsiktene kan brukes i mange, særlig tverrvitenskaplige, sammenhenger for å illustrere kontraster, spenninger og overlappninger. Artikkelen og arbeidet med å undersøke feltet teoretisk åpnet opp en nisje for å arbeide praktisk med barnehageansattes kroppslige profesjonsutøvelse gjennom et hull i paletten og forskningslitteraturen som viste seg i litteraturgjennomgangen.

Det oransje mulighetsrommet som ble skapt i denne studien, presentert i artikkel 1, la grunnlaget for studie 2/artikkel 2.

5.2 Delstudie 2

Denne delstudien er knyttet til forskningsspørsmål 2: Hvordan utøves kroppslig kunnskap i barnehageansattes møter med de yngste barn i barnehagen? Den resulterte i artikkel 2:

Pedersen, I.P. & Orset, A.K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 16(31), 52–61.

Delstudie 2 springer ut av oppdagelser fra delstudie 1 og et behov for nærhet til praksisen som jeg studerte. Den var også nødvendig før jeg kunne igangsette danseprosjektet. Jeg undersøkte profesjonspraksisens kroppslige kunnskap gjennom sensorisk etnografisk feltarbeid (Pink, 2015) i en barnehage og analyserte sammen med medforfatter Ann Karin Orset (Pedersen & Orset, 2020). Her bringes mulighetsrommet skapt gjennom litteraturgjennomgangen i artikkel 1 til liv. Feltarbeidet innebar å være til stede og delta i barnehagehverdagen sammen med ansatte og barn som subjektiv forskerkropp, tilstedeværende gjennom levd sensorisk observasjon (Løkken, 2012; Pink, 2015). Dette er en form for feltarbeid der både forskningsdeltakerne og forskeren blir anerkjent som sansende, følende, kroppslige subjekter, noe som kan gi nye fortellinger om hva kroppslig kunnskap i barnehagen kan romme. Her plasserer jeg prosjektet inn i en profesjonsvitenskaplig kontekst, ikke minst når det gjelder å opphøye/anerkjenne de kroppede aspektene i profesjonen.

Denne studien bidrar med å gå i dybden av *hva* kroppslig kunnskap er i praksis. Gjennom ulike metodiske innganger beveger jeg meg nærmere den levde, materielle, følende, affekterte pedagogkroppen og det kroppslig-relasjonelle arbeidet i barnehagen, en pedagogkropp jeg åpnet opp for gjennom mulighetsrommet som ble skapt i artikkel 1. I artikkel 2 tar omrisset av en pedagogkropp i praksis form som kiasmefortellinger (Olaussen, 2018) og sitater fra stedssensitive intervju (Sand, 2019), samt beskrivelser fra videoene av intervjuene der barnehageansatte viser praksisen

sin. Selv opplever jeg denne delstudien som mye mer enn artikkelen: Det er mange timer på gulvet i barnehagen og nært samarbeid med *kroppskloke* pedagoger på småbarnsavdelingen som gjør en helt avgjørende og viktig jobb for de yngste barna i vårt samfunn. Fra dette materialet kunne mange artikler vokst ut. Det å skulle studere kropp i praksis er også kropps-etisk utfordrende og er noe jeg opplever bør få tid. Det var derfor etisk betydningsfullt for meg å bruke tid på å bli godt kjent i barnehagen og med barna, de ansatte, rommene og tingene.

Gjennom å studere barnehageansattes kroppslige profesjonspraksis i en småbarnsavdeling, utviklet jeg innsikt i og bevissthet om hvordan sanselig nærvær og kroppsbevissthet er avgjørende, og samtidig en forutsetning for de voksnes møte og samhandling med de yngste barna i barnehagen. I løpet av delstudie 2, og videre gjennom delstudiene 3 og 4, har et nyansert fagspråk vokst frem, som har gjort det mulig å artikulere mer eksplisitt, beskrive og slik konkretisere aspekter ved de ansattes kroppslige profesjonspraksis. Med en utvidet forståelse for den betydningen kropp og sansesapparat har for utøvelse av profesjonspraksis i en småbarnsavdeling, er det nødvendig å understreke behovet jeg ser for videre undersøkelse av kroppens betydning som omdreiningspunkt i barnehageansattes profesjonspraksis – et forskningsarbeid som kan ha utbytte av å utvikles i nært samarbeid mellom barnehagelærerutdanning, praksis og forskningsmiljøer lokalt, nasjonalt og internasjonalt. I delstudie 2 fikk jeg innsyn i hvor rik, kompleks og fyldig de ansattes kroppslige profesjonskunnskap er, men hvor lite artikulert den var hos dem selv, og hvor lite anerkjent denne kunnskapen er i profesjonsteori, politisk og i samfunnet for øvrig. Dette åpner opp for et kritisk blikk på lærerutdanning, samt et ivaretagende rom der jeg gjennom mitt pedagogiske utviklingsarbeid i delstudiene 3 og 4 skaper et dansebasert prosjekt som verdsetter og utvikler deres kroppslige kunnskap.

Tabell 2 Syntetisering av artikkel 2 i doktorgradsarbeidet som helhet.

Artikkel	Stunder av ingenting, der allting kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen.
Publikasjonskanal	<i>Tidsskrift for profesjonsstudier</i>
Forskningsspørsmål	<i>Hvordan utøves kroppslig kunnskap i barnehageansattes møter med de yngste barna i barnehagen?</i>
Forskningsmateriale	Sensorisk etnografisk feltstudie (Pink, 2015) med feltnotater/logg (og videre narrativer), samtaler og stedssensitive intervju (Sand, 2019), med fire ansatte i par, tegninger/skrift på papir fra intervjuene.
Analysemetode	Materialet leses med kroppsfenomenologisk teori (Merleau-Ponty, 1945/1994) i en narrativ analyse (Riessman, 2008) ved bruk av kiasmefortellinger (Merleau-Ponty, 1968; Olaussen, 2018).
Resultater /oppdagelser	Artikkelen bidrar til å artikulere og aktualisere kropp i barnehagens praksisfelt. Fortellinger fra praksis bidrar til å kaste lys på hvordan kroppslig kunnskap er en sentral del av barnehagelærernes kunnskapsbase. Artikkelen er også metodologiutviklende, da den leter etter en form for å kunne uttrykke fylden og tredimensjonaliteten – rommet, kroppen og relasjonene – som ligger i den kroppslige profesjonskunnskapen. I artikkelen tar dette seg form gjennom kiasmefortellinger.
Betydning av resultater / oppdagelser for studien som helhet	Delstudie 2 gir innblikk i hva kroppslig profesjonskunnskap er og kan være i praksisfeltet. Artikkel 2 viser det kroppsliges betydning i barnehagelærerprofesjonen og er styrkende og myndiggjørende for kroppslige dimensjoner ved profesjonspraksisen i barnehagen. Den åpner videre opp for et mer nyansert og presist begrepsapparat for denne kunnskapen, og betydningen av å gjøre/lære/erfare med kroppen. Delstudien viser at den kroppslige profesjonsutøvelsen i barnehagen er sterkt tilstede og synlig, men underkommunisert, og åpner dermed opp for delstudie 3 og 4: den motiverer at et dansebasert utviklingsprosjekt for å utvikle kroppslig profesjonskunnskap i barnehagen gjennomføres.

Disse oppdagelsene fra delstudie 2, la (sammen med artikkel 1) grunnlaget for det dansebaserte pedagogiske utviklingsarbeidet i studiene 3 og 4. Det foregår en markant forflytning mellom delstudie 1 og 2, og delstudie 3 og 4 på den andre, både metodologisk og vitenskapsteoretisk, og med tanke på forskerrollen. Dette har jeg beskrevet i kappens kapittel 4. I delstudiene 3 og 4 og skaper jeg aktivt

barnehagepedagogisk kunnskapsbidrag i form av dansebaserte verksteder, sammen med Live og de fire barnehageansatte.

5.3 Delstudie 3

Denne delstudien er knyttet til forskningsspørsmål 3, som er formulert på engelsk på grunn av publisering på engelsk: Which workshop design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher?

Den resulterte i artikkel 3:

Pape-Pedersen, I. & Strugstad, L. (2021). Entangled Bodily Planning –Developing workshop design for kindergarten teachers' bodily professional knowledge development through somatic dance. [Sendt utgiver, under vurdering] *JASEd, Journal For Research In Arts And Sports Education*.

Forskningsspørsmålet i denne delstudien ble undersøkt gjennom tett samarbeid med dansepedagog Live Strugstad. Metodologisk rettes oppmerksomheten mot forholdet mellom meg som forsker/barnehagelærerutdanner og henne som dansepedagog, og hvordan vi sammen utviklet det vi kaller et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt. Formålet har vært å bidra med nye perspektiver på hvordan kroppslig profesjonell kunnskap kan utvikles/skapes i møtet mellom somatisk dans og barnehagelærerprofesjonen, og hvordan et slikt utdanningsdesignprosjekt kan utøves i et designteam bestående av meg som barnehagelærerutdanner og dansepedagogen.

Metoder vi utviklet for å generere forskningsmateriale, var bruk av bevegelse, video, lydopptak, loggbøker, tegninger, samtaler og body-maps. Både metoder for å produsere og analysere forskningsmaterialet ble utviklet underveis i prosjektet, noe som kjennetegner forskning med kunst (Østern, 2017). Det å jobbe kollektivt og skapende er givende og krevende både kroppslig, faglig og metodisk, det å bevege seg ut på gulvet, kjenne etter, prøve ut, være tett sammen og ikke bare lytte til ordene, men en aktiv kroppslig innkjenning som gir kroppslige svar. Jeg gjenkjenner det

Otterstad og Rossholt beskriver: «Ved å tenkeføle/thinkfeel datamaterialer på nytt, åpnes det opp for affekt og affektive tilstander. Fokus på affekt inkluderer kropptanke (bodymind), ikke som et skille, men som et hele» (Otterstad & Rossholt, 2013, s. 155). Denne artikkelen markerer et vendepunkt i studien der jeg tar et steg fra fenomenologiske perspektiv og over i posthumanistiske teorier (Barad, 2007) og tydelige post-kvalitative og performative perspektiver på forskning (St Pierre, 2019; Østern et al., 2021). En overgang som kjennes, som utfordrer og inviterer inn kaos og sammenvevinger, som åpner for annerledes forskning.

Tabell 3 Syntetisering av artikkel 3 i doktorgradsarbeidet som helhet.

Artikkel	Entangled Bodily Planning – Developing workshop design for kindergarten teachers' bodily professional knowledge through somatic dance.
Publikasjonskanal	<i>JASEd – Journal for Research in Arts and Sports Education</i>
Forskningsspørsmål	<i>Which workshop design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher?</i>
Forskningsmateriale	Videopptak, logg og kunstbasert materiale fra den kollaborative planleggingsfasen av workshopene.
Analysemetode	Analyse i to lag. Lag 1, lese materialet i lys av Barads (2007) teori, der 4 <i>sammenfiltringer/entanglements</i> vokser frem. Vi foreslår de fire sammenfiltringene som designprinsipper for planlegging og gjennomføring av somatiske danseworkshops for å utvikle kroppslig profesjonskunnskap. Lag 2, presentere utdanningsdesignet vi har planlagt gjennom Leavys (2018) <i>hunches</i> (kroppslige opplevelser av at noe er verdt å stoppe opp ved) og Winthers (2014a) teori/praksis av profesjonspersonlig kompetanse.

Resultater /opdagelser	I denne delstudien fikk jeg og dansepedagog Live syn på måter å jobbe på for å utvikle kroppslig profesjonskunnskap samtidig som vi utvikle de samme måtene. Vi eksperimenterte, beveget oss gjennom somatisk dans, lyttet kroppslig og oppmerksomt, diskuterte og satte ord på. Gjennom denne seriene av planleggingsworkshops, ble et undervisningsdesign og 4 designprinsipper eller sammenfiltringer/entanglements skapt; <i>to body-to space, to listen- to respond, to rest- to move, to play-to create</i> .
Betydning av resultater / opdagelser for studien som helhet	Undervisningsdesignet med de fire designprinsippene, åpnet opp for delstudie 4, gjennomføring av dansebaserte workshops for å utvikle kroppslig profesjonskunnskap med barnehagepersonale. Gjennom å kroppe-romme, lytte-respondere, hvile-bevege og leke-skape som workshopsdesignprinsipper, gjennomførte jeg og dansepedagog Live workshopene med personalet. Delstudie 3 viser videre gjennom bodily planning (kroppslig planlegging), at også planlegging kan være kroppslig. En viktig innsikt fra delstudien er at planlegging i barnehagesammenheng kan være kroppset, og videre hvordan disse designprinsippene (<i>to body-to space, to listen-to respond, to rest-to move, to play-to create</i>) kan løftes til et tverrfaglig profesjonsdidaktisk bidrag.

Delstudie 3 er en forberedelse til og sammenvevet med delstudie 4.

5.4 Delstudie 4

I denne delstudien har jeg jobbet med forskningsspørsmål 4: How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection? Den resulterte i artikkel 4:

Pape-Pedersen, I. (2022). Teacher body(ing) kindergarten space(s) -an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers. *European early childhood education research journal*, 1-15.

Barnehageansattes opplevelse av, fortellinger fra og kunstbaserte uttrykk av å delta i et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt er omdreiningspunkt for denne delstudien. Dette ble undersøkt gjennom barnehageansattes deltakelse i danse-

workshopene med dansepedagog Live og meg (min egen kroppede opplevelse av deltakelse sammen med dem, samt video-observasjon), kunstbasert materiale (tegninger/bodymaps), logg/notater/skriftlige refleksjoner og samtaler mellom forsker og forskningsdeltakere. Forskningsmateriale ble generert gjennom våre fire workshops i dans/bevegelse der vi jobbet kroppslig-refleksivt med fokus på pedagogkroppens profesjonsutøvelse. Jeg har ikke vært på jakt etter å finne en riktig måte å være pedagogkropp på, men å utforske et flettverk av ulike måter å *kroppe* (Østern, 2015) i barnehagen. Forskningsdeltakernes erfaring med, og beskrivelse av, arbeidet med egen *pedagogkropping*, har vært avgjørende her.

Dramaturgisk sett vil man kanskje kunne si at denne delen er klimakset i studien, det dansebaserte utviklingsarbeidet som hele doktorgradsarbeidet har lagt til rette for, uten å vite hva det skulle bli. Det å jobbe med og i workshopene har vært utfordrende og givende på andre måter enn forskningens skrivearbeid. Jeg har vært spent, svett og oppgitt når vi måtte utsette noe på grunn av koronapandemien, springende rundt med gråpapirruller, finne rom og se om alle har tid, om de møter opp, om de kan like å stå i disse kroppende og utfordrende prosessene med meg, om det gir og skaper mening, for oss sammen, med våre ulike innganger – i det hele tatt var arbeidet med danseworkshopene et kroppet, affektivt og komplekst arbeid i pedagogisk praksis.

Massumi (2008) oppfordrer oss til å se ting på nye måter: «Walk around, take another look, extend a hand and touch» (s. 4). Jeg opplever at barnehagepraksis og profesjonsforståelse(r) utvider seg når jeg gjennom danseworkshopene trekker barnehagens materialitet (ting vi omgir oss med i barnehagen: en lekebil, en bok, kluter, små stoler, mobil og lignende) inn i nye rom, eller når vi beveger oss på nye måter i kjente barnehagerom. Vi ser igjen, og gjør oppdagelser.

Med utgangspunkt i Winthers (2014b) punkter for utvikling av profesjonspersonlig kompetanse, som er *egenkontakt, kommunikasjonslesning, kontaktevne og lederskap over grupper eller situasjon* (s. 166) og som har vært en sentral teori/praksis for denne studien, som jeg har beskrevet i kapittel 3 i kappen, har vi skapt vår egen kroppede og

utforskende tilnærming til barnehagelærerprofesjonen. Noe jeg har festet meg spesielt ved i denne delstudien, er oppdagelsen av hvordan det kroppede arbeidet skaper følelser, og at ting dukker opp gjennom å bevege kroppen, det at en ansatt kjenner seg plutselig provosert, som om noe som erfares kroppslig kommer frem i relasjon til rom og bevegelse. Dette kan vise hvilken kraft som ligger i å gi kroppen rom i profesjonspersonlige kunnskapingsprosesser. Kroppen får agens og affekteres gjennom bevegelige møter med barnehagens materialitet.

Hele veien gjennom doktorgradsprosjektet har oppdagelser gjort i en delstudie, blitt analysert og presentert i den tilhørende artikkelen, som videre har lagt føringer for hvordan jeg har gått inn i neste delstudie. Slik bygger den ene delstudien på den forrige i en sammenfiltret kjede fra delstudie 1, til delstudie 2, videre til delstudie 3, og til sist, delstudie 4. Hele studien har gradvis bygget seg opp til artikkel 4, den står dermed på skuldrene til de tre første artiklene.

Tabell 4 Syntetisering av artikkel 4 i doktorgradsarbeidet som helhet.

Artikkel	Teacher body(ing) Kindergarten space(s) – an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers
Publikasjonskanal	EECERAJ – <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>
Forskningsspørsmål	<i>How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection?</i>
Forskningsmateriale	Gjennomføring og video-opptak av danseworkshops, kunstnerisk materiale (bodymind maps og tegninger) og skriftlige og muntlige refleksjoner.
Analysemetode	<i>Stop moments</i> (Fels,2012) eller <i>Mo(ve)ments</i> (Flønes, 2012; Pape-Pedersen, 2022).

Resultater/opdagelser	I denne delstudien slår metodologien, skapt gjennom å krysse <i>Arts-based Research/kunstbasert forskning, Collaborative Research/samskapende forskning og Bodily Research/kroppet forskning med forskerkroppen</i> , ut i full blomst, og det er denne metodologien som får frem innsiktene fra delstudien. I et kunstbasert og kroppslig samspill mellom barnehagepersonalet som deltar, dansepedagog Live, og meg, utvides og re-tenkes profesjonsutvikling i barnehagelærerutdanning som <i>kroppslig profesjonskunnskap/bodily professional knowledge</i> . Dette viser seg i delstudien å være en affektiv og myndiggjørende prosess, der deltakerne opplever å kunne uttrykke en kroppslig kunnskap som er særlig framtreddende for deres småbarnspedagogiske profesjonspraksis.
Betydning av resultater/opdagelser for studien som helhet	Utdanningsdesignet som skisseres i artikkel 4 skal ikke sees som en oppskrift, men en beskrivelse av et mulig (vårt) forløp for somatiske danseworkshops for å utvikle kroppslig profesjonskunnskap. Entanglementene/sammenfiltringene som designsprinsipper for workshopene, kan være med på å gi rammer for en didaktisk tilnærming for å jobbe med utvikling av profesjonskunnskap som åpner opp for det som kommer og som tar høyde for potensialet i det vi enda ikke vet, men sammen skaper. Delstudien bidrar med innsikt i å kunne gjenopplage barnehagens praksis som grunnleggende kroppslig fundert, og hvordan dette kan utvikles gjennom somatisk dans. Særlig viktig fra denne delstudien er <i>det affektive</i> , og det myndiggjørende for barnehagepersonale i å forstå og kunne artikulere verdien i egen kroppslig profesjonseksperise.

Strukturen og arbeidet med de fire delstudiene med fire tilhørende artikler har hengt sammen og hatt en nødvendig progresjon og tilblivelse. De har hjulpet meg frem mot grundig å undersøke og besvare studiens hovedproblemformulering, som jeg repeterer her: *Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonales kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?* Jeg peker også på hvordan doktorgradsarbeidet i sin helhet har vært en kroppslig og praktisk/teoretisk studie i profesjonspraksis, ikke bare om profesjonspraksis. Jeg ser dette som et metodologisk bidrag. Gjennom valg av publikasjonskanaler viser jeg også hvordan jeg plasserer meg i krysspunktet mellom dans (Dance Articulated), kunst (JASEd), profesjonskunnskap

(Tidsskrift for profesjonsstudier) og barnehagepedagogikk (EECERAJ). Arbeidet i sin helhet hjelper meg å artikulere studiens helhetlige og sammenfildrede kunnskapsbidrag, som jeg presenterer som svar på problemformuleringen i påfølgende kapittel.

6 Kunnskapsdeling – mine bidrag

Prosjektets kunnskaping har foregått på ulike måter gjennom de ulike delstudier med tilhørende artikler, men selv om de er snittet opp i deler, tilhører de en helhet. I det følgende går jeg inn på det jeg nå ser som prosjektets sentrale og sammenfallende kunnskapsbidrag: 6.1. *Gulvet, og pedagogers gulving* 6.2. *Affektiv oppmerksomhet i mellomrom* 6.3. *Performativ pedagogkropp og profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* 6.4. *Somatisk dans som profesjonsutviklingsredskap* 6.5. *Kunstbasert og kollaborativ forskning* 6.6. *Barnehageprofesjonen som politisk arena: kroppslig, eller kroppsløs?* Disse seks kunnskapsbidragene har kommet til gjennom analyse av prosjektet som helhet og har på ulike måter vokst frem som av betydning, både sammen med praksisfeltet, tilbakemeldinger på presentasjoner og konferanser og i min gjen-lesning av eget arbeid under kappeutarbeidelsen. Det kan slik ligne tidligere analysemetoder anvendt i prosjektet som på ulike måter har vært et *napp i ermet* (Fels, 2012) for meg. Oppdagelser rundt pedagogkroppers *gulving, kropping* og *innkjenning* er sentrale kunnskapsbidrag som har vokst ut av dette doktorgradsprosjektet, og jeg vil nå begynne med å bevege meg ned mot gulvet.

6.1 Gulvet, og pedagogers gulving

Det er nede på gulvet store deler av det viktige pedagogiske arbeidet finner sted i barnehagen. Der er barna, og der kan voksne være for å møte barnet i improvisatoriske øyeblikk som hele tiden blir til. Som barnehagelærer på småbarnsavdeling var jeg mye på gulvet. Det ga derfor gjenklang i min pedagogkropp da jeg under litteraturgjennomgangen (Pedersen, 2019) fant følgende sitat fra Reinertsen (2016): «Da må vi gulve (ned på gulvet) og kroppe slik [...] barna kan. Voksne/barn blir samtidig potensialer og motiver for hverandre. Vi blir hverandres muligheter» (s. 8). De fleste observasjoner av gylne stunder i feltarbeid (Pedersen & Orset, 2020) er gjort på gulvet, som når barnehagelæreren blir noen å fly med og hvile på, og der «den grønne matta inviterer, muliggjør øyeblikk av bevisst nærvær og skaper rom for kroppslige møter på gulvet» (Pedersen & Orset, 2020, s. 57).

Selv om dette prosjektet startet med fokus på pedagogkroppen, har det vokst frem en økende bevissthet om betydningen av rom og materialitet, spesielt *gulvet*.

Det har også tidligere blitt skrevet mye om barnehagerommets arkitektoniske betydning og påvirkning (Krogstad et al., 2012; Thorbergesen, 2007), og barnehagene i Norden er ofte utformet for lek, bevegelse og aktivitet. Posthumanistiske teorier, som jeg støtter meg til, løfter denne betydningen av det materielle gjennom å desentrere subjektet (Barad, 2007; Taguchi, 2010) i barnehagekontekst (Otterstad & Johansson, 2019; Sandvik, 2016). Gulvet har imidlertid vokst frem som av helt sentral betydning gjennom dette doktorgradsarbeidet: *gulvet, og pedagogers gulving*. I denne avhandlingen løftes gulvet som et sted der alt av språk, relasjon og materialitet er sammenvevd og pulserer. Med det mener jeg at gulv har og tilbyr en materialitet som folder seg sammen med, muliggjør for og inviterer til lekne og kroppslige relasjonsinngåelser mellom barn og voksne i barnehagen, og dermed til kroppslig kunnskap og utøvelse av barnehagelærerprofesjonen.

I første kiasmefortelling i artikkel 2 (Pedersen & Orset, 2020) beskriver jeg at det, etter hektisk aktivitet frem og tilbake i barnehagens rom tidlig på morgenen, er gulvet tidligvakta lander på rett før det første barnet kommer inn i barnehagen. Det er der armene åpner seg så barnet kan komme trygt inn i den kjente favnen, sitte på fanget, og starte leken på gulvet. Den leken, som vi enda ikke vet hva er, men som vi sitter klare for å møte. En profesjonell bevissthet og årvåkenhet for å stå i det som kommer, sammen med humane og ikke-humane aktører i barnehagens rom. Betydningen av å være på/i gulvet er kanskje innlysende for mange, «jeg tenker at vi hele tiden er på gulvet, vi er nedpå» sier en av de ansatte (Pedersen & Orset, 2020, s. 57). Det er likevel bare utgangspunktet, og i denne avhandlingen har jeg jobbet med å fylle begrepet med kroppslige kunnskapseksempler og vise hvordan man kan jobbe med utvikling innenfor dette som pedagog på småbarnsavdeling.

Jeg funderer over hvor mye kunnskap det er utenfor barnehagen om betydningen av gulving for god relasjonsbygging, lek og læring? Ser man fremover, kan man undre seg

over hvor gulvingen blir av oppover i utdanningssystemet, og hvorfor noen kan se det som latterlig, eller til og med provoserende å skulle tenke seg gulving hos lærere videre i skolesystemet. Jeg vil tørre å påstå at det ikke er rom (arkitektonisk eller pedagogisk) for gulving i mange skoler og universiteter i dag, og jeg har funnet denne gulvingskompetansen hos barnehageansatte som en sentral og viktig del av barnehagelærerprofesjonen. Jeg håper dette arbeidet kan bidra til at denne kroppslige profesjonskunnskapen løftes, skrives mer om og gis rom for å utvikles, også i barnehagelærerutdanningen. Hvis man snakker om at profesjoner skal ha et spesielt kunnskapsgrunnlag, så tenker jeg dette er et av disse for barnehagelærerprofesjonen: *gulving*.

Å klare å være avventende, åpen, tilgjengelig og skape gode øyeblikk der barn føler seg sett, forstått og tatt på alvor. Det er her vi kan skape rom for å imøtekomme og arbeide med alle de fine ordene fra Barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehagen (KD, 2017): «Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, §1). Skal vi gjøre dette, må vi være der barna er – *på/i gulvet*, som nærværende pedagogkropper med innkjenningskompetanse og evne til, på respektfullt vis, å bevege oss i komplekse flyt sammen med barna. Gulvet byr på boltreplass og pusterom for utøvelse av kroppslig kunnskap (Pedersen & Orset, 2020). Dette innebærer også en materiell forskyvning der gulvet blir løftet som betydningsfullt for den pedagogiske virksomheten. Har vi ikke gulvplass og myke matter, vil det bli en annen praksis.

Denne gulvingskompetansen kommer ikke av seg selv, det er ikke bare å sette seg på gulvet og tro at man automatisk kan skape en god relasjon til et fremmed barn mellom ett og tre år. I de gulvede stedssensitive intervjuene (Pedersen & Orset, 2020) viser barnehagelærerne eksempler på hvordan de helt konkret jobber kroppslig. De beskriver hvordan de legger seg ned og blir lavere enn barnet, «så barnet ikke alltid skal se opp på meg» (s. 57). Samtidig påpeker de at dette er noe som må bli til i møte

med barnet i de omgivelsene de befinner seg i. Dette er noe jeg ser som en praktisk kroppsklokskap, for den kloke profesjonsutøveren vet og kjenner verdien av å sitte i sandkassa og grave, ligge på gulvet med et barn på magen, se og være kroppspedagogisk tilgjengelig når det trengs, det tilgjengelige fanget som er der akkurat når verden kjennes litt for stor for barnet å takle alene. *Det* er tillit og trygghet og respekt.

De intervjuede barnehageansatte (Pedersen & Orset, 2020) hadde i forkant av danseworkshopene vanskelig for å svare på hvordan den kroppslige profesjonskunnskapen utvikles, men uttrykte etter hvert at den kommer med erfaring. Gjennom danseworkshopene (Pape-Pedersen, 2022) har vi – jeg, dansepedagogen Live og barnehagepersonalet – i møte med et annet fagfelt med kompetanse på gulving, somatisk dans, sammen kunne jobbe med å være på gulvet på nye måter og lytte inn hverandre. I ulike dansesjangere snakker man om *floor work* eller gulvarbeid, om bevegelser utført på gulvet. Også somatisk dans har elementer av å ligge på gulvet, kjenne etter og bevege seg på nye måter sammen eller alene, og på mange måter harmonerer det med barnehagepraksisens gulving.

Responser fra de som deltok i prosjektet, er at «dette (workshoparbeidet) kan så til de grader kobles til det arbeidet vi gjør i barnehagen» (transkribert video, workshop 3 i delstudie 4). Winther (2014a) påpeker at dette er en profesjonspersonlig kompetanse vi kan jobbe med og utvikle gjennom dans og bevegelse, noe vi også har erfart gjennom dette prosjektet med barnehageansatte. *Gulving* er sammenfallende med kroppslig kunnskap i småbarnspedagogikken og i somatisk dans. Det er også på gulvet vi utvikler workshopene, som igjen skal skape rom for profesjonskroppslig utforskning, lek og nysgjerrig tilnærming til profesjonsutvikling for barnehageansatte i prosjektet.

Jeg har i denne delen sett på gulvet og gulving i barnehagens profesjonspraksis. Det er ifølge Johansson og Otterstad (2019) sentralt å rette oppmerksomhet mot hva som skjer i bindestrekene eller i mellomrommene (s. 14), noe jeg nå forflytter meg over til, som presentasjon av neste sentrale kunnskapsbidrag.

6.2 Affektiv oppmerksomhet i mellomrom

«Da har vi ingenting på planen,» sa en ansatt, og i dette «ingenting» fant jeg så mangt (Pedersen & Orset, 2020, s. 52).

Stunder av ingenting, å få tilbakemeldinger på at i en tid der man skal vise alt man gjør for å selge barnehagen på gode og lønnsomme måter, kan det å tillate stunder for det uplanlagte, fungere som en motpol. Disse stundene av tilsynelatende «ingenting» er ofte ikke en hvilepute, men kroppsaktive og innkjennende stunder, der improvisasjon og årvåkenhet kreves for å kunne relatere i dybden til barna. Disse mellomrommene i barnehagehverdagen fungerer som en motsats til effektivitet og rigide målstyrte opplegg. Oppdagelsene jeg gjorde av gode kroppslig-relasjonelle, nærmere likeverdige stunder, kom i mellomrom, stunder på dagen der man gjør «ingenting». Det som først betegnes som «ingenting» i artikkel 2, kan være mellomrom for strømmer av affekter, hvor kropp er særskilt sensitive for forskjellige uttrykk, og viser at de ansatte ikke bare responderer på barns behov og ønsker, men at de skaper hverandre i et kroppslig, ikke-tekstualisert samspill. Nome (2019) beskriver betydningen av det som skjer i hverdagshendelsene, mellom alle pedagogiske opplegg. I avhandlingen viser jeg hvordan relasjoner skapes i øyeblikk og tilblivelser. Det krever nærværende pedagoger som er helhetlig til stede, er lydhøre og svarer på den emosjonelle grunntonen som utgjør bakgrunnsmusikk i hverdager (Öhman, 2020 s. 26). I denne delstudien skriver jeg frem den helt spesielle kroppslige kompetansen jeg observerer barnehagelærere har, de er ikke bare til stede, men de er *nærværende og innkjennende pedagogkropper*. Denne studien bidrar dermed med begreper, historier og perspektiver på hva denne kunnskapen er, og svarer slik på deler av formålet med studien, som etterspør hva kroppslig profesjonskunnskap *er og kan være*.

Affektiv oppmerksomhet i mellomrom gir gjenklang i hvordan Reinertsen (2020) beskriver hvordan det å ikke vite blir en del av det å vite, i det hun beskriver «venting som åpner opp for potensialitet i hvert øyeblikk, en form for oppmerksomhet på kunnskap og bevegelser i kunnskap – hvert øyeblikk» (s. 287). Manualbaserte

programmer kan virke ødeleggende for disse øyeblikkene, fordi de alt har et svar på hva som er riktig handling på den gitte adferd. Det å i større grad overlate pedagogisk skjønn og innkjenning til generaliserte program, vil kunne true barnehagelærerens autonomi, og da spesielt den kroppslige profesjonskunnskapen jeg skriver frem i denne avhandlingen. Pedagogens personlige kompetanse blir skadelidende, for dersom det er en «korrekt oppskrift», trenger man ikke lenger kjenne etter. For det er akkurat denne innkjenningen som er fundamental i pedagogers kroppslige profesjonsutøvelse. Barnehagen opplever økende krav til dokumentasjon, læring, målstyring, kartlegging og progresjon, og når jeg smaker på ordene, klinger André Bjerkes (2010) «Det haster!» i bakgrunnen. Jeg vil gjengi diktet her fordi jeg opplever at poesi kan fungere som en kunst-basert tilnærming til forskning som kan gi en følelse av hva jeg sikter til i betydningen av affektiv oppmerksomhet i barnehagehverdagen.

Les leksene, barn! Det er stor konkurranse
i verden idag. Du må lese på spreng!
Hvis landet skal bedre sin handelsbalanse,
må *din* karakterbok ha mange poeng.
Bli nyttig for samfunnet! Barndommen kaster
jo svært lite av seg. Så skynd deg! Det haster!
Ja, se å få barndommen unnagjort
fort, fort!

Og så ble du stor? Men er stadig for fattig.
Det haster med høyere levestandard,
for hva er *din* knallert mot Meyers Bugatti
og *din* kones rev mot fru Steens leopard?
Du ble disponent? Men du får ikke fred i
din sjel før Hopp-Gundersens stilling blir ledig,
så du kan få satt DIREKTØR på din port
fort, fort!

Det haster! Det haster! Hør hurtigtogstenen
fra hjulene: Godt at din fart er så stor!
Du *må* komme tidsnok til endestasjonen
med skilt i granitt over seks fot jord!
Hva rakk du å se? Dette landskap der ute,
ditt liv, hva var dét? Noen blink mot en rute.
Som stolper langs linjen fløy dagene bort
fort, fort!

Det haster! – med at du går utfor i svingen
og kjører i grøften. Du mister et fly,
men rekker isteden sommerfuglvingen,
et gresshoppegniss og en drivende sky.
Den driver så langsomt... Så legg deg til rette
i gresset. Det ene som haster, er dette
å vite: du lever – og livet er
Nu. Her.
(Bjerke, 2010, s. 185)

Å kunne imøtekomme det samfunnsmandatet barnehagelærere er satt til å forvalte, krever kroppslig profesjonskunnskap og tid til å utøve det, tid av affektiv oppmerksomhet i mellomrom og stunder av tilsynelatende «ingenting». Å legge seg i gresset for så å se hva som skjer, er kanskje en god idé. En av barnehagelærerne i feltarbeidet (Pedersen & Orset, 2020), viser til at vi må se det «lille», og at «vi må være på». Det handler om å være sammen i mange hverdagsstunder og være åpen for å bli «noen å fly med eller hvile på» (Pedersen & Orset, 2020, s. 58). Det handler om å være kroppstilgjengelig og påkoblet. En affektiv oppmerksomhet som lar profesjonsutøveren kjenne på det som hele tiden blir til i møte med små og store kropper i barnehagens ulike rom omgitt og påvirket av dens materialitet.

6.3 Performativ pedagogkropp og profesjonskunnskap(ing) i barnehagen

Et annet kunnskapsbidrag er innsikten i hvordan en mer kroppslig innkjennende pedagog kan spille en rolle for hvordan den tilblivende, performative pedagogen i barnehagen møter barnehagebarn som tilblivende, performative kroppssubjekter. Jeg argumenterer for at forståelsen av den stadig relasjonelt tilblivende pedagogkroppens betydning blant barnehagelærerne og øvrige ansatte har betydning for hvordan disse møter barnehagebarna som tilblivende, affektiv innkjennende kropp. Dermed har den performative pedagogkroppen også betydning for hvordan barnehagebarn har det i barnehagehverdagen sin.

Det performative tar nye veier, det å skrive «performativ pedagogkropp», er performativt i seg selv, og det å skape nye begreper innebærer å åpne for nye forståelser. Det performative åpner videre for innganger gjennom kropp og for relasjon med humane og ikke-humane aktører. Haseman (2006) foreslår et paradigmeskifte fra kvalitativ til performativ forskning, som Østern et al. (2021) plukker opp og setter i rotasjon. En rotasjon som, i friksjon med kvalitativ forskning, inviterer og inkluderer kunstneriske, kroppede og materielle innganger til forskning. Jeg går inn som performativ forskerkropp og ser og anerkjenner pedagogkroppen som performativ, den blir skapende og skapt i relasjoner.

Jeg har med dette doktorgradsarbeidet utforsket og vist hvordan den performative pedagogkroppen er/blir en leken kropp. Det lekende er en utfoldelse og uttrykksform gjennom hele livet (Öhman, 2012). Lek er performativt, og lek utfordrer til performativitet. Lekeklok voksendeltakelse (Brendeland, 2018, s. 33) i barnehagen handler om at voksne må vite hva de gjør der og være kloke i måten de oppfører seg på (s. 234). Øksnes (2010, s. 97) kritiserer tanken om at lek kun er for barn, og viser til at det skaper en ovenfra og ned tankegang som skaper en distanse og et skille når lekematikk behandles og undervises i lærerprofesjonsutdanning. Johan Hurzinga presenterer begrepet *homoludens – det lekende mennesket*, og mener med det at alle

mennesker kan være lekende mennesker. Kristin Wolf (2017, s. 21) presiserer videre hvordan det å være leken, å ha en lekende holdning, er en innstilling og tilnærming til livet og andre mennesker, noe jeg selv kjenner på som av betydning i mitt forskningsarbeid.

Kompleksitet i en profesjon kan kanskje synes å bli presentert for enkelt i ord og tekst. Men gjennom denne studien har jeg prøvd å løfte frem kompleksiteten og bevegelsen i profesjonen. Dette er en kunnskap som på ingen måte kan standardiseres, det fins ikke en riktig måte, men mange mulige veier. Som et resultat av dette doktorgradsprosjektet argumenterer jeg for at en vesentlig del av profesjonskunnskapen er det å kunne være tilgjengelig og stå i det uvisse, som performativ pedagogkropp i affektive mellomrom. Det betyr likevel ikke at vi ikke kan øve på å være kroppslig lyttende, for det kan vi, så vi er forberedt på det uforberedte, de improvisatoriske stundene av ingenting, der vi tilstreber likeverdige møter med små barn. Likeverdige møter forutsetter en åpent innstilt pedagogkropp, ikke en som sitter med alle svar og skal måle og veie og skravere deg som god nok, men som ser deg akkurat nå, i det relasjoner hele tiden blir til.

6.4 Somatisk dans som profesjonsutviklingsredskap

I dette prosjektet har dans vært en mulig vei og et redskap for profesjonsutvikling, en vei som tillater utforskning med kropp og gulving tilknyttet profesjonsutviklingen. I den siste workshopen inne på avdelingen fikk jeg og barnehageansatte i studien utforske det rommet der de utøver sin profesjon hver dag, sammen med dem fikk jeg gjenoppdage rommet på nye måter. Dans, i dette tilfellet somatisk dans, er en mulig vei som har falt meg naturlig å følge. Det er en vei jeg kjenner og som jeg i møte med Live som profesjonell danser og dansepedagog, har utviklet til stunder av profesjonsutvikling. Workshopen har også andre kunstfagsinspirerte tilnærminger, som bruk av tegning og mer dramainspirerte øvelser. Det glir over i hverandre, men en essens er at vi jobber med andre tilnærminger til kunnskaping enn kun verbalspråket, tilnærminger som snakker kunstens og kroppens språk. En mulig vei inn til kropp og

kunst er gjennom bevegelse og dans, for her er verbalspråket sekundært. Samtidig er kropp og bevegelse personlig. Det er også knyttet skam og ubehag til dans og sambevegelse, noe man skal være bevisst på når man setter i gang slike prosesser. Det var derfor essensielt i prosjektet at jeg kjente deltakerne gjennom feltobservasjon og intervju i forkant av danseprosjektet og var nært på dem i dialog om hvordan vi skulle gå inn i de danseriske prosessene, der det å «check in» (Pape-Pedersen, 2022) underveis, ble etisk viktig.

Å bruke somatisk dans er også en måte å åpne dansen på og gjøre den mindre skummel, gjøre den tilgjengelig for profesjonen og for deltakerne som en erkjennelsesform gjennom deres egne pedagogkropper. De får kjent på hva det vil si å være akkurat den pedagogkroppen og vise sin profesjonskunnskap gjennom sin pedagogkropp. Å vise sin profesjon er noe annet enn å snakke den, men jeg opplever at vi utviklet vår fagprat gjennom å danse og tegne den frem. Gradvis gjennom prosjektet kommer ordene og forklaringene knyttet til det vi har uttrykt, på andre måter. Som når vi har tegnet rundt vår pedagogkropp og fylt den med farger, symboler og tegn, så har vi aktivt tatt valg, og disse valgene blir til ord om vår egen oppfattelse av pedagogkroppen, ord vi ikke hadde før prosjektet startet. Eller når vi står i en klump på gulvet og beveger oss kollektivt mens vi lytter inn den som leder bevegelsen i front, og en av deltakerne sier: «Jeg kjenner at det er vanskelig å stå sånn foran, men etterpå kjennes det bra», eller som når de beskriver hvordan dette har relevans for deres arbeidshverdag. Med det oppdager jeg hvordan det å utforske gjennom kropp, ligge på gulvet og prøve ut nye måter å gulve på, kan gi rom for utvikling i profesjonsutøvernes egen profesjon.

Posthumanistiske teorier inviterer til tverrfaglig tenkning og kunnskapsutvikling, og i min studie er det mange fag- og forskningsfelt som møtes på nye måter, gjennom kunsten.

6.5 Kunstbasert og kollaborativ forskning

«Methodology has to [...] be invented, created differently each time, and one study called post qualitative will not look like another». (St. Pierre, 2019, s. 4)

I metodekapittelet skriver jeg hvordan jeg *gjør* kunstbaserte, samskapende og kroppede forskningstilnærminger. Utforskende, samskapende og kunstbasert forskning innebærer å gjøre nytt igjen og igjen, å kunne utfordre og likevel holde fast på tydelighet og transparens, være etterrettelig om hvordan arbeidet har foregått og tydelig på at man selv er på innsiden av og påvirker arbeidet. Som beskrevet tidligere er doktorgradsprogrammet som avhandlingen skrives innenfor, titulert *Studier av profesjonspraksis*, og rent metodisk opplever jeg denne avhandlingen som et bidrag i seg selv. Den viser eksempler på hvordan man kan studere profesjonspraksis på nye måter; hvordan gjøre kunstbasert kreativ litteraturgjennomgang der man maler frem kunnskap tverrfaglig, hvordan ha sensoriske innganger til feltarbeid på småbarnsavdeling, hvordan forstå intervjusettingen på nye måter der kroppslig kunnskap kan bli løftet, komme frem og vises, hvordan man kan kroppslig planlegge og lytte til forskerkroppen underveis i et forskningsprosjekt, og hvordan man kan jobbe med og oppleve dans og andre kunstneriske innganger som en vei til kunnskap og læring, der kroppen og rommet blir sett på som av essensiell betydning. For mer enn å være *studier av profesjonspraksis*, er dette også videre studier *i og med profesjonspraksis*.

Under litteraturgjennomgangen (Pedersen, 2019) der jeg malte frem og blandet de to fag- og forskningsfeltene *småbarnspedagogikk* og *embodied pedagogy*, lette jeg samtidig i poesien og i barnelitteraturen, der oransje ble til. Farger og fargeblanding ble en viktig kunstbasert inngang for meg, der jeg kunne knytte teori til et barnelitterært og poetisk univers. «Det finnes alltid en appelsinsk mulighet,» skriver fredsforsker Johan Galtung (2003), og åpner for å se nye muligheter i det som alt er der. Jeg leste om fargelære og sang barnesanger: «og to røde lette sko, setter vi på matten. Er så slitne begge to, men nå skal de stå i ro, hele hele natten» (Hagerup, 1976,

s. 223). Eller som når jeg prøvde meg på og lekte meg med overskriften «Pedagogikk – med ketchup og sennep» i artikkel 1. Fordi både småbarnspedagogikk og embodied pedagogy/kroppslig pedagogikk hadde pedagogikk i seg, så kunne det pedagogiske arbeidet med de yngste barnehagebarna være ketchupen og kroppslig pedagogikk være sennep. I et tidlig utkast til artikkel 1, der småbarnspedagogikk og embodied pedagogy undersøkes og sammenveves ved å se dem som farger som blandes, skrev jeg at «det er som å arrangere en fest der forskningsfelt og farger møtes. Ved å kjenne seg inn i de ulike forskningssamfunnene, ser jeg ulike forskningssamfunn som på mange områder er veldig like. Mange refererer til samme forfedre og -mødre, men kjenner ikke sine søstre og brødre» (upublisert materiale). Slik lekte jeg meg med språk, forskning, poesi og farger.

«Man leker ikke i forskning, gjør man vel?» var en av tilbakemeldingene jeg fikk fra en opposent. Svaret er «jo, det gjør jeg faktisk,» for både leken og forskningen skaper nye forståelser og åpner for nye muligheter. Mye skrelles vekk i en review-prosess, slik skal det jo også være. Men denne lekne og skapende tilnærmingen til barnehageprofesjonen har vært sentral for meg. Jeg mener det er å ta barn, barnekultur, barndom og barnehagelærerprofesjonen på dypeste alvor. Liora Bresler (2003) trekker frem det å la barnet i deg være drivkraft og din indre kroppslige pedagog, og på mange måter føler også jeg det sånn. Med dette doktorgradsarbeidet argumenterer jeg for at kroppen, kunsten og leken løftes og får konkret betydning som sentralt og avgjørende i utdanningssituasjoner. Lek betyr noe for mennesket, men dersom lek blir sett ned på, skapes en distanse til barnehagefeltet som profesjon og forskningsfelt.

Jeg argumenterer for at lek absolutt burde ha betydning i barnehagelærerutdanning og utdanning generelt, ikke bare i teori, men også i forskning og i praksis: faktisk det å leke sammen for å bli lekekloke voksne (Brendeland, 2018, s. 33). Lek er en kreativ og skapende kraft som tar oss til steder der vi må gi noe av oss selv, der vi må innkjenne oss på hverandre og rommet vi leker i. Å leke, kroppe og gulve i utdanning for å kjenne

hva som er på spill, og kjenne oss inn i hva barnehagepedagogikk er for pedagogkroppen. I avhandlingen løftes skapende og lekende tilnærminger frem som betydningsfulle for barn og for voksne i barnehagepraksis og forskning. Lek som tema kunne vært viet mer oppmerksomhet i teksten. Dette er imidlertid noe jeg kunne tenke meg å jobbe videre med: Voksnes lekne tilnærminger som pedagogkropp og forskerkropp. Kunstbaserte metoder brukes også for å utfordre og dekolonialisere deltakende (kollaborative) forskning (Seppälä et al., 2021), fordi de åpner for flere kunnskapsinnganger og andre stemmer enn de vestlige med kognitivt og logosentrisk fokus. Også dette er noe jeg ønsker å gå videre inn i etter doktorgradsarbeidet.

6.6 Barnehageprofesjonen som politisk arena: kroppslig eller kroppsløs?

Gjennom dette arbeidet har jeg (re-)oppdaget og fordypet min forståelse av kroppslig profesjonskunnskap som en fantastisk, kompleks og sammensatt kunnskap, men som tradisjonelt har vært noe stemoderlig behandlet. Under feltarbeidet i barnehagen (Pedersen & Orset, 2020) fikk jeg en tilbakemelding fra en av de barnehageansatte: «endelig noen som skriver om det som virkelig betyr noe» (upublisert feltnotat). Kropp er ikke nøytral, kropp er politisk, den har opp gjennom historien vært fylt med skam og hatt lav status. Den har blitt assosiert med kvinner og barn, og sammen med lek og ikke-verbalt språk, har dette vært områder jeg gjennom prosjektet opplever som underbelyst både i pedagogikken, vitenskapsteori og i utdanningsforskning. Dette forskningsprosjektet kan ses som feministisk i den forstand at det rokker ved maktproduserende logikker knyttet til kjønn, alder og kropp, og politisk, fordi det søker endring, fordi det ønsker å påvirke og virke inn i profesjonspraksisens komplekse kontekster: politisk kontekst, profesjonskontekst og forskningskontekst, som introdusert innledningsvis. Dette er i tråd med den posthumanistiske dreiningen mot Barad (2007) og Taguchi (2010), som jeg gjør i doktorgradsarbeidet. Begge disse er feministiske tenkere.

Det er tankevekkende at kroppen er mye belyst i forståelsen av barns barnehagehverdag (Greve, 2007; Løkken, 2000), men samtidig underbelyst når det gjelder forståelsen av utøvelsen av barnehagelærerprofesjonen. Jeg kjenner at akkurat i mangelen på forskning og forståelse når det gjelder pedagogkroppens betydning for profesjonspraksisen, ligger det en sprengkraft. Pedagogkroppen har grunnleggende stor betydning for utøvelsen av barnehagelærerprofesjonen. Pedagogkroppen er performativ, relasjonsskapende og kunnskapende; det er i pedagogkroppen profesjonseksperisen ligger. Pedagogkroppen utfordrer dominerende kroppsløse praksiser – prosjektet er dermed et tydelig endringsprosjekt: et prosjekt med ønske om endring. I tilbakemeldingen på en av artiklene, fikk jeg følgende kommentar: «It is like reading a poem, according to the criteria of a usermanual» (review, avslag). Den samme artikkelen fikk denne tilbakemeldingen i et annet tidsskrift: «I loved it, it challenged my thinking» (review, akseptert). Det poetiske språket er en del av det kunstbaserte, og en måte å rekke ut en hånd til lesere. Jeg ser barnehagelærerprofesjonen som *teoripraktisk og fagpoetisk*, fordi den er kroppslig, affektiv, materiell og relasjonell.

Det er en stor utfordring å gå fra bare å skrive, slik mange gjør i forskning, til faktisk å involvere kroppen mer, forskerkroppen, ligge på gulvet og rulle, kjenner på følelser og affekter i arbeidet, bevege seg med forskningen, danse, ta kontakt, være nært på. For meg har forskningsprosessen vært kroppslig, det har vært nødvendig for å kunne forstå det jeg har forsket på og med – pedagogkropper. Jeg har kjent hjertet banke og følt på usikkerhet og tvil i møte med kropper i bevegelse. Tidligere har jeg skrevet at jeg møtte *kroppskloke pedagoger*. Det er også mye det dette doktorgradsprosjektet handler om, å legge til rette for kroppslig kunnskap(ing) og skapende prosesser der pedagogkroppen kan få spillerom til å utvikles.

Prøver man å forstå barnehageprofesjonen ved å sette den inn i rammene av andre profesjoner og tolker kunnskapen i rammen av andre profesjoners fagspråk og

forståelser, vil man ikke strekke til. Derfor trenger man å artikulere mer av barnehageprofesjonens egenart på dens egne premisser.

6.7 Profesjonsdidaktikk – (ut)danning til barnehagelærerprofesjonen

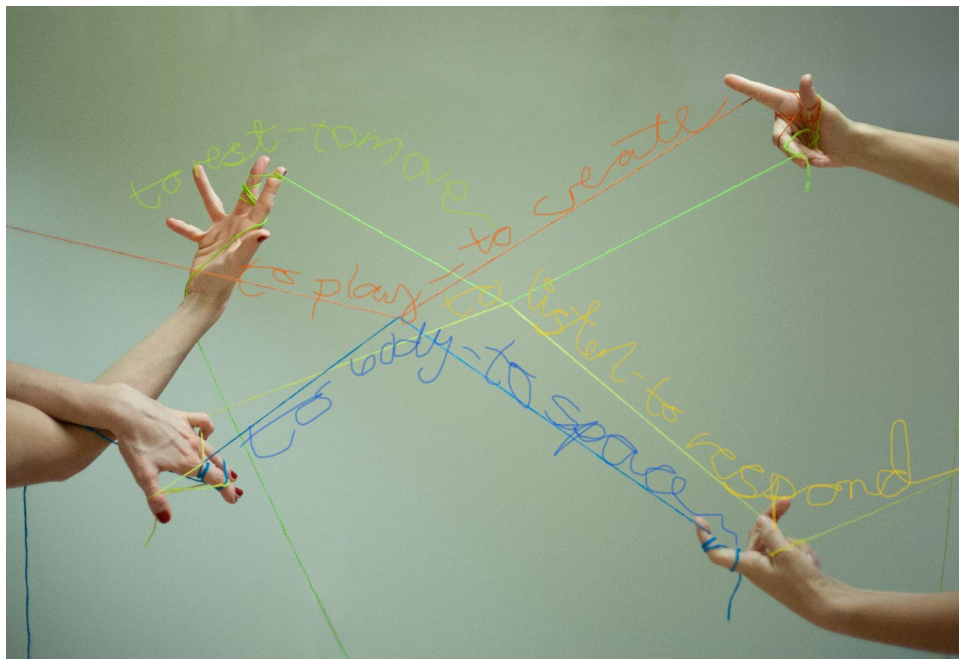
«Change is at the heart of the educational project». (Bodén et al., 2021, s. 2)

Endring er, som beskrevet i sitatet ovenfor, en kjerne i undervisning og utdanning. Skal vi ha tro på utdanning, må vi ha tro på endring. Hvordan blir man en god barnehagelærer, og hvordan utvikler man sin kroppslige profesjonskunnskap? Dette var undringer jeg gikk inn i studien med. Hovedproblemformuleringen inneholder spørsmål om *hvordan* utforskende arbeid med kropp og dans kan bidra til profesjonsutvikling, og her har jeg på ulike måter jobbet for å se på mulige veier for kroppslige profesjonskunnskapsprosesser. Jeg har kommet med eksempler på hvordan vi har utviklet workshopdesign (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021), hva vi gjør i og hvordan vi har jobbet med workshopene (Pape-Pedersen, 2022) og foreslått designprinsipper for arbeid med dansebaserte profesjonutviklingsopplegg (Pape-Pedersen, 2022). En undrende og utforskende menings-skapingsprosess, der innhold kan balanseres inn i denne formen på ulike måter. På mange måter kan dette kalles didaktikk, og jeg ønsker å prøve meg på å løfte dette til en overordnet undervisningsteori til en mer generell utdanningsdesign/-didaktikk, didaktiske prinsipper for undervisning, med utgangspunkt i modellen jeg og dansepedagog Live utviklet i artikkel 3 (figur 15).

Figur 15

Entangled educational design principles/sammenfiltrede didaktiske prinsipper.

(Design: Ida Pape-Pedersen & Live Strugstad. Foto: Bjørnar Skjesol)



I modellen som vises i figur 15 anvender jeg entanglementene/sammenfiltringene fra artikkel 3 (Pape-Pedersen & Strugstad, 2021) til å foreslå en kroppslig profesjonsdidaktikk for utvikling av profesjonskunnskap i barnehagelærerutdanning. Designprinsippet *å kroppe – å romme* handler om hvordan ta høyde for at profesjonsutøvere og studenter har en åpen gulvplass med mulighet for å vise, gulve, øve og prøve sin profesjon. Er det tatt høyde for å få muligheten til *å hvile og bevege seg*, og rom for både *å lytte og gi respons* på ulike, også kroppslige, måter? Slik foreslår jeg denne modellen (Figur 15) som en tilgjengelig kroppslig profesjonsdidaktikk. Den er noe jeg selv kan ta med inn i undervisning av barnehagelærerstudenter og på fagdager med andre profesjonsutøvere, og som jeg inviterer også andre til å bruke som didaktisk verktøy for profesjonsutdannere. Jeg skriver den dermed frem som et av kunnskapsbidragene i denne studien.

Jeg har kjent på at *sammenfiltreringene* (figur 15) har utviklet seg og vokst til noe større enn bare for denne studien. Flere fra andre fagfelt har vist interesse, noe som har gitt meg opplevelsen av at dette kan fungere mer tverrfaglig. Jeg har vurdert sammenfiltreringene som en egen kroppert didaktikk, der man kan stille spørsmål ved hvordan kan man se undervisning på nye måter uten å legge for store føringer, slik at det improvisatoriske og tilblivende fremdeles får plass. En didaktisk forståelse der målet ikke er forhåndsdefinert, men åpner for ulike erfaringer tilknyttet profesjon og profesjonsutvikling, en meningssskapingssprosess som blir til med de ulike humane og ikke-humane aktører til stede (Sandvik, 2016, s. 18). Det handler om påvirkning på barnehagelærerutdanning og kompetanseheving, å tørre å være eksperter på å utøve profesjonell omsorg for de yngste barnehagebarna og hele tiden arbeide med improviserte og blivende møter, og hvordan vi kan jobbe med dette.

Når vi snakker om læring og utdanning, kommer det kognitive læringssynet til overflatene i utdanningssystemet, der rom, stoler og gulv er lagt til rette for tanken skilt fra kroppen (Taguchi, 2010). Vi har hatt pionerer som har motarbeidet dette, som løfter kropp og materialitet i barnehageprofesjonens forskning (Ulla, 2015, Rossholt, 2012), og tydelige stemmer som ser på pedagogikken som en intra-aktiv pedagogikk (Taguchi, 2010) i sammenvevd helhet bortenfor skillet mellom teori og praksis. Andre (Winther, 2014a) arbeider aktivt for å skape undervisningsmiljøer som har nye kroppslige tilnærminger til profesjonsutvikling. Avhandlingen starter med en fortelling om hvor delt kropp er fra profesjonsutdanning og undervisning med utgangspunkt i at jeg skal undervise om spørsmålet «Hva er pedagogikk?» i et stort auditorium i barnehagelærerutdanningen. *Entangled educational design principles* (figur 15), *sammenfiltrede didaktiske prinsipper*, er dermed et helt konkret forslag til hvordan få til mer bevegelige og improviserte undervisningspraksiser inn i høyere utdanning. Jeg mener vi må tilbake til å gjøre, føle og kjenne i utdanning. Disse åpne didaktiske designprinsippene kan være en hjelp i dette arbeidet.

I dette kapitlet har jeg skrevet frem det jeg ser som doktorgradsprosjektets kunnskapsbidrag: 6.1. Gulvet, og pedagogers gulving, 6.2. Affektiv oppmerksomhet i mellomrom. 6.3. Performativ pedagogkropp og profesjonskunnskap(ing) i barnehagen 6.4. Somatisk dans som profesjonsutviklingsredskap 6.5. Kunstbasert og kollaborativ forskning og 6.6. Barnehageprofesjonen som politisk arena: kroppslig, eller kroppsløs? Disse kunnskapsbidragene svarer på prosjektets overgripende problemstilling sammen, noe jeg ser nærmere på i neste kapittel, studiens avsluttende diskusjon.

7 Svar på problemformuleringen – studiens avsluttende diskusjon

Problemformuleringen for dette forskningsarbeidet er: Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonales kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?

Forskningsspørsmål som er materialisert gjennom hver sin artikkel er:

1) *Hvilke mulighetsrom for pedagogkroppen kan skapes, ved å undersøke og sammenfiltre småbarnspedagogikk og embodied pedagogy?* (Studie 1/Artikkel 1)

2) *Hvordan utøves kroppslig profesjonskunnskap i barnehageansattes møter med de yngste barn i barnehagen?* (Studie 2/ Artikkel 2)

3) *Which workshop design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher?* (Studie 3/Artikkel 3)

4) *How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection?* (Studie 4/Artikkel 4)

Hvert forskningsspørsmål besvares i tilhørende artikkel. Til sammen besvares problemformuleringen, det å sette fokus på kropp gjennom hvordan man går inn i feltarbeid i nært samarbeid med barnehageansatte, hvordan man legger til rette for å vise elementer fra kroppslig profesjonskunnskap gjennom kroppede, steds-sensitive intervju, som en måte å artikulere *hva* denne kroppslig-relasjonelle profesjonskunnskapen er og kan være. I avhandlingens tredje delstudiet vises *hvordan* man kan jobbe med kroppslig planlegging, hva man kan ta høyde for når man skal planlegge for det uvisse og åpne. I siste delstudiet vises konkret hvordan dette oppleves, gjøres og uttrykkes, gjennom eksempler fra workshopene og fra deltakernes opplevelser.

I det følgende går jeg nærmere inn på de ulike deler av hovedproblemstillingen og svarer på den bit for bit.

Utforskende arbeid bidrar til å prøve nye veier for å finne nye svar. Det utforskende ligger som en forutsetning i det performative (Østern et al., 2021) og det post-kvalitative (St. Pierre, 2019), som uttrykker at forskningen skjer gjennom det å være inne i prosjektet, skape nytt og forske *med* deltakerne. Å utforske og utfordre er også en måte å skape nytt, noe som impliserer en utforskende tilnærming som er tilstede i alle deler av dette prosjektet: i lesing av teori, i deltakelse av eksisterende praksiser, i utforming av nye praksiser, og i utforming av nye forskningsmetodologier. Rent konkret har barnehagepersonale blitt invitert inn i utforskning av egen praksis som pedagogkropp, noe som har bidratt til deres profesjonsutvikling, og at de har satt ord på sin kroppslige profesjonskunnskap.

Arbeid med kropp handler om å bidra til, og fra, det sanselige og kroppede. Det har vært en nødvendig vei inn til å forstå det kroppslige, både som pedagogkropp og forskerkropp. Kropp har vært omdreiningspunkt i alle deler av prosjektet, ikke bare å se kropp som teori og filosofi, men kropp som teori/praktisk inngang, der kroppens sanser, affekter og opplevelser får reell betydning for måten det forskes på, hvordan barnehagepersonalet deltar kroppslig, og hvordan jeg som forskerkropp sammen med en dansepedagog går inn i de ulike delene av prosjektet.

Arbeid med dans har bidratt med å åpne for bevegelige og ikke-verbale meningsskapingsprosesser. Somatisk dans blir en ikke-verbal vei til anerkjennelse, en vei som er lite brukt i barnehagelæreres profesjonsutviklingsarbeid. Gjennom bruk av Winthers (2014a) danseriske innganger til profesjonsforståelse, har jeg gått tett på fire barnehageansattes kroppslig-relasjonelle og profesjons-materielle utviklingsarbeid, noe som har bidratt til dyp forståelse av hva kroppslig profesjonskunnskap er og hvordan den kan utvikles på nye måter.

Barnehagepersonale møtes, på tvers av ulike yrkesgrupper i barnehagen, på likeverdige og kroppede måter. Jeg forklarer innledningsvis at jeg har studert barnehagens profesjonspraksis, som består av ulike yrkesgrupper, og søker skape kunnskap fra den profesjonspraksisen og tilbake til barnehagelærerprofesjonen. Denne avhandlingen er slik et bidrag til barnehagelærerprofesjonen, om profesjonens praksis, som inkluderer både barnehagelærere og barnehageansatte (barne- og ungdomsarbeidere, tilsvarende utdanning og ufaglærte). Det har vært en diskusjon i mitt prosjekt om man kan undersøke barnehagepersonalet bredt for å gi noe tilbake og si noe om barnehagelærerprofesjonen, noe jeg mener er mulig. For i barnehagehverdagen er kroppslig kunnskap utøvd av barnehagepersonalet, en kunnskap jeg med denne avhandlingen ønsker løfte til å være en sentral og uttalt del av profesjonens kunnskapsgrunnlag; en kroppslig profesjonskunnskap.

Kroppslig profesjonskunnskap utvikles gjennom arbeidet. Jeg går først tett inn på litteraturen, beveger meg inn i/med profesjonspraksisen gjennom gulvet i barnehagen og med et stedssensitivt nærvær for videre å utarbeide og gjennomføre workshops der vi berører og setter i bevegelse denne kroppede, affektive kunnskapen som utspiller seg i barnehagepraksisen. Jeg, sammen med forskningsdeltakerne og medforsker/dansepedagog Live, *kropper* (fra «å kroppe» som verb), eller anvender kroppen for å få kunnskap fra kropp om kroppslig profesjonskunnskap. *Kroppslig profesjonskunnskap(ing)* forskes frem som den kroppslig-relasjonelle kunnskapen, som blir til i møtet med barnehagens humane og ikke-humane aktører. Dette er en underkommunisert kunnskap, som ikke lett kommer frem i teoretiske tilnærminger til barnehagefeltet. Mye står på spill når det gjelder profesjonskunnskap(ing), som jeg skriver frem i dette doktorgradsarbeidet. Det er et verdivalg der spørsmålet om den subjektive, sårbare, relasjonelle og performative *pedagogkroppen* skal få være med videre i barnehagepolitikken eller ikke.

Profesjonsutvikling skjer i doktorgradsprosjektet gjennom nærhet og samskapende forskningspraksis; vi skaper rom for at den skal kunne utvikles gjennom prosjektets

utforming og metodologi, i kollaborativiteten i nært samarbeid med/fra praksisfeltet og i tverrfagligheten. Med dette tegnes konturene av *pedagogkroppen* frem som en helhetlig, sammenvevd, affektiv, følende, nærværende og performativ kropp. Slik jeg kommer frem til i artikkel 2 (Pedersen & Orset, 2020), er det lett å legge fine begreper på barnehagelærerprofesjonens yrkesutøvelse, begreper som lett kan bli tomme om de ikke kommer fra profesjonen selv eller fra pedagogkroppen. Gjennom prosjektet har jeg jobbet på ulike måter med å vise hva omsorg kan se ut som i profesjonspraksisen, hvordan varme kan utøves på gulvet i barnehagerommet, og hvordan tillit og trygghet viser seg i svev gjennom luften i det man blir noen å fly på.

Med dette argumenterer jeg for at jeg gjennom doktorgradsprosjektets sammensatte metodologi, teoretiske perspektiver og kunstbaserte, samskapende og kroppede forskningspraksis har besvart prosjektets problemformulering: *Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonales kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?*

Utforskende arbeid med kropp og dans bidrar til profesjonskunnskap(ing) gjennom å forske med praksisfeltet, løfte og lytte bredt til stemmer fra praksis, stemmer og språk fra kropp og dans, finne kroppede svar og et språk for å skrive og snakke om dette. I et performativt forskningsparadigme skjer et skifte fra å studere hva noe er, til hva noe gjør, eller blir til. Et skifte som glir med min avhandling, også i det jeg først ser på hva som er og videre hvordan det blir til. Min påstand, som har vokst frem gjennom doktorgradsprosjektet, er at *vi må jobbe med kroppen for å få svar fra kroppen.*

8 Åpninger for nye begynnelser

Figur 16

ContaKids aktivitet. (Foto: Lena Johnsen)



Denne studien åpner for nye begynnelser, for å se helhet og sammenheng og la kropp og materialitet ha betydning, ikke bare teoretisk, men teoripraktisk, fagpoetisk og performativt i undervisning og utvikling av kroppslig kunnskap i barnehagehagen og kroppslig profesjonskunnskap for barnehagelærerprofesjonen. Avhandlingen viser, i kapp og de fire tilhørende artiklene, hvordan man kan være og stadig bli en holistisk, lekende, skapende, performativ pedagogkropp og forskerkropp gjennom relasjoner med humane og ikke-humane aktører vi omgir oss med.

Reinertsen (2020) bruker betegnelsen *barnehagepedagogikker*, og viser med det at det finnes flere og ulike måter å forstå og utøve pedagogikk på i barnehagen, og hvordan dette kan ses som flyktige praksiser som hele tiden blir til (Reinertsen, 2020). Nomadiske tilstander i forskningsmaskineriet gir åpninger for nye passasjer og forflytninger (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 10). Der Barad (2007) har begreper som åpner for å tenke sammenheng, åpner Gilles Deleuze og Félix Guattari (1987) mer for prosess og for slike nomadiske perspektiver som nevnt over. Dette er forståelser jeg har begynt å få en gryende interesse for og som åpner for nye begynnelser for meg

som forsker i barnehagepraksis når jeg går videre fra doktorgradsprosjektet. I doktorgradsprosjektets første artikkel (Pedersen, 2019) nevnes Deleuze og Guattari (1987), og så dukker de opp igjen her på slutten. Deres arbeid har ikke hatt stor plass i denne avhandlingen, men har berøringspunkter og fellestrekk med mye av mitt arbeid og forskningsarbeid jeg refererer til, og dette er derfor noe jeg kunne tenke meg å se nærmere på i fremtidige forskningsarbeid.

En av barnehagelærerne i studien uttrykker at hun blir provosert av at arbeidet med de yngste barnehagebarna nedprioriteres og undervurderes, og hun sier videre at «det å jobbe på småbarnsavdeling ikke er for alle» (upublisert feltnotat). Jeg kjenner også på det, og gjennom denne avhandlingen har jeg forsøkt løfte det essensielle kroppede arbeid med de yngste barna og forsket på og satt ord til den kroppslige kunnskapen barnehagelærere og barnehageassistenter utøver. Denne opplevde skjevheten var impulsen som fikk meg til å starte dette doktorgradsprosjektet, og kan videre leses som en kritikk av det jeg opplever som et kroppsløst kunnskapssyn. Det at den performative kroppslige profesjonskunnskapen ikke kommer tydelig nok frem i profesjonsutdanning og -utvikling, er kanskje også et bilde på at profesjonsutøvere i barnehagen ikke blir lyttet til eller lyttet til på feil måter.

En økende interesse og bevissthet som har vokst frem i denne studien, og som jeg ønsker å jobbe videre med, er dekolonialisering av undervisning og forskning. Jeg ser at mitt prosjekt møter denne tematikken og begynner å skrape på en overflate. Gjennom arbeidet med avhandlingen har leting etter andre stemmer vokst frem som av betydning, stemmer som er marginalisert i det vestlige dominerende kunnskapssynet, men som er fullt til stede i kunnskapssyn i andre kulturer. Jeg har begynt å interessere meg for hvordan vi kan *re-think* (Pelo, 2008) og *re-member* (Okwany, 2016) barnehagepedagogikk, tenke med teoripraktiske vridninger og vendinger med en bevissthet rundt hvor man henter sine referanser og en bevisstgjøring om hva en «stemme» kan være, og hvilke stemmer som blir hørt. Jeg har også perspektiver i egen kontekst, det å levere en doktorgradsavhandling i et sør-

samisk distrikt, som jeg gjør ved Nord universitet, studiested Levanger. Det finnes alt annerkjennelse av kroppslige måter å kunne og vite på i den samiske kulturen, der det å sanse, observere, praktisere og erfare er sentralt for å oppnå kunnskap (Bientie, 2021, s. 104). Det å se til disse perspektivene er forskningsstier jeg ønsker å følge videre. Å løfte kroppslige måter å forstå verden på som betydningsfullt er også en måte å løfte andre perspektiv og strømninger i nåtid og fortid. Med dette doktorgradsprosjektet fremheves det å kjenne, vite og relatere gjennom kropp og følelser – å kjenne seg frem til kunnskap får med det verdi.

Som barnehagelærerutdanner får jeg være med på å utdanne fremtidens barnehagelærere som i kraft av sin profesjon skal være pedagogkropper som gir både trøst og kjærlig berøring tilpasset hvert barn, og jeg ønsker i det videre å bidra inn i/med bevegelige kunnskapingsprosesser for kroppslig profesjonskunnskap i utdanning og kompetanseheving. Barnehagens profesjonspraksis er bevegelig, den er kroppslig og den er performativ, og jeg argumenterer i denne avhandlingen for at den trenger rom for affekt, følelse, rørelse, gulving, kropping og innkjenning. Avhandlingen innledes med et narrativ, en fortelling om hvilken uro jeg startet dette prosjektet med. Jeg vil nå avslutte med en annen fortelling om opplevelsen av et (tom)rom som åpner for nye begynnelse.

9 Epilog

Jeg sitter på Inderøy bibliotek i en lenestol av grønn fløyel og holder manuset til avhandlinga mi i hånda. Jeg har fått meg en kopp solbær-te med en brun sukkerbit i. Det er stille, og jeg forsvinner inn i lesingen. Det nærmer seg stengetid. Bibliotekaren kommer bort til meg, og vi slår av en prat.

«Blir det godt å levere nå da tror du?», spør han meg.

«Ja, jeg håper det», sier jeg, «men kanskje blir det litt tomt også».

«Tomrom åpner for nye ting» sier han.

«Takk», sier jeg.

10 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. Ø. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet: – og om mulige metodologiske konsekvenser. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 62–73.
- Anttila, E. (2007). Mind and body. Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. I L. Rouhiainen (Red.), *Ways of knowing in dance and art* (s.79–99). Theatre Academy
- Aslanian, T. K. (2019). *Stretching the boundaries of care* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet
- Aure, M., Berg, N. G., Cruickshank, J. & Dale, B. (2015). *Med sans for sted. Nyere teorier*. Fagbokforlaget.
- Bakke, K. (2013). Å vente på vandrdåper. Om små barns estetiske handlinger og erfaringer –med utgangspunkt i forming. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 238–253). Cappelen Damm Akademisk.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barnehaeloven. (2005). *Lov om Barnehager* [LOV-2005-06-17-64]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/%202005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* [20-11-1989 nr. 1 Multilateral]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1?q=konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter>
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Art based research*. Sage Publication
- Bientie, M. K. L. (2021). Sørsamiske perspektiver- å leve av, i og med naturen. I B. Fønnebø, A.L. Johnsen-Swart & U. Jernberg (Red.), *Samiske stemmer i barnehage* (s. 98–111). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, A. (2010). *Samlede dikt. Annen del, med Moro-vers*. Aschehougs bibliotek.
- Bjørkøy, I. (2020). Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet.

- Bodén, L., Ceder, S. & Sauzet, S. (2021). Editorial: Posthuman conceptions of change in empirical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.4215>
- Bornemark, J. & Svenaeus, F. (Red.). (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Södertörns högskola.
- Brendeland, T. A. (2018). *Lekelyst – med rom for innelek*. Pedagogisk forum.
- Bresler, L. (Red.). (2003). *Knowing bodies, moving minds. Towards embodied teaching and learning*. Kluwer Academic Publisher.
- Buono, A. (2019). Interweaving a mindfully somatic pedagogy into an early childhood classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 14(2), 150–168. <https://www.doi.org/10.1080/1554480X.2019.1597723>
- Børve, H. & Børve, E. (2016). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early childhood development and care* 187(5-6), 1069–1081 <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- ContaKids. (2016). *What is ContaKids?* ContaKids. www.contakids.com
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene- all læring er kroppslig. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 31–44). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. Minneapolis University and Minnesota Press.
- Dixon, M. & Senior, K. (2011). Appearing pedagogy: From embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 473–484. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.632514>
- Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of dance & somatic practices*, 1(1), 5-27. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.1.5_1
- Edwards, C. P. & Raikes, H. H. (2002). Extending the dance. Relationship-based approaches to infant/toddler care and education. *Young Children*, 57(4), 10–17.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26(6), 4–10.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G., Østern, T.P., Bjerke, Ø. & Sørnum, A.G. (2021). Innledning til boken. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud, & A.G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring - perspektiver og praksiser* (s. 31–44). Universitetsforlaget.

- Fels, L. (2012). Collecting Data Through Performative Inquiry: A Tug on the Sleeve, *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Flønes, M. (2012). *Mo(ve)ments*. [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/54896247>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Forgasz, R. & McDonough, S. (2017). “Struck by the Way Our Bodies Conveyed So Much:” A Collaborative Self-Study of our Developing Understanding of Embodied Pedagogies. *Studying Teacher Education*, 13(1), 52–67.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286576>
- Fyrand, O. (2002). *Berøring*. Pantagruel Forlag.
- Galtung, J. (2003). *En flyveappelsin forteller. En fabel for barn og andre mennesker*. Kagge forlag.
- Greenwood, J. (2012). Arts-based research: Weaving magic and meaning. *International journal of education and the arts*, 13, 1-20.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.71–86). Universitetsforlaget.
- Gunnarson, K. & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hagerup, I. (1976). *Samlede dikt*. Aschehougs bibliotek.
- Hanna, T. (1976). The field of somatics. *Somatics/Magazine-journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), 30–24.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118(1), 98–106.
- Hawkins, B. & Wilson, B. (2017). A fresh theoretical perspective on practice-led research. *The International Journal of Art & Design Education*, 36(1), 82–91
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hovik, L. (2014). Et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet.

- Houzumi, T. (2020, 9. september). On Somatics Being an Asian Practice. *Tada Hozumi Blog*. <https://tadahozumi.com/on-cultural-somatics-being-an-asian-practice/>
- Huizinga. (2014). *Homo ludens : a study of the play-element in culture*. Martino publishing.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Universitetsforlaget.
- Jackson, A.Y. & Masei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jakobsen, S.E. (2017, 14. oktober) *Forskere er uenige om kvaliteten i barnehagene*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag/forskere-er-uenige-om-kvaliteten-i-barnehagene/316757>
- Johansson, E. (2011). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: a methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 445–466. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1053157>
- Johansson, L. & Otterstad, A.M. (2019). Barnehagehverdager- bevegelse, utfordringer og muligheter. I L. Johansson & A.M. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft. Posthumane teorier i barnehagen* (s. 9–22). Universitetsforlaget.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra samfundsvidenskabene.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in social science. A practical guide*. Policy press.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2021, 16.aug). Barnehagepedagogikk. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/barnehagepedagogikk>
- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. & Moser, T. (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehages fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Krøger, C. (2021). Om parktante Astrid og tenkefølingen til professor Reinertsen. *Barnehagefolk*, 3. 73–76.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelarrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>
- Leavy, P. (Red.) (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed Methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (Red.). (2018a). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2018b). Introduction to arts-based research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 3–21). The Guilford Press.
- Liset, M. S. (2011). Å være skuespiller i møterommet. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 65–86). Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon - Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. M. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap i profesjonsforskning* (s. 43–60). Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old bodysubjekts in everyday interaction* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur- om ett- og toåringens sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural critique*, 31(31), 83-109.
<https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2008). The Thinking-Feeling of What Happens. *Inflexions* 1.1
https://inflexions.org/n1_The-Thinking-Feeling-of-What-Happens-by-Brian-Massumi.%20pdf
- Madland, A. (2013). *Betydningen av hele meg, Om handlinger, holdninger og verdier hos voksne i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Malaguzzi, L. (1996). History, ideas, and basic philosophy. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The hundred languages of the childhood* (s. 41–89). Ablex Publishing Corp.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage publications.

- Maapalo, P. (2018). Åtte læreres trearbeidspraksiser: En diffraktiv analyse. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11(5). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>
- Maapalo, P. & Østern, T. P. (2018). The agency of wood: multisensory interviews with Art and Crafts teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective. *Education Inquiry*, 9(4), 380-396. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424492>
- McGuirk, J. & Methi, J.S. (Red.). (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- McNiff, S. (2018). Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: creating paradigms, methods, and presentations based in art. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s.22–37). The Guilford Press.
- Meld. St. Nr. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi* (oversatt av Bjørn Nake). Pax forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of perception* (oversatt av Colin Smith). Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible: followed by working notes* (oversatt av Alphonso Lingis). Northwestern University Press.
- Molander, A. & Terum L. I. (Red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Montouri, A. (2005). Literature review as creative inquiry. Reframing scholarship as a creative process. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 374–393.
- Moser, T. (2013). Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I E. B. H. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Barnas Barnehage 3: Kroppslighet i Barnehagen - Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 22–42). Gyldendal Akademisk.
- Mossige, J. G. & Ottem, E. (2011). By opp barnet til dans: observasjon av tidlig kommunikasjon. *Psykologi i kommunen*, 6, 3–14.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*, 2, 51–68.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 143–158). Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

- Nome, D.Ø. (2019). *Hverdagshendelsen pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk.
- Normann, A. (2017). Becoming a phenomenologically skilled researcher- an account of a journey started. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 18(5), 613–626.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdypning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1–14
- Nyhus, M. (2013). *Ventebølger. En bok om de yngste barna i barnehagen; med venting som omdreiningspunkt*. Fagbokforlaget.
- Olaussen, I. (2018). *Kiasmefortellinger -fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Otterstad, A.M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 153–172.
- Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Postumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11(1), 1–17.
- Otterstad, A.M. & Johannson, L. (Red.). (2019). *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft. Posthumane teorier i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Okwany, A. (2016). 'Every mother dances her baby': Contextually responsive narratives of early childhood care and education in Kenya and Uganda. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1–9.
<https://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i2.464>Copyright
- Pape, N. & Pape, S. (2011). Improviserende veiledning. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 161–174). Fagbokforlaget.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved*. [Doktorgradsavhandling]. Tampere University.
- Pedersen, I.P. (2006). *Dans som kunstform for barn under tre år* [Bacheloroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole.

- Pedersen, I.P. (2013). *Danseren, og de minste. Å skape koreografi for de yngste barna* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Pedersen, I.P. (2019). Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag og forskningsfelt. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(3), 25–44. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>
- Pedersen, I.P. & Orset, A.K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for Profesjonsstudier*, 16(31), 52–61.
- Pape-Pedersen, I. & Strugstad, L. (2021). Entangled Bodily Planning–Developing workshop design for kindergarten teachers’ bodily professional knowledge development through somatic dance. [Sendt utgiver, under vurdering] *JASEd, Journal For Research In Arts And Sports Education*.
- Pape-Pedersen, I. (2022). Teacher body(ing) kindergarten space(s) -an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers. *European early childhood education research journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2011366>
- Pelo, A. (2008). *Rethinking early childhood education*. Rethinking schools.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2014). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pink, S., Hubbard, P., O'Neill, M. & Radley, A. (2010). Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. *Visual Studies*, 25(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14725861003606670>
- Pink, S. (2014). Digital-visual-sensory design anthropology: Ethnography, imagination and intervention. *Arts & Humanities in Higher Education*, 13(4), 412–427. <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Rasmussen, B. (2010). Kunsten som metodisk univers. I J. R. Gjørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–77). Akademia forlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof – Maurice Merleau-Ponty*. Semi forlag.
- Reinertsen, A. B. (2016). Hva er det med Irma? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>

- Reinertsen, A. B. & Otterstad, A.M. (Red.). (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. (2020). Barnehagepedagogikk og politikk som det å vise nomadisk venting. *Nordic Studies in Education*, 40(3), 286–304.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2441>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, learning*. Routledge
- Rolling, J.H., Jr. (2018). Arts-based research in education. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 493–510). The Guilford Press.
- Rossholt, N. (2009). Gråtens mange ansikter- Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102–115.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2010-02-03>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Rouhiainen, L. (Red.). (2008). *Ways of knowing in dance and art*. Theatre Academy Helsinki.
- Rustad, H. (2013). *Danse etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon- som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). Anvendelse av video i pedagogisk forskning. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (s. 15–38). Forlaget Hovedland.
- Sajjani, N. (2012). Improvisation and art-based research. *Journal of Applied Arts & Health*, 3(1), 79–86
- Sand, A.-L. (2019). Stedssensitive intervjuer. *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(29), 84–93.
- Sandvik, N. (2015). Posthumane perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45–62). Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (Red.). Johannesen, N., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.

- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I N. Sandvik (Red.), Johannesen, N., Larsen, A.S. & Ulla, B. *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 9–33). Fagbokforlaget.
- Savin-Baden, M. & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The Corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Seppälä, T., Sarantou, M. & Miettinen, S. (Red.). (2021). *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003053408>
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbeidsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Song, Y. S. & Yun, E. (2017). Lessons from somatic literacy for early childhood physical education. *International Journal of Early Childhood Education*, 23(2), 97–122.
- Spatz, B. (2017). Embodiment as First Affordance: Tinkering, Tuning, Tracking. *Performance Philosophy*, 2(2), 257–271.
<https://doi.org/10.21476/PP.2017.2261>
- St. Meld. Nr. 16. (2006-2007). ...*Og ingen sto igjen—Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St. Meld. Nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- St. Pierre E. A. (2011). Post qualitative research: the critique and the coming after. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative inquiry* (s. 611–635). Sage Publications.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Snowber, C. (2018). Living, moving and dancing: Embodied ways of inquiry. I P. Leavy. *Handbook of arts-based research* (s. 247–267). The Guilford Press.

- Statistisk sentralbyrå, [SSB]. (2020, 15. oktober). *Barnehager*.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Svendler Nielsen, C. (2014). Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprosesser-skitse til en fænomenologisk didaktik. I H. Winter (Red.), *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskap og personlig kommunikasjon* (s. 111–119). Billesø & Balzer.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Taguchi, H.L. (2010). *Bortenfor skille mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Taguchi, H.L. & Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–678.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Tantia, J.F. (2019). Toward a somatically-informed paradigm in embodied research. *International Body Psychotherapy Journal*, 18(2-3), 134–145.
- Thanem, T. & Knights, D. (2019). *Embodied research methods*. Sage.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Tholin, K.R. (2019). «Å være pålogget og aktivt tilstede». Hvordan fremstiller fremtidige barnehagelærere omsorg i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 103(2), 133–144. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-06>
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Pedagogisk forum.
- Thoresen, I.T. (2015). *Barnehagelæreren*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thøgersen, U. (2003). *Kropp og fenomenologi. En introduksjon til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Systeme academic.
- Time, J.K. (2017, 2. oktober). Posthumanisme i barnehagen. *Morgenbladet*, <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/forskning/2017/09/29/posthumanisme-i-20barnehagen/>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8(14-54), 1–22.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8(5), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.774>
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæreren* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk, dans og drama (MDD01-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/mdd01-02>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Wilhjelm, H. (2013). *Barnehagen. Hus og hage fra 1630 til 2010*. Gyldendal akademisk.
- Winther, H., Grøntved, S. N., Graversen, E. K. & Ilkjær, I. (2015). The dancing nurses and the language of the body: Training somatic awareness, bodily communication, and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), 182–192.
- Winther, H. (2009). *Bevægelsespsykologi – kroppens sprog og bevægelsens psykologi med udgangspunkt i danseterapiformen Dansergia* [Doktorgradsavhandling]. Københavns Universitet.
- Winther, H. (2013). Praktikerforskning. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i Idrætsforskning* (s. 156–173). Munksgaard.
- Winther, H. (2014a). Det professionspersonlige -om kropp som klangbund i professionel kommunikasjon. I H. Winther (red.), *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 74–89). Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2014b). Kroppen som læremester -guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165–180). Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2019). Alle kan danse -improvisation, gruppedynamikk og energi. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard & M. Herskind (Red.), *Fodfæste og himmelkys. Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (s. 154–178). Billesø & Baltzer.
- Wolf, K. D. (2021). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Yatuv, I. (2014, 25. juni). *Contact improvisation. An intuitive, non-verbal and intimate dialog TED-talk*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=%20GiOaiQvnTU>
- Yatuv, I. (2011, 27. oktober). *Sophie & Itay Yatuv (contact improvisation festival: Ibiza) filmed by Aron Brando*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=zkreiRt8GEY>

- Zhu, J-W. (2019). Teaching a creative movement workshop for early childhood educators in Taiwan. *Dance Education in Practice*, 5(4), 24–39.
<https://doi.org/10.1080/23734833.2019.1672472>
- Öhman, M. (2020). *Vern om barnas lekstyrke*. Pedagogisk forum.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt? På *Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(2), 4–26. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.502.2>
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen akademisk forlag.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (1945/1994). *Kroppens fenomenologi* (oversatt av Bjørn Nake). (s. V–XII). Pax forlag.
- Østern, T.P. (2013). The embodied teaching moment: The embodied character of the dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance*, 4(1), 28-47.
- Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp, kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.L. Østern. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Fagbokforlaget.
- Østern, T.P. (2015). To Body. I S. Schonmann (Red.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (s. 144-149). Waxman.
- Østern, T.P. & Hovik, L (2017). Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon – med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i Baby Body. *JASEd Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: "Å forske med kunsten"*, 1(5), 43–58. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.906>
- Østern, T.P. & Letnes, M.A. (2017). "Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten". *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: "Å forske med kunsten"*, 1(5), 1-6.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.1082>
- Østern, T.P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *JASEd, Journal For Research In Arts And Sports Education*, 1(5), 7-27. <http://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P. & Dahl, T. (2019). Performativ forskning – sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29–37). Universitetsforlaget.
- Østern, T.P., & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T.P., Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 16-27). Universitetsforlaget.

- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>
- Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

Artikkel 1

Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag og forskningsfelt.

MED EMBODIED PEDAGOGY OG SMÅBARNSPEDAGOGIKK PÅ PALETTEN

– Å SE NYANSER AV RØDGUL FARGE I TO (U)LIKE FAG- OG FORSKNINGSFELT

FORFATTER: Ida Pape Pedersen, ph.d.- student og barnehagelærerutdanner ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, NORD universitet



Bilde 1: Sammenfiltringer. Av: Ida Pape Pedersen.

©2019 Ida Pape Pedersen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

CITE THIS ARTICLE: Pedersen, I.P. (2019). Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 2019(3), 25-44.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>

EDITOR FOR THIS ARTICLE: Gunn Engelsrud (PhD), Professor, Norwegian School of Sport Sciences.

*CORRESPONDENCE TO: ida.p.pedersen@nord.no

► *Jeg maler med farger og forskning. På paletten har jeg rød og gul. Jeg ser den røde farge for meg som småbarnspedagogikk, gul er embodied pedagogy. Lerrøtet står klart. Litt rød, litt gul, så litt gul i det røde, og noe nytt kommer til syne. En ny farge kommer ut av de to; nye nyanser, nye perspektiv. Jeg har penselen i hånden. Det jeg skaper, skaper jeg selv, sammen med penselen, lerrøtet og fargene, i det rommet jeg befinner meg i. Det kommer ut av nå.*

Det innledende narrativet beskriver en fargeblandingsanalysemetode der jeg undersøker to fag- og forskningsfelt ved å se dem som to ulike primærfarger som blandes til en sekundærfarge¹. Forskningsfeltene er *småbarnspedagogikk*, pedagogikk som omhandler de yngste barnehagebarna (1–3 år) og *embodied pedagogy*², kroppslig orientert pedagogikk. I sammensmeltningen mellom de overnevnte forskningsfeltene skapes et *mulighetsrom* der barnehagelærere som *pedagogkropper* kan utvikle sin profesjonskunnskap. Gjennom flere års arbeid sammen med de yngste barna i barnehagen, og gjennom mine erfaringer fra skapende dans, har jeg gjort mange kroppslige erfaringer. Det å undervise i pedagogikk på barnehagelærerutdanningen har imidlertid fått meg til å undres over hva det er som gjør at man blir en god pedagog for de yngste barna, og da spesielt hvordan kroppen inngår i arbeidet.

FORSKNINGSSPØRSMÅL OG HENSIKT – OM FARGER OG FORSKNING

Med bakgrunn i innledningen har følgende forskningsspørsmål vokst frem for denne artikkelen:

Hvilke mulighetsrom for pedagogkroppen kan skapes, ved å undersøke og sammenfiltrere småbarnspedagogikk og embodied pedagogy?

Jeg undersøker gjennom dette forskningsspørsmålet småbarnspedagogisk faglitteratur og forskning som er rettet mot kroppen, og forskning fra embodied pedagogy som tar for seg aspekter av betydning for småbarnspedagogens arbeid på småbarnsavdelingen. Ved å lese de (u)like fag- og forskningsfeltenes litteratur *gjennom*, eller *i lys av* hverandre, skapes koblinger jeg tidligere ikke kunne se, noe som gir meg muligheten til å oppdage feltene på nye måter. Inspirert av Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzeis (2012) *thinking with theory*, kobler jeg tekstene inn i hverandre, vel vitende om at det også finnes koblinger jeg ikke ser eller bevisst velger bort. Hensikten er å se hva som vokser frem når de to fag- og forskningsfeltene filtreres sammen.

Småbarnspedagogikken undersøkes i en norsk kontekst og embodied pedagogy i et tverrdisiplinært og internasjonalt perspektiv, et valg jeg kommer tilbake til. For å få et overblikk, spesielt over småbarnspedagogikkens faglige bevegelser, og tatt i betraktning at dette er et forholdsvis ungt forskningsfelt, har jeg valgt å la både faglitteratur og forskning inngå i undersøkelsen. En slik tilnærming vil kunne bidra til å gjøre artikkelen ►

¹ Fargeblandingsmetoden forklares nærmere senere i artikkelen og er illustrert i figur 1.

² Jeg har valgt å bruke den engelske betegnelsen da dette er betegnelsen på et forskningsfelt der den norske oversettelsen ikke i like stor grad er dekkende for det forskningsfeltet jeg viser til.

mer tilgjengelig for praksisfeltet. Min impuls til å skrive denne artikkelen er en fornemmelse av at de to fag- og forskningsfeltene har noe til felles, noe som foreløpig ikke er godt nok undersøkt og artikulert.

EN KREATIV LITTERATURGJENNOMGANG ORIENTERT MOT MULIGHETSROM I EN ARTS-BASED STUDIE – Å MALE MED MONTOURI

Artikkelen befinner seg innenfor metodologien Arts-Based Research (ABR). ABR kan, ifølge Patricia Leavy (2018) og Shaun McNiff (2018), beskrives som en tverrdisiplinær tilnærming til *kunnskaping* som anvender ulike kunstformers uttryksmåter i en forskningskontekst. Gjennom å skrive *kunnskaping* viser jeg at jeg har et performativt syn på kunnskap: det er noe som hele tiden blir til. Det å jobbe Arts-Based, eller *forske med kunsten*, kan forstås som en meningssøkende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter (Østern, 2017). Tilnærmingen gir meg mulighet til å være skapende i forskningsprosessen. Det gir forskerkroppen plass, og min faglige bakgrunn bestående både av kunsthøgskole og pedagogikk gis dermed spillerom.

Den analytiske tilnærmingen i artikkelen består av tre deler, eller *tre hjørner*. I det første hjørnet står Alfonso Montouris (2005) forståelse av *litteraturgjennomgang som kreativ og skapende*. Det andre hjørnet er *en malende og fargeblandende inngang til det å analysere*. Siste hjørnet er det å *skape et mulighetsrom*. I det følgende beskriver jeg hvert av de tre hjørnene.

Litteraturgjennomgang som kreativ og skapende

Det første hjørnet jeg leser meg mot, er en kreativ litteraturgjennomgang basert på Montouris (2005) *literature review as creative inquiry*. Jeg beveger meg med en leken og nysgjerrig innstilling inn i levende forskningsfelt. Jeg lurer på hva (og hvem) jeg kan finne. Hvem er menneskene bak artiklene, og hvordan kan jeg lære disse «forskningssamfunnene» å kjenne? Prosessen innebærer søk i ulike databaser³, lese, følge tips fra en lunsj, reise, oppsøke, oppdage og følge tråder i et nett av kunnskaping. Nettet males frem underveis i prosessen. Det blir til gjennom systematiske søk, men også planlagte og tilfældige møter med mennesker, og ord på papir.

Ifølge Montouris (2005) er det å gjøre en litteraturgjennomgang gjennom en kreativ undersøkelse, likestilt med å gå inn med en kunnskapsteoretisk antakelse om at dette er kunnskaping der jeg selv er aktiv konstruktør i utvelgelsesprosessen. Han beskriver det som å lage et kart der man selv velger hva man legger inn som stoppunkt. Stoppunktene i denne artikkelen er begrepene plassert i paletten (figur 1). Gjennom å pensle frem begreper fra de to utvalgte og fargelagte forskningsfeltene, skapes nye koblinger slik at likheter, ulikheter og nærliggende tematikker males frem og filteres sammen. Her fremhever jeg altså noe på bekostning av noe annet. Dette er en mulighetssøkende prosess der jeg leter etter litteratur og begreper som oppleves som mulighetsgivende.

3 Søkemotorene Google Scholar, Oria, Idunn og Eric ble brukt med utgangspunkt i følgende søkeord: småbarns* (-avd, -pedagogikk), toddler, de yngste*, kropp* (flere i kombinasjon). Embodied* (-learning, -teaching, -pedagogy), body, bodily* (-teaching, -learning, -knowledge), kroppslig* (-læring, -undervisning), samt følgerelaterte søk.

Det å lene meg mot dette hjørnet av Montouris *creative inquiry*- perspektiv gir meg redskaper til å lese de to fagfeltene gjennom hverandre. Jeg får slik en mulighet til å se forskningsfeltene i nye sjatteringer, noe som åpner for å skape og utvikle en fargeblandingsanalysemetode.

Å blande farger som en kroppslig-materiell analytisk inngang

I analysens andre hjørne presenterer jeg arbeidet med fargeblandinger som bilde på min litteraturgjennomgang. I fargeblandingsanalysen jeg utvikler, viser *rod farge* til småbarnspedagogikk og *gul farge* til embodied pedagogy. Når disse fargene møtes, skapes *oransje farge* som et bilde på hvordan de to forskningsfeltene filteres sammen. Fargeblandingen hjelper meg å se feltene på nye måter. Ved å fargelegge forskningsfeltene gjør jeg mitt arbeid visuelt tilgjengelig og anerkjenner samtidig potensialene ved kunstbasert forskning (Østern, 2017). Samtidig som fargeblandingen er en visuell metafor på forskningsprosessen, er det også en kroppsinvolverende og sanselig prosess. For meg betyr det å være i en prosess der jeg klipper opp store flak av gråpapirrullen, ligger på gulvet, skriver, maler, limer, leser og setter streker. Kontoret blir et atelier, og som kunsthøyskole er jeg nærværende. Det at jeg har arbeidet med å blande fargene/ forskningsfeltene, har gitt meg en opplevelse av å se feltene som både like og ulike, og i det ligger også potensialet til å male frem et mulighetsrom.

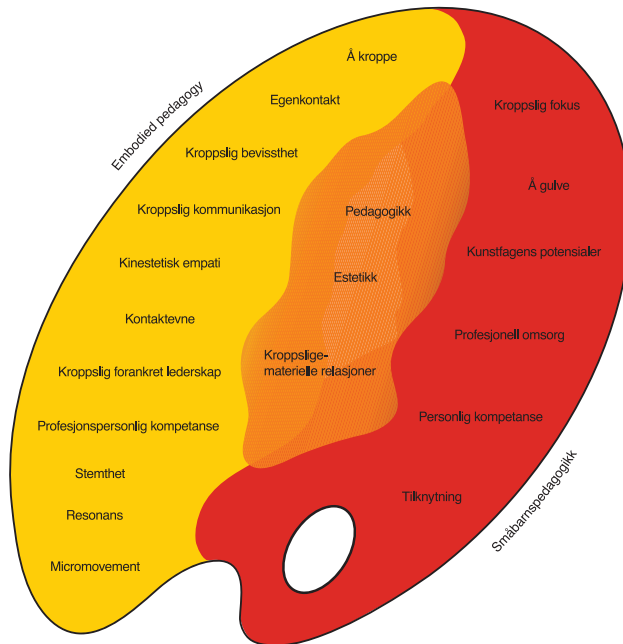
Å skape mulighetsrom

Jeg har interesse for hva som skjer *i og mellom* forskningsfeltene jeg undersøker, og hva mulighetsrommet kan romme. Montouri (2005) fremhever verdien av å se over til andre fagfelt, slik jeg gjør i denne artikkelen. Det å skape et slikt mulighetsrom hvor to (u) like forskningsfelt møtes og farges av hverandre, kan bidra til kunnskap om kroppens betydning inn i småbarnspedagogens arbeid. Jackson og Mazzei (2012) beskriver hvordan man kobler en tekst inn i en annen, og bruker *terskel* som metafor for å beskrive dette, idet de sier «a threshold does not become a passageway until it is attached to other things different from itself» (Jackson & Mazzei, 2012, s. 6). Mulighetsrommet åpner seg og blir til gjennom å koble fag- og forskningsfeltene inn i hverandre, og nye koblinger skapes. Fordi jeg jobber kunstbasert, viser jeg mulighetsrommet i form av et oransje felt på paletten (figur 1). Mulighetsrommet muliggjøres og blir til i møte med det andre, og det er i dette mulighetsrommet sammenfiltreringen mellom de to (u)like forskningsfeltene ligger. Her synliggjøres faglige ideer, samtidig som det har preg av å være et innholdsmessig rammeverk for muligheter. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan selve analysen (i farger) har formet dette mulighetsrommet.

FARGESAMMENBLANDNING SOM ANALYTISK INNGANG – Å LESE TO FAG- OG FORSKNINGSFELT GJENNOM HVERANDRE

I denne delen presenterer jeg begrepene jeg har penslet frem fra de to ulike fag- og forskningsfeltene, vist på hver side av paletten (figur 1). Fargene på paletten hjelper meg å tydeliggjøre hvilke forskningsfelt begrepene kommer fra. De utvalgte begrepene *filteres* i neste omgang sammen i skjæringspunktet, markert med oransje farge. *Å filtrere*, kommer, ifølge bokmålsordboka, fra flokke, bringe i uorden, filtrer sammen («filtrere», u.å.). Det

oransje feltet i paletten (figur 1) utgjør dermed mulighetsrommet der jeg *sammenfiltrer* de utpenslede begrepene fra småbarnspedagogikk og embodied pedagogy.



FIGUR 1: Paletten (Ida Pape Pedersen, 2019), grafisk design (Ida Kristin Knapstad, 2019). Paletten viser utpenslede begreper fra småbarnspedagogikk (rød) og embodied pedagogy (gul), samt et (oransje) mulighetsrom malt frem gjennom å blande de to fag- og forskningsfeltene.

I paletten vises resultatene av min analyse. I det følgende gjør jeg rede for, og kommenterer, begrepene på hver side av paletten. Begrepene i småbarnspedagogikkens røde felt er *kroppslig fokus, å gulve, kunstfagernes potensialer, profesjonell omsorg, personlig kompetanse* og *tilknytning*. Innenfor *embodied pedagogy* har jeg penslet frem følgende begrep i gul farge: *å kropps, egenkontakt, kroppslig bevissthet, kroppslig kommunikasjon, kinestetisk empati, kontaktvevne, kroppslig forankret lederskap, profesjonspersonlig kompetanse, stemthet, resonans* og *micromovement*. Jeg behandler ikke alltid begrepene ett og ett, men fører dem sammen i begrepspar eller klynger av begreper som støtter opp under hverandre. Begrepene ovenfor, hentet fra paletten (figur 1), utgjør den videre inndelingen i det følgende: Den røde – småbarnspedagogikk, Den gule – embodied pedagogy.

Den røde – småbarnspedagogikk

Småbarnspedagogikk kan defineres som pedagogikk som angår ordets første ledd, små barn (0-3 år) i barnehagen. I dag er de fleste barn i Norge i barnehage. Ifølge SSB har over 91 % (SSB, 13.03.19) av barn (1-5 år) i Norge barnehageplass, og dekningsgraden til

ett- og toåringer er over 82% (SSB, 2018). Ifølge Elisabeth Bjørnstad og Ingrid Pramling Samuelssons (2012) forskningsoversikt er den høye andelen barn under 3 år i barnehage i Norge og Norden spesiell for vår del av verden. Ninni Sandvik (2016) påpeker at erfarings- og forskningsbasert kunnskap om småbarnspedagogisk arbeid og tenkning lenge har blitt underordnet annen forskning i det utdanningsvitenskapelige fagfeltet og i offentligheten. Samtidig er det et økende antall publikasjoner fra forskning om de yngste barnehagebarna de siste 20 årene.

Jeg skal i det følgende presentere noen av de fagfolk og forskere som, slik jeg ser det, *farger* feltet for norsk småbarnspedagogikk, med fokus på kroppslig kunnskap og virke, altså de som skaper nyanser av rødt i min analyse: Gerd Abrahamsen (1997, 2004, 2015), May-Britt Drugli (2014), Anne Greve (2007), Eva Johansson (2011), Gunnvor Løkken (2000, 2004), Thomas Moser (2013), Mette Nyhus (2013), Anne Beate Reinertsen (2016), Nina Rossholt (2009, 2012), Sandvik (2006, 2016), Kristin Rydjord Tholin (2011, 2013), Bente Ulla (2014, 2015). I en kunstnerisk-pedagogisk kontekst har jeg undersøkt fag- og forskningslitteratur fra Kari Bakke (2013), Biljana C. Fredriksen (2013), Leif Hernes, Ellen Os og Ivar Selmer-Olsen (2010), Marte Sverdrup Liset (2011), Anne Myrstad og Toril Sverdrup (2011), Lise Hovik (2014), Nanna Pape og Sidsel Pape (2011).

De begreper jeg ble oppmerksom på da jeg leste utvalget av småbarnspedagogisk faglitteratur- og forskning, var *kroppslig fokus*, *å gulve*, *kunstfagenes potensialer*, *profesjonell omsorg*, *personlig kompetanse* og *tilliknytning*. Begrepene, i den rekkefølge de er nevnt her, utgjør den videre inndelingen, enten alene eller i klynger av begreper som støtter opp om hverandre. Dette er nyanser av rødt der jeg ser potensial til å skape mulighetsrom for kroppens betydning i småbarnspedagogens arbeid, filtret sammen med forskning fra embodied pedagogy i neste omgang.

Kroppslig fokus

Interessen for de yngste barna og kropp har økt betraktelig innen pedagogikken (så vel som i andre fag) siden årtusenskiftet og bidratt til økt forskning på området (Greve, 2007; Fredriksen, 2013; Løkken, 2000; Rossholt, 2012; Sandvik, 2016; Ulla, 2015). Løkken (2000) markerer i så måte et skifte med sin doktorgradsavhandling *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Løkken, 2000), og andre publikasjoner fra sin forskning på *toddlerkultur*⁴, der hun skaper viktige kroppslig orienterte bidrag til småbarnspedagogikkens forskningsfelt. Løkken (2004) støtter seg til Maurice Merleau-Pontys (1945/1994) kroppsfenomenologi i sin forskning om toddlernes sosiale liv i barnehagen og bruker termen «levde liv» om de yngste barna i barnehagen. Ifølge Løkken (2004) innebærer et kroppsfenomenologisk blikk å anerkjenne at barn er og har egen kropp, og at de lærer om verdenen å kjenne gjennom kroppslig omgang, mer enn gjennom verbal samtale. Greve (2007) har også fokus på vennskap mellom barn i sin avhandling. Hun er, i likhet med Løkken, inspirert av Merleau-Ponty. Greve (2007) mener vi ikke trenger toddlerbegrepet i det hun understreker at vi alle, uavhengig av alder, erfarer verden gjennom våre kropp.

⁴ *Toddler* er en engelsk betegnelse som betyr «den som stabber og går». Det er et begrep som har etablert seg i småbarnspedagogikken og viser til ett- og toåringens måte å være i verden på (Løkken, 2004, s. 16).

Moser (2013, s. 24) beskriver barnas myldrende liv i institusjonene som først og fremst et kroppslig og sansende liv: «De kontakter noen og avviser andre gjennom kroppslige signaler, de trøster og blir trøstet gjennom kroppslig nærhet og omsorg.» Rossholt (2009, s. 102) har blant annet forsket på gråt i barnehagen og påpeker at «gråten får ting til å skje, idet gråten skaper bevegelser i rommet og berører oss kanskje på en annen måte enn ordene». Ulla (2014) skriver om å utøve profesjon gjennom kropp. Hun beskriver hvordan barnehagelærerne «med øyrene sine hører [...] på lydane og orda barnet produserer. Med auga ser dei på barnets kropp, rørrelser, tempo og motoriske utfalding» (Ulla, 2014, s. 4). Sandvik (2006, s. 10) beskriver det «gode blikket», et velvillig blikk der pedagogene ser barns handlinger i beste mening. Abrahamsen (2004, s. 86) skriver «et levende blikk» som blant annet viser til det å se og lytte med oppmerksomhet, og som er knyttet til hennes teori om samspillsobservasjon. Bakke (2013, s. 227) påpeker at «den oppmerksomme voksne lytter til flere utsagn enn ordene og hører dermed at de yngste sier mye.» I sitatene ovenfor gis beskrivelser av kroppen status i faglitteraturen og forskningen *om* og *frå* småbarnsavdelinger.

Å gulve

«Da må vi gulve (ned på gulvet) og krolle slik [...] barna kan. Voksne/barn blir samtidig potensialer og motiver for hverandre. Vi blir hverandres muligheter» skriver Reinertsen (2016, s. 8). Ifølge Drugli (2014, s. 125) er gulvet et godt sted å være sammen med små barn. Reinertsens begrep «å gulve» skaper mening i en småbarnspedagogisk kontekst. Være «på barns nivå» og være «tilstede», eller «gulve», er et kjent fenomen i småbarnspedagogisk teori og praksis, og noe de fleste som på ulike måter befinner seg innenfor dette feltet, er kjent med. Bakke (2013) skriver om hvordan vi kan tenke mer «ned på gulvet» når vi er sammen med de minste barna. Videre påpeker hun at barna ikke får brukt sine muligheter i stoler rundt et bord, «smårollingene vil smake på verden, de vil bruke kroppen for å utforske alt; materialer, gjenstander og egne muligheter» (Bakke, 2013, s. 221). Johansson (2011) beskriver den samspillende atmosfære som en interaktiv arena der de voksne søker å skape etåpik gjensidig møte. Hun beskriver voksne som går fullt opp i barnas aktiviteter, retter oppmerksomheten mot dem og er til stede i gjennom øyekontakt og en nær kroppsholdning. Det beskrives videre som et samspill mellom barn og voksne der kontekst, tid og rom vektlegges (Johansson, 2011). *Gulving* kan slik ses som en forutsetning for at denne typen nærvær skal kunne finne sted på en småbarnsavdeling.

Det at ikke-humane aktører, som *gulvet*, trekkes frem på nye måter i barnehageforskning, kan ses i sammenheng med en dreining innenfor den pedagogiske forskningen der rom og materialitet får større betydning. Flere forskere innenfor småbarnspedagogikkens fag- og forskningfelt (Sandvik, 2016; Ulla, 2015; Nyhus, 2013; Rossholt, 2012) har latt seg inspirere av publikasjonene til ulike post-humane og ny- materialistiske tenkere som Karen Barad (2007), Hillevi Lenz Thaguchi (2010), Karin Hultman (2011) og Gilles Deleuze og Félix Guattari (1987)⁵. Ifølge Rossholt (2012) er de yngste barnehagebarnas kropp del av materialiteten der bevegelser mellom materialitet og kropp hele tiden produseres i relasjoner mellom store og små mennesker i barnehagens ulike rom.

⁵ Et eksempel er antologien *Hverdagseyeblikkenes dirrende kraft* (Johansson & Otterstad, 2019), som tar utgangspunkt i posthumane teorier i barnehagen.

► *Kunstfagernes potensialer (i pedagogisk praksis)*

Gjennom kunstprosjektet *Klangfugl – kunst for de aller minste* (1998–2002)⁶ og EU-prosjektet *Glitterbird – art for the very young* (2003–2006)⁷ ble det skapt forestillinger for barn fra 0–3 år av profesjonelle kunstnere fra et vidt spekter av kunstsjangere (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010). I min analyse plasserte jeg det som et penselstrøk i rød farge. Oppfatningen av de yngste barna som aktører i kunst gjør dermed at de også kan anses som viktige samfunnsaktører. I ettertid har det kommet en rekke kunstneriske produksjoner for de yngste barna, samt vitenskapelige publikasjoner i krysningsfeltet mellom kunstfag og småbarnspedagogikk (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010; Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011; Hovik, 2014). Hovik (2014) har satt et tydelig fotavtrykk i småbarnspedagogikkens kunstpedagogiske landskap, med sine barneteaterproduksjoner⁸ og avhandlingen *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de yngste barna*. Ved å ta utgangspunkt i de minste barnas kroppslige væremåte, og dermed også en bevisst målgruppetenkning, åpner hun scenen for interaktivt samspill mellom barna og kunstnerne på scenen. Den helhetlige sansende kroppen blir verdsatt, og barna får møte kunst med hele seg i det de beveger seg inn på scenegulvet. Det kan se ut til at kunst for de minste influerer og blir influert av måten det arbeides sammen med de minste barna i barnehagen.

Fredriksen (2013) har også bidratt med forskning om hvilken betydning det kunstfaglige har for å løfte kroppens muligheter i barnehagefeltet. Hun skriver om de yngste barnehagebarna og deres læring gjennom formingsarbeid med tredimensjonale materialer. Hun understreker at «kroppen, tanker, fysisk aktivitet, fantasi og følelser henger sammen og er uløselig forbundet med hverandre» (Fredriksen, 2013, s. 300). Pape og Pape (2011) anvender improviserende veiledning og utvidet sansning som en metode for å oppøve barnehagelærere til en leken innstilling som åpner opp for improviserende møter i barnehagen. Myrstad og Sverdrup (2011) argumenter for at improvisasjon bør være en grunninnstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. De hevder videre at dette vil kunne åpne opp for barna som medskapere i barnehagens virksomhet. Estetikken sanselige tilnærming til pedagogisk arbeid på småbarnsavdeling ser dermed ut til å være en tydelig del av faglitteratur og forskning om og fra barnehageprofesjonen⁹.

Profesjonell omsorg, personlig kompetanse og tilknytning

Det at barn under tre år tilbringer store deler av sin hverdag og oppvekst i barnehagene, stiller krav til barnehagelærere og øvrig personell i barnehagene. Særlig handler det om omsorg. Ifølge Drugli (2014) er personalet barnehagens viktigste ressurs for å skape et godt tilbud og god barnehagekvalitet for de yngste barna. Skau (2017) skriver for profesjoner der samspill med og omsorg for andre står sentralt. Hennes begrep personlig kompetanse rommer mye av det som tangeres i denne artikkelen. Hun setter fokus på personlig utvikling og betydningen av blant annet oppmerksomt nærvær, tillit og lytting i profesjonsutøvelse. Hun viser til personlig kompetanse som sentralt og grunnleggende hos profesjonsutøveren, og som en forutsetning for god omsorg¹⁰. Tholin (2011, 2013) ►

6 Kulturrådet.no. *Klangfugl – kunst for de aller minste*.

7 Kulturrådet.no. *Glitterbird – Art for the very young*.

8 Teaterfoto.no. *Produksjoner*

9 I antologien *Småbarnspedagogikk* (Haugen, Løkken & Røthle, 2013) er fenomenologiske og estetiske perspektiver utgangspunkt for alle forfatternes bidrag.

10 Personlig kompetanse utgjør, sammen med yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk kompetanse, de tre punktene i Skaus (2017) kompetansetrekant over samlet profesjonell kompetanse.

har forsket på og skrevet om profesjonell omsorg i barnehagen. Hun fremhever behovet for å løfte omsorg som sentralt fenomen i barnehagekontekst, da hun mener den kommer i skyggen av læring og som så selvsagt at det forsvinner. Ifølge Rossholt (2009) er ikke omsorg udelte positivt dersom personalet ikke sanser den andres grenser. Det å utøve profesjonell omsorg krever en spesiell kompetanse. Hvordan man som pedagogkropp tilegner seg denne kompetansen, er likevel lite artikulert.

Småbarnspedagogikken har lenge vært influert av utviklingspsykologiske perspektiver, især tilknytningsteori, basert på tankegods fra blant andre Mary Ainsworth (1964), John Bowlby (1984) og Donald Winnicott (1988), for å nevne noen. Dette er teoretikere som tar opp forholdet mellom de yngste barna og deres nære voksne. Abrahamsen (1997, 2015) tar til ordet for å styrke det tilknytningsteoretiske grunnlaget i barnehagepraksis. Ut fra tilknytningsteorien har intervensjonsprogrammet Cirkel of Security (COS) av Glen Cooper, Kent Hoffman, Bert Powell og Bob Marvin (2015) vokst frem og fått økt utbredelse i praksisfeltet. Dette er en modell, der foreldre (eller voksne i barnehagen) er (enkelt sagt) barnas trygge base og trygge havn, det sted barna kan vende tilbake til for å «lade opp», eller som et referansepunkt som barnet oppsøker når verden blir for skummel (Cooper et al., 2015). Slike programmer påvirker og legger føringer for barnehageansattes kroppslige og relasjonelle praksis. Tross sin store utbredelse i praksisfeltet, kan det samtidig påpekes at det foreligger lite forskning på bruken av dette programmet i norsk barnehagekontekst. Selv om de fleste anerkjenner utviklingspsykologiens bidrag til småbarnspedagogikken, peker Sandvik (2016) på at den utviklingspsykologiske diskursens skjematenkning kombinert med et dikotomisk skille mellom voksen og barn, er uheldig. En diskurs der voksne ses på som de privilegerte, kan ha uheldige konsekvenser og føre til en underordning av barns bidrag i pedagogiske prosesser (Sandvik, 2016).

Litteraturgjennomgangen viser at i den undersøkte fag- og forskningslitteraturen i småbarnspedagogikk, anerkjennes betydningen av barns kroppslige måte å leve, kommunisere og skape relasjoner på. Det finnes også noe forskning om småbarnspedagogens kropp, men det finnes lite forskning og teori om det å være og å utvikle seg kroppslig som pedagog på småbarnsavdeling. Her har jeg penslet frem følgende begreper som sentrale for å begynne å skape et mulighetsrom for kroppen i barnehagepedagogens arbeid: *kroppslig fokus, å gulve, kunstfagernes potensialer, profesjonell omsorg, personlig kompetanse og tilknytning*. Med dette som begynnende nyanser til å male et mulighetsrom, vender jeg nå blikket mot forskningsfeltet *embodied pedagogy*.

Den gule – embodied pedagogy

De siste 20 år har forskning på kroppens betydning for utdanning, læring og undervisning økt (Østern & Engelsrud, 2014). *Embodied pedagogy*, kroppslig orientert pedagogikk, er et tverrdisiplinært og internasjonalt forskningsfelt der kroppen forstås som epistemologisk betydningsfull for læring, meningsskapning og undervisning. Ifølge Mary Dixon og Kim Senior (2011) inkluderer *embodied pedagogy* både kroppslig undervisning og kroppslig læring, men den er samtidig noe mer. Her forstås pedagogikken som relasjonell. Samtidig som den ser på hva som skjer mellom undervisning og læring, ser den også på

hva som oppstår mellom underviseren og den lærende (Dixon & Senior, 2011). Rachel Forgasz og Sharon McDonough (2017) hevder at embodied pedagogy tilbyr et spillerom for å utforske og forstå kroppslige og følelsesmessige aspekter ved det å lære. Antallet forskere som bidrar til forskningsfeltet embodied pedagogy, er økende. Flere forskere påpeker samtidig at kroppen i pedagogikken og kroppens plass i kunnskapsproduksjon og læring, er for lite belyst.

De som skaper nyanser av gul, altså forskerne innenfor embodied pedagogy som tar opp tema som direkte eller indirekte har relevans for småbarnspedagogers arbeid i barnehagen, og som jeg har undersøkt, er Eva Anttila (2007), Dixon og Senior (2011), Gunn Helene Engelsrud (2006), Forgasz & McDonough (2017), George Lakoff og Mark Johnson (1999), Charlotte Svendler Nielsen (2014), Jaana Parviainen (1998), Helle Winther (2014a, 2014b) og Winther, Susanne Næsgaard Grøntved, Eva Kold Graversen og Ingeborg Ilkjær (2015) og Tone Pernille Østern (2006, 2013, 2015).

Felles for de nevnte forskerne er at de tilfører utdanningsforskning kunnskap om kroppslige nyanser, der kroppen blir gitt direkte epistemologisk betydning for meningsskaping, læring, undervisning og profesjonsutvikling. Begrepene som jeg har blitt oppmerksom på i analysen gjennom det gule feltet i paletten, er *å krolppe*, *egenkontakt*, *somatisk bevissthet*, *kroppslig kommunikasjon*, *kinestetisk empati*, *kontaktevne*, *kroppslig forankret lederskap*, *profesjonspersonlig kompetanse*, *stemthet*, *resonans* og *micromovement*. Dette er begreper fra feltet *embodied pedagogy* der jeg ser potensial til å skape mulighetsrom for kroppens betydning i småbarnspedagogens arbeid, filtret sammen med småbarnepedagogisk forskning fra forrige del. Disse begrepene blir undertitler i det følgende, enten alene, eller som begrepspar eller klynger av begreper.

Å krolppe – språk for kropp og den kroppslige vending

En utfordring ved å anerkjenne kroppen i forsknings- og utdanningskontekst er det begrensede språk og vokabular som eksisterer for å beskrive kroppslige opplevelser. Østern (2006, 2015) er en av flere forskere som setter fokus på språk/kropp-problematikken. Hun foreslår begrepet *to body* eller *å krolppe*, i det hun uttrykker «To body knowledge is simply a way of knowing, in arts education and in education in general» (Østern, 2015, s. 5). Hun påpeker videre at det mangler et verb for å snakke om kroppens opplevelser og erfaringer i fortid, nåtid og fremtid, slik vi har med verbet «å tenke». Kroppen, og hvordan kroppen forstås, er ifølge Østern og Engelsrud (2014, s. 68), helt sentral for å begripe menneskets væren, selvforståelse, læring og danning.

Merleau-Pontys (1945/1994) kroppsfenomenologi står sentralt også innenfor forskningsfeltet embodied pedagogy og flere har, i likhet med teori- og forskningsfeltet småbarnspedagogikk, tatt utgangspunkt i og referert til hans teori i arbeidet med å videreutvikle egen forskning og praksis (Engelsrud, 2006; Østern, 2006; Winther, 2014a). Her gis kroppen forrang, noe som står i sterk kontrast til den kartesiske dualisme og det kunstige skille mellom kropp og tanke som opptrer i dualistisk teori (Engelsrud, 2006). Lakoff og Johnson (1999) skriver i boken *Philosophy in the flesh, -the embodied mind and its challenge to western thought*, som også har hatt betydning for fag- forskningsfeltet

► *embodied pedagogy*, at det ikke finnes en slik kartesisk dualistisk person med en sjel delt fra kroppen. Ved å se kroppen og tanken som dialektisk, tar de dermed et betydelig grep for å videreføre den kroppslige vendingen innen samfunnsvitenskapelig forskning.

Den kroppslige vending, også kalt *the bodily turn*¹¹ innebærer at flere forskningsmiljø og fagfelt siden cirka 1980/1990-tallet anerkjenner kroppen som sentral for menneskers læring, utvikling og kommunikasjon (Østern, 2015). Fellesnevneren er at forskere og fagfolk på ulike måter og tverrdisiplinært setter kroppen i fokus for læring, meningsskaping, undervisning og danning. Nye betydninger og forståelser av kroppslig læring øker i ulike fag og forskningsmiljø. Kroppen får slik sett «sin plass og fotfeste» i ulike fag og forskningsmiljø.

Egenkontakt og kroppslig bevissthet

Winther (2014a) beskriver betydningen av at profesjonelle er i kontakt med egen kropp og egne følelser som en basis for lederskap og kommunikasjon. Egenkontakt (*grounding/ selvkontakt/ selvrefleksivitet*) beskrives som evnen til å være i kontakt med egen kropp og eget følelsesliv, med evnen til nærvær, samtidig som man holder et profesjonelt fokus (Winther, 2014b, s.166). I forskning innenfor *embodied pedagogy* får denne egenkontakten stor betydning. Det fremkommer både gjennom hvordan forskerne skaper et teoretisk rammeverk for det, og hvordan de på ulike måter trekker både egne og forskningsdeltakernes kroppslige opplevelser, i form av kroppslige narrativer, inn i sine publikasjoner. Winther (2014a) tar utgangspunkt i *selvkontakt og kroppslig bevissthet*, Østern (2013) skriver om *selvrefleksivitet* gjennom en mild fenomenologisk bevissthet. Winther et al. (2015) bruker begreper som *body contact*, *connectedness*, *boundaries* og *trust through dance*, Østern (2013) skriver om *bodily listening* og *accompanying body tunes*. Anttila (2007) beskriver bevegelse som setter fokus på å lytte til egen kropp og dens signaler. Begrepet *egenkontakt* er sammen med *kroppslig forankret lederskap* og *kontaktevne*, sentrale prinsipper i Winthers teori om og forskning på den profesjonspersonlige kompetanse (Winther, 2014a). Dette er en type kompetanse som kan ses som svært relevant for småbarnspedagogisk forskning og praksis.

Kroppslig kommunikasjon, kinestetisk empati og kontaktevne

Ifølge Svendler Nielsen (2014) handler kroppslig kommunikasjon, kinestetisk empati og kontaktevne hos profesjonsutøvere om å se, merke og reagere på de små, kroppslige tegnene som uttrykker deltakernes følelser og opplevelser i øyeblikket (Svendler Nielsen, 2014, s. 117). Parviainen (1998) kaller dette kinestetisk empati. Det betyr, ifølge Svendler Nilsen (2014), likevel ikke at vi fullt ut vet hva den andre føler, men vi fornemmer den andres kinestetiske opplevelser. Svendler Nilsen (2014, s. 114–115) viser videre til at profesjonsutøvere må trene sin egen sensitivitet for bedre å kunne forstå andre menneskers opplevelser, da omgang med mennesker står sentralt i profesjonsutøvelse. Anttila (2007) påpeker at dansere har en spesiell evne til å merke og gi mening til kroppslige opplevelser. Dette underbygger Østern (2013) med sin forskning om danselærere og hvordan de beskriver kroppen som en subtil og sensitiv

11 Maxine Sheets-Johnstone (2009) kan, med sin bok *The corporeal turn-an interdisciplinary reader*, ses som en viktig bidragsyter til den kroppslige vending.

overflate som kan føle energinivået i dansesalen. Winther omtaler det som kroppslig empati og forstørret oppmerksomhet, eller det å være «på» (Winther, 2014a, s. 77).

Kroppslig forankret lederskap og profesjonspersonlig kompetanse

Winther (2014a, 2014b; Winther et al., 2015) har gjennom flere forskningsprosjekter i profesjonskontekster med sykepleiere og lærerstudenter undersøkt hvordan arbeid med dans kan bidra med utvikling av kroppslig profesjonskompetanse. Hun former begrepet *profesjonspersonlighet* og fremhever nødvendigheten av å styrke samspillet mellom det personlige, kroppslige og profesjonelle hos profesjonsutdannere som skal jobbe med utdanning i et senmoderne samfunn (Winther, 2014a). Østern (2013) skriver *bodily tutoring*. Parviainen bruker (1998) *bodily leadership*. Dette viser til at det er et vesentlig kroppslig aspekt i ledelsesarbeid, i ledelse av både voksne og barn. Ifølge Winther (2014a) er alle som arbeider med mennesker, bevisst eller ubevisst, både kroppslige, personlige og profesjonelle på en gang. Slike fenomener har lenge vært lite belyst, for selv om de kroppslige aspektene kan være enkle å se eller oppleve, kan de være vanskelige å beskrive. Svendler Nielsen (2014, s. 118) fremhever betydningen av å arbeide med kroppslige kompetanser som sensitivitet og evne til *å se* og *å merke* gjennom øvelser i kroppslig oppmerksomhetstrening også i lærer- og profesjonsutdanninger.

Stemthet, resonans og micromovement

I følge Winther (2014a, s. 79) er den fintfølende kroppslige sansningen vesentlig i stort sett alle profesjonspersonlige møter, og hun beskriver den som å «tune seg inn» eller «finne tonen». «Å finne tonen» kan også beskrives som *stemthet*, en kroppslig og mottakelig innstilling som, ifølge Engelsrud (2006, s. 93), kommer frem i hvordan man utøver hverdagslige handlinger som hvordan man synger godnattsang, dekker et innbydende bord eller serverer barna mat. Altså, en bevissthet rundt hvordan andre berøres av det jeg sier og gjør, og hvordan det jeg gjør, oppfattes av andre gjennom og i kroppen. Her spiller også kroppens aller minste bevegelser, *micromovements*, en rolle. Dette er, ifølge Engelsrud (2006), bevegelser som foregår konstant og skaper en form for rytme. Winther (2014b) påpeker betydningen av å kunne lese disse små bevegelsene for å kunne gi optimal omsorg til andre. Videre viser hun til eksempler som å kunne se om andres blikk er levende og åpent, eller om det er flakkende. Det å være bevisst om egne små bevegelser, beskriver Winther (2014a) som en sanselig kompetanse som kan understøtte profesjonsutøverens egenkontakt, noe jeg anser som betydningsfullt for barnehageprofesjonen og dens utdanning.

I denne delen har jeg malt frem følgende begreper fra feltet for embodied pedagogy: *å krolpe, egenkontakt, somatisk bevissthet, kroppslig kommunikasjon, kinestetisk empati, kontaktevne, kroppslig forankret lederskap, profesjonspersonlig kompetanse, stemthet, resonans og micromovement*. Begrepene peker samlet på at kroppen har betydning for/i kommunikasjon, læring og meningsskaping. Videre forankres kroppens sentrale betydning for pedagogens praktiske profesjonsutøvelse, der det å relatere og empatisk innkjenne står sentralt. Med både den røde småbarnspedagogikk og den gule embodied pedagogy med meg på paletten, går jeg i neste del i gang med å male et oransje mulighetsrom for småbarnspedagogkroppen. I det følgende sammenfiltres kroppslig orientert faglitteratur og forskning fra småbarnspedagogikk med fag- og forskningsfeltet for embodied pedagogy.

(U)LIKHETER I DET ORANSJE MULIGHETSROM – Å SKAPE ET MULIGHETSROM FOR PEDAGOGKROPPENS ARBEID MED DE YNGSTE BARNA I BARNEHAGEN

Det spraker og gnistrer i rødt og orange, det skinner så fint i det gule.
(Jacobsen, 1979, s. 18)

I det skapende arbeidet med den kreative litteraturgjennomgangen (Montouri, 2005) har jeg kjent det sprake og gnistre i fargeblandingen i det nye koblinger skapes ved at jeg undersøker disse to feltene samtidig. I artikkelens tittel skriver jeg *(u)like forskningsfelt*. Det viser til at forskningsfeltene jeg har studert, i utgangspunktet er definert som ulike fag- og forskningsfelt, men omhandler tema som jeg ser i sammenheng, med fagfolk og forskere som ikke viser kjennskap til hverandre i måten de refererer på i sine publikasjoner. Samtidig har jeg, gjennom analysen, oppdaget flere faglige og tematiske berøringspunkt. I paletten samles sammenfallende og nærliggende områder mellom forskningsfeltene, begreper som utfyller hverandre eller like begreper som har utviklet seg i hvert av feltene. Sammen skaper koblingene jeg har funnet fram til, det som her *blir det oransje mulighetsrommet*.

Dette er et mulighetsrom der kunnskaping fra feltene småbarnspedagogikk og embodied pedagogy møtes, et rom der pedagogkroppen kan bevege og utvikle seg. Jeg maler derfor frem tre oransje sider, eller vegger, i mulighetsrommet: *pedagogikk, estetikk og kroppslig-materielle relasjoner*. Dette er et rom der jeg på bakgrunn av min analyse konstruerer et møte mellom feltene, og der jeg vandrer mellom veggene i mulighetsrommet for å skape konturene av småbarnspedagogkroppen. I det følgende sammenfiltres forskningsfeltene, og det oransje mulighetsrommet males frem i tre tema, eller *sjatteringer* av oransje farge (figur 1, *mulighetsrom*), *Pedagogikk- der pedagogkroppen trer frem, Estetikks potensialer for pedagogkroppen og Kroppslige-materielle relasjoner – en relasjonell pedagogkropp*.

Pedagogikk – der pedagogkroppen trer frem

Abrahamsen (2004, s. 86) skriver om «det levende blikket» og Sandvik (2006, s. 10) om «det gode blikket». Ulla (2015) forteller om sine oppdagelser av øyet. Winther (2014b, s. 174), beskriver hvordan man kan trene øyekontakten med helt konkrete øvelser i rom med kropp i bevegelse. Det å både ha et *språk* for og *redskap* til å omtale og utvikle seg som pedagog er vesentlig her, men det handler også om å anerkjenne og inkludere kroppen i lærings- og utviklingsøyemed. I forskningsfeltet for embodied pedagogy vises det til flere måter å sette kroppene i bevegelse på, slik at prosesser for utvikling av *egenkontakt, kontaktevne* og *kroppslig orientert lederskap* kan starte (Winther, 2014a). Det handler ikke om en ferdig oppskrift, men om å finne sin vei gjennom kroppslig erfaring. Skaus (2017) fokus på *personlig kompetanse* ligger nært Winthers (2014a) *profesjonspersonlige kompetanse*. *Kontaktevnen* (Winther, 2014a) berører teorier innenfor pedagogikkens omsorgsforskning (Tholin, 2011) og tilknytningsteori (Ainsworth, 1964; Bowlby, 1984; Winnicot, 1988). Svendler Nielsen (2014, s. 118) påpeker betydningen av å arbeide med kroppslige kompetanser som sensitivitet, noe som er i tråd med Tholins (2011) tydeliggjøring av omsorgens plass i barnehagen. Drugli (2014) påpeker at det å ansatte i

barnehagen utvikler sensitivitet, krever mer enn kun kunnskapsformidling. Abrahamsen (1997) legger vekt på det nødvendige samspillet, mens Johannson (2013) artikulere hva som ligger i samspillende nærvær. Drugli (2014) viser til hvordan barnehageansatte kan bruke video-observasjon og refleksjon, og Abrahamsens (2004) samspillende observasjon kan bidra til å støtte opp under pedagogens sensitivitet, en observasjonsmetode med den hensikt å stimulere til en emosjonell læreprosess hos observatøren. Winther et al. (2015) beskriver hvordan dans kan fungere som utviklende for profesjonsutøvere. Hun setter dermed kroppen i sving og åpner slik sett for kunstfaglige innganger til profesjonsutvikling. Beskrivelsene av hva som har betydning i møte med andre kropp for å skape nærhet og kontakt, ser ut til å trekke i samme retning, men hvordan den kroppslige kunnskapingen hos profesjonsutøverne skjer i praksis, er mer ulikt i de to undersøkte feltene. Når jeg nå maler den ene veggen i dette oransje mulighetsrommet med sammenfiltret faglitteratur og forskning, skapes *mer enn* hva fag- og forskningsfeltene alene bidrar med.

Estetikkens potensialer for pedagogkroppen

Begge fag- og forskningsfelt har berøringspunkt med estetiske fag og møtes i den sansende kroppen. Winther et al. (2015) bruker dans som en vei til profesjonskunnskap i det hun setter pedagogkropper i bevegelse for at de skal kunne lære noe om kropp. Kunstfagene har lenge hatt en viktig plass i barnehagefeltet, men er hovedsakelig benyttet for å legge til rette for barns estetiske opplevelser der barna gis rom til å være helhetlig sansende og opplevende. Pedagogen er den som legger til rette for og støtter barna i opplevelsen. Bakke (2013) løfter frem behovet for at også ansatte på småbarnsavdeling er estetisk innstilt, altså «hvordan vi lar oss treffe av (nye) sanseintrykk» (Bakke, 2013, s. 245). Hun fremhever betydningen av å være helt til stede i egen kropp for å kunne møte andre, og fremhever behovet for å være oppmerksom på kroppslige og gestikulære handlinger i møte med de yngste barna. Kunstfagene skaper relasjoner og sammenfiltringer, de skaper sammenblandinger og rommer en tverrfaglig tilnærming til det å være pedagogkropp i småbarnsavdelingen. Ifølge Liset (2011, s. 81) skaper kroppslig kommunikasjon gjennom improvisasjon med små barn i forestillingen *Møterommet* raskt kontakt med barna. Men dette krever også noe av den store kroppen som møter den lille kroppen. Det å male en ny vegg i mulighetsrommet med estetikkens potensialer, viser hvordan estetiske tilnærminger kan gi pedagogkroppen mulighet til å utvikle egenkontakt og kontaktveie.

Kroppslige-materielle relasjoner - en relasjonell pedagogkropp

Her vender jeg tilbake til Reinertsens (2016) begrep «å gulve» som i likhet med Østerns (2015) «to body» eller «å krope», er beskrivende for hvordan kroppen gjør seg gjeldende i rommet. Gulvplass og rom som tillater kropp for å møtes, ser ut til å være av betydning i begge undersøkte fag- og forskningsfelt. Det handler også om å anerkjenne kroppen som betydningsfull i en utdanningskontekst, og at det er behov for en bevissthet rundt kroppens tilstedeværelse og plassering for å være «på» og til stede med det Winther (2014a, s. 77) kaller forstørret oppmerksomhet og en kinestetisk bevissthet (Parviainen, 1998; Svendler Nielsen, 2014).

I litteraturgjennomgangen finner jeg fagfolk og forskere fra begge felt som støtter seg på

fenomenologi og spesielt Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Greve, 2007; Løkken, 2004; Svendler Nielsen, 2014; Winther, 2014a; Østern, 2006). Løkken (2000, 2004) farget småbarnspedagogikken med sin forskning og påpeker at de minste barna først og fremst er kropp i verden. Kroppsfenomenologi er et perspektiv som forskere i begge tradisjoner støtter seg til, og jeg foreslår kroppsfenomenologi som et filosofisk møtepunkt mellom de to fag- og forskningsfeltene. Det er derfor plassert i det oransje mulighetsrommet som en del av *kroppslig-materielle relasjoner*. Kroppsfenomenologien utgjør en av to oransje fargenyanser på denne veggen i mulighetsrommet, blandet med en post-humanistisk og ny-materialistisk bevegelse som er voksende i småbarnspedagogisk forskning. Både kroppsfenomenologien og posthumanismen insisterer på at relasjonene der meningsskaping skjer er kroppslige, de er materielle og består av svette, lukter, gråt, latter, affekter, hudkontakt, pust og sang. Både kroppsfenomenologi og posthumanisme inngår i denne delen om kroppslig-materielle relasjoner.

ET HULL I PALETTEN. KONKLUSJON, SAMMENFATNING OG FRAMPEK MOT EN KROPPSLIG (BEVISST) PROFESJONSUTØVELSE I BARNEHAGEN

Jeg fascineres av Ullas (2015) *blikk* og Rossholts (2009) *tårer* og hvordan de begge tar opp hvordan barnehagelæreren *gjør* kropp i barnehagen. Rossholt (2012) påpeker hvor lite fokus og oppmerksomhet kroppen og det kroppslige har i barnehagelærerutdanning. Forståelse for og praksis fra/med kroppen kan dermed oppfattes som nedprioritert og av mindre betydning for barnehagepedagogen. Nyhus (2013) påpeker at vel så viktig som fokus på *barns* kroppslighet, er betydningen av hvordan de *voksne* bruker kroppen i profesjonsutøvelsen. Winther (2014a) argumenterer for at kunnskap om og praksis med kroppen må inn i utdannelsene gjennom å anerkjenne kroppen og dens erfaringer. Småbarnspedagogisk faglitteratur og forskning inneholder etter hvert mye om betydningen av å anerkjenne kroppen til både barn og voksne, men lite om hvordan dette *gjøres* i praksis. Slik jeg kjenner barnehagefeltet, finnes det i praksis mye kompetanse på det å *være* pedagogkropp, men det mangler forskning som hjelper til med utviklingen av språk for *pedagogkropping*. Jeg sitter igjen med flere spørsmål rundt hvordan barnehageansatte *er, blir og utvikler seg* som pedagogkropp i barnehagen, spesielt på småbarnsavdelinger. Dette blir for meg hullet i paletten, det jeg savner i småbarnspedagogisk forskning. Små barn vet både å «krope» og «gulve» og kan kanskje vise vei for voksne i dette kroppspedagogiske landskapet.

Bjørnstad og Samuelson (2012) finner i sin forskningsgjennomgang at det blant annet mangler forskning om hvordan de som jobber med de yngste barna, anser og forstår sitt arbeid og hvordan personalet i barnehagen kan utvikle sitt arbeid. Denne artikkelen kan ses som et bidrag i så måte, samtidig kan den ses som et metodisk bidrag til hvordan man kan forske arts-based og skapende på småbarnspedagogisk praksis. Metodeutviklingen med å tenke meg fag- og forskningsfeltene som primærfarger som jeg maler sammen til noe nytt, har gitt meg mulighet til å tenke kunstnerisk, til å innkjenne, lese gjennom og sammenfiltrere de to feltene. Jeg ser på fargeblandningsmodellen som en måte å være transparent på og vise hvordan jeg filtrer de ulike feltene sammen. Det er en viss asymmetri i utvalget av fag- og forskningslitteratur, der jeg i hovedsak

har sett på embodied pedagogy internasjonalt, mens småbarnspedagogikkens fag- og forskningsfelt er undersøkt i norsk kontekst. Dette gir klare begrensninger, og forskning ut over norsk kontekst utelukkes, noe som ville være relevant å trekke inn. Samtidig har denne inngangen gitt meg en mulighet for å åpne en del av norsk småbarnspedagogisk fag- og forskningsfelt ved bruk av både nasjonal og internasjonal forskning fra et annet felt, embodied pedagogy. Resultatet av analysen viser også en asymmetri i det at jeg har tatt med meg flere kroppslig relevante begreper fra feltet for embodied pedagogy enn fra småbarnspedagogikk (se figur 1). Jeg ser denne asymmetrien i sammenheng med at norsk småbarnspedagogiske fag- og forskningsfeltet har, slik Rossholt (2012) påpeker, nedprioritert og underartikulert praksis fra/med kroppen.

Gjennom min fargeblandingsanalyse og i det oransje mulighetsrommet jeg nå maler ut, har jeg skapt et mulighetsrom der *pedagogkroppen* og småbarnspedagogens *kroppslige profesjonskunnskap*, kan vokse og utvikle seg. Ved å kjenne meg inn i de ulike fag- og forskningsfeltene oppdager jeg to ulike forskningsområder som har klare likheter i forståelsen av/for kroppen, men der forskerne ikke henviser til eller ser ut til å vite om hverandres arbeid. Det er også ulikheter, og i disse ulikhetene ligger potensial til å utvide hver av feltenes forståelse av hva kropp og pedagogikk er og *kan bli*. Mitt bidrag er å sette fag- og forskningsfeltene i kontakt med hverandre gjennom en art-based tilnærming for å undersøke kroppens betydning for småbarnspedagogens praksis, og skape et mulighetsrom med støtte i tidligere forskning. Jeg foreslår at pedagoger og forskere i tillegg til å observere, skrive og snakke om kroppen, også *kropper* i den forstand at man beveger seg i utdanning, kompetanseheving, refleksjon og forskning over hva det vil si å være pedagog for de yngste barna. Bevegelse i det oransje mulighetsrommet kan slik skape en profesjonstenkning der man ser, sanser og i praksis får redskaper til å anerkjenne kroppslig-materielle relasjoner for å kunne møte det kroppslige barnet og møte barnet kroppslig.

REFERANSELISTE, LITTERATUR

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ainsworth, M. D. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, Vol 10 (1), 51-58.
- Anttila, E. (2007). Mind and body. Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. I L. Rouhiainen (red.), *Ways of knowing in dance and art* (s. 79–99). Helsinki: Theatre Academy.
- Bakke, K. (2013). Å vente på vandrdåper. Om små barns estetiske handlinger og erfaringer –med utgangspunkt i forming. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 238–253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and*

- meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (red.), (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1984). *Attachment*. London: Pelican Books.
- Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B. & Marvin, B. (2015). *Trygghets sirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. Minneapolis: University and Minnesota Press.
- Dixon, M. & Senior, K. (2011). Appearing pedagogy: from embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:3, 473–484, DOI:10.1080/14681366.2011.632514.
- Drugli, M-B. (2014). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Filtre (u.å.). I *bokmålsordboka*. Hentet 15. august 2019, fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+filtre&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Forgasz, R. & McDonough, S. (2017). "Struck by the way our bodies conveyed so much:" A collaborative self-study of our developing understanding of embodied pedagogies. *Studying Teacher Education*, 13:1, 52–67. DOI: 10.1080/17425964.2017.1286576
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen* (doktorgradsavhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red.). (2013). *Småbarns pedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hovik, L. (2014). *Et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjal og andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. (Doktorgradsavhandling). Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Jacobsen, R.S. (1979). *Fingerleker og tegnebok*. Drammen: Harald Lyche & co. Musikkforlag.
- Johansson, E. (2011). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Johannson, L. & Otterstad, A. M. (2019). *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft. Posthumane teorier i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basics Books.
- Leavy, P. (red.), (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: The Guilford Press.
- Liset, M. S. (2011). Å være skuespiller i møterommet. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 65–86). Bergen: Fagbokforlaget.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (red.), (2011). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old bodysubjekts in everyday interaction*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur– om ett-og toåringens sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- McNiff, S. (2018). Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods, and presentations based in art. I P. Leavy (red.), *Handbook of arts-based research* (s. 22–37). New York: The Guilford Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi* (oversatt av Bjørn Nake). Valdres: Pax forlag.
- Montouri, A. (2005). Literature Review as Creative Inquiry. Reframing scholarship as a creative process. *Journal of transformative education* Vol 3 (4), 374–393.
- Moser, T. (2013) Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I E. B. H. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (red.), *Barnas Barnehage 3: Kroppslighet i Barnehagen - Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (s. 22–42). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 143–158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyhus, M. (2013). *Ventebølger. En bok om de yngste barna i barnehagen; med venting som omdreiningspunkt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pape, N. & Pape, S. (2011). Improviserende veiledning. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 161–174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved*. (Doktorgradsavhandling). Tampere: Tampere university.
- Reinertsen, A. (2016). Hva er det med Irma? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 12 Hentet fra <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>
- Rossholt, N. (2009). The many-faced cry: Tone and tempo in the pre-school. *Nordic Studies in Education*, Vol. 30, 102–115.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I N. Sandvik (red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 9–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sheets- Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SSB (2018). *Andel barn i barnehage øker fortsatt*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-okert-fortsatt>
- Svendler Nielsen, C. (2014). Krop, kinestetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprosesser – skitse til en fænomenologisk didaktik. I H. Winter (red.), *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 111–119). Værløse: Billesø & Balzer.
- Taguchi, H. L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 59–69). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.774>
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæreren*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Winnicott, D. W. (1988). *Babies and their mothers*. London: Free Association Books.
- Winther, H. (2014a). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professional kommunikasjon. I H. Winter (red.), *Kroppens sprog i professional praksis. Om kontakt, nærvær, lederskap og personlig kommunikasjon* (s. 74–87). Værlose: Billesø & Balzer.
- Winther, H. (2014b). Kroppen som læremester – guide til kommunikasjonstrøning, lederskap og personlig utvikling i profesjonel praksis. I H. Winter (red.), *Kroppens sprog i profesjonel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskap og personlig kommunikasjon* (s. 165–179). Værlose: Billesø & Balzer.
- Winther, H., Grøntved, S. N., Graversen, E. K. & Ilkjær, I. (2015). The dancing nurses and the language of the body: Training somatic awareness, bodily communication, and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), 182–192.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp, kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.L. Østern. (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2006). Dansens uutholdelige letthet. I K. Steinholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon – kunsten å sette seg selv på spill* (s. 189–213). Oslo: Damm & Søn.
- Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment: the embodied character of the dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance*, Vol. 4 (1), 28–47.
- Østern, T. P. (2015). To body. I S. Schonmann (red.), *International yearbook for research in arts education* (s. 144–49). Münstner: Waxmann.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesia som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: «Å forske med kunsten»*, Vol. 1, 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

REFERANSELISTE, WEBSIDER

- Kulturrådet.no (19.02.10). *Klangfugl- kunst for de aller minste* Tilgjengelig fra: <https://www.kulturradet.no/jubileum-2015/vis-artikkel/-klangfugl-kunst-for-de-aller-minste>
- Kulturrådet.no (u.d.). *Glitterbird Art for the very young*. Tilgjengelig fra: <https://www.kulturradet.no/eus-kulturprogram/vis-artikkel/-eu-prosjektbank-glitterbird-art-for-the-very-young>
- SSB (13.03.19). *Barnehager* Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Teaterfoto.no (07.09.19). *Teaterfot* Tilgjengelig fra: <http://teaterfoto.no/>

AUTHOR BIO

Ida Pape Pedersen is a PhD student and kindergarten teacher educator currently employed at Faculty of Education and Arts, Nord University, Norway. She holds a BA in kindergarten pedagogy, and has several years' working experience as a kindergarten teacher in different kindergartens. With her Master thesis in Arts Education *Dance- and the youngest children. Making choreography for toddlers*, she combined her teaching and research fields pedagogy and dance. With her PhD-project (2018–2021) she aims at exploring and developing kindergarten teachers' bodily professional knowledge through a dance-based pedagogical development project.

FORFATTERBIO

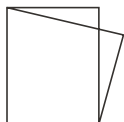
Ida Pape Pedersen er ph.d.- student og barnehagelærerutdanner ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hun har en bachelor i barnehagepedagogikk og har flere års arbeidserfaring fra ulike barnehager. Med sin master i kunsthøgskolepedagogikk, *Danseren – og de minste, å skape koreografi for de yngste barna*, kombinerte hun sine forskningsinteresser som er pedagogikk og dans. Hensikten med hennes pågående doktorgradsprosjekt (2018–2021) er å undersøke og utvikle kroppslig profesjonskunnskap hos barnehageansatte gjennom et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt.

Artikkel 2

Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen.

Stunder av ingenting, der alt kan skje

– en innkjenning av og samtale om
kroppslig kunnskap i barnehagen



Ida Pape Pedersen,
ph.d.-kandidat,
Fakultet for
lærerutdanning, kunst
og kulturfag, Nord
Universitet, Norge
& Ann Karin Orset,
Førsteamanuensis,
ph.d., Fakultet for
lærerutdanning, kunst
og kulturfag, Nord
Universitet, Norge

Kroppslig kommunikasjon i møte med barn er sentralt i barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I artikkelen undersøker forfatterne hvordan kroppslig kunnskap utøves i en småbarnsavdeling. De gir eksempler på hvordan kroppslig kunnskap praktiseres, og foreslår begreper og perspektiver som kan berike barnehagens fag- og forskningsfelt og profesjonsforskning mer generelt. Vitenskapsteoretisk plasseres artikkelen innenfor Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994). Studien er gjennomført som en sensorisk etnografisk feltstudie (Pink, 2015) med tilhørende stedssensitive intervju (Sand, 2019). Gjennom analyseprosessen har tre kiasmefortellinger (Olausen, 2018) vokst frem som eksempler på situasjoner der kroppslig kunnskap har avgjørende betydning for det som utspiller seg i stunder der alt kan skje.

Men ingenting er da ingenting, seier Jakob. -NEI. Ingenting er boltreplass og pusterom, seier Neikob (Stai, 2019, s. 10).

Sitatet er hentet fra en av barnebøkene om Jakob og Neikob av Kari Stai (2019). Overført til barnehagehverdagen ser vi hvordan *stunder av ingenting* kan ses som *boltreplass* og *pusterom*. Et rom for å se og bli sett og for å møte og bli møtt. Å stå i slike stunder – *der alt kan skje*, krever tilstedeværelse og kroppslig lytting. En improvisasjonens kunst, som åpner for å ta imot og agere i forhold til innspillene som kommer. En dag uttalte en av barnehagelærerne i studien at det var «ingenting på planen», og kanskje har slike stunder verdi i seg selv. Ved å ivareta åpenrommene i dagen, kan vi skape *boltreplass* og *pusterom*, slik at voksenkroppen kan gå i dialog med barnekroppen og spørre: *Hva skjer så?*

Stunder av ingenting, der alt kan skje

Illustrasjon 1: Kroppslig nærvær, Ann Karin Orset



Innledning

Barnehagen er en arena der kropp står sentralt, og sammenlignet med andre lærerprofesjoner er barnehagelæreren i en særskilt posisjon i forhold til de mange kroppslige møtene i løpet av dagen. Ifølge norsk *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) skal personalet «møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn». De skal «være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet». Men hva betyr egentlig dette for barnehageansattes møte med de yngste barna i barnehagen? Hvordan uttrykkes varme overfor et barn? På hvilken måte kan de ansatte være lydhøre for barns uttrykk, og hvordan møtes deres behov for omsorg med sensitivitet?

Førsteforfatter er barnehagelærer, barnehagelærerutdanner og stipendiat. Artikkelen er en del av hennes ph.d.-prosjekt *Pedagogkroppen – en studie av kroppslig kunnskap i barnehagen* (2018-2021). Når forfatterstemmen i artikkelens fortellinger er «jeg», er dette førsteforfatter som forteller frem sine opplevelser fra feltstudien. Andreforfatter er lærerutdanner og forsker innenfor profesjonspraksis. I studien bidrar hun med et kritisk utenfra-perspektiv i analysen, og skriver seg inn i et «vi» sammen med førsteforfatter i artikkelen.

Artikkelen har vokst frem fra en feltstudie der førsteforfatter har vært tilstede sammen med fire barnehageansatte og tolv barn i alderen 1-3 år i en norsk barnehage. I artikkelen spør vi: *Hvordan utøves kroppslig kunnskap i barnehageansattes møter med de yngste barna i barnehagen?*

Med *kroppslig kunnskap* mener vi her kroppslig-relasjonell innsikt som kommer til uttrykk i barnehageansattes samhandling med barna i barnehagens ulike rom, og som utøves og settes i og på spill i praksis. Vi ser barnehagepraksisen som kroppslig og sanselig og bestående av bevegelse, kontakt, svette, hud, latter og tårer idet relasjoner skapes gjennom dagens ulike situasjoner. I artikkelen rettes søkelyset mot kroppslig-kommunikative øyeblikk mellom barnehageansatte og barnehagebarn. Disse har i vår studie vist seg i barnehagedagens overganger og mellomrom, utenfor planlagte pedagogiske aktiviteter og rutiner. Før vi kommer tilbake til og gjør rede for disse stundene, presenterer vi artikkelens vitenskapsteoretiske rammer, tidligere forskning og studiens metodologiske utforming.

Kroppsfenomenologi

Maurice Merleau-Ponty hevder at vår forståelse av verden primært er en kroppslig erfaring, og introduserer tanken om mennesket som sammenflettet av kropp, sinn og kognisjon (Merleau-Ponty, 1994). I artikkelen forstås *kropp* som et helhetlig, relasjonelt, emosjonelt og sansende kroppssubjekt som bebodder verden. Kroppssubjektet er både levende og levd, opplevende og opplevd, seende og synlig, berørende og berørt på en og samme tid (Merleau-Ponty, 1994; Orset, 2017). For å forklare hvordan fenomener står i relasjon til hverandre og hvordan våre kroppers materialitet er uløselig forbundet med våre praksiser, bruker Merleau-Ponty (1968) *kiasme* som metafor, noe som har vært et berikende perspektiv i arbeidet med studien. Kropp og verden betraktes her som et komplekst sammenflettet hele, der kropp og verden inngår i et gjensidig dynamisk og dialektisk forhold, uløselig forbundet til hverandre. Gunvor Løkken (2000) har åpnet kroppsfenomenologien for småbarnspedagogikkens fag- og forskningsfelt ved å løfte frem de yngste barnas kroppslig forankrede sosiale liv i barnehagen. I vår studie retter vi derimot fokus mot den voksne, eller *pedagog-kroppen*, og dens kroppslige praksis.

Kropp og profesjon i barnehagen

I nordisk småbarnspedagogisk forskning har kropp de siste tjue årene fått stadig større plass. En review av norsk småbarnspedagogikk maler frem kroppsfenomenologi og posthumanisme som to fremtredende fargenyanser i dagens småbarnspedagogiske landskap (Pedersen, 2019). Nina Rossholt (2012) viser til at barnehagelærere *gjør* kropp, og at bevegelse mellom materialitet og kropp hele tiden produseres i relasjoner mellom

små og store mennesker i barnehagens ulike rom. Kropp og materialet er også fremtredende i kunstbasert forskning på småbarnspedagogikkens forskningsfelt. Lise Hovik (2014) setter teaterets nærvær inn i en småbarnspedagogisk kontekst i det hun fremhever at nærvær er mer enn fysisk tilstedeværelse. Ut fra et dramafaglig perspektiv presenterer Anne Myrstad og Toril Sverdrup (2011) hvordan man kan tenke improvisasjon som en grunnleggende innstilling i pedagogikk for de minste.

Vi erfarer, i likhet med Mari Pettersvold og Solveig Østrem (2017), at en god pedagog er i stand til å handle situasjonsbestemt. Det vil si å kroppslig og sanselig forstå hva som står på spill og handle ut fra det. I studien betraktes derfor de barnehageansattes kroppslige praksis som aspekter av *praktisk kunnskap* (Bornemark & Svenaeus, 2009; McGuirk & Methi, 2015). Anders Lindseth (2015, s. 43) forklarer dette som en form for *svarevne* – vår evne til å svare tilfredsstillende (i ord og handling) på de utfordringer og oppgaver som vi står overfor i ulike situasjoner.

Ifølge Mette Skovhus og Helle Winther (2019, s. 4) er pedagogens kroppslighet en betydningsfull og nærværende del av pedagogens profesjonalitet. Bente Ulla (2015) beskriver hvordan barnehagelærere utøver profesjonen gjennom kropp, der ørene hører og øynene ser barnets kropp, bevegelser, tempo, toner og motoriske utfall. Her spiller også mikrobevegelser, kroppens aller minste bevegelser inn, som foregår konstant og skaper form og rytme (Engelsrud, 2006). Winther (2012) påpeker betydningen av å lese disse små bevegelsene for å yte god omsorg – en sanselig kompetanse som

kan understøtte profesjonsutøverens kontaktskaping. Gunn Engelsrud (2006) beskriver dette som *stemthet*, noe vi mener kommer frem i barnehagelærernes praksisutøvelse og som innebærer «å stemme seg inn på» barnets affektive bølgelengde (Schibbye, 2009). *Affekter* forstås her som mangfoldige, ulikeartede, sanselige strømninger og intensiteter i og mellom kropp(er) (Østern & Dahl, 2019, s. 34), og bidrar til at vi kan oppleve oss selv og andre som sammenhengende (Schibbye, 2009, s. 73).

Bernt Andreas Hennum og Østrem (2016) påpeker samtidig at barnehagelæreren trenger et fagspråk for å oppdage og forstå det som skjer i barnehagen; et språk som åpner for refleksjon over profesjonspraksisen. Tone Pernille Østern (2015) foreslår å bruke verbet «å krolle» som redskap for å snakke om det kroppslige i fortid, nåtid og framtid, slik verbet «å tenke» åpner for. Anne Beate Reinertsen (2016) gjør et lignende grep i det hun skaper verbet «å gulve». I følge henne må de voksne «gulve (ned på gulvet) og krolle slik [...] barna kan» (Reinertsen, 2016, s. 8). Førsteforfatters *krolping* og *gulving* har i løpet av oppholdet i feltet vært avgjørende for å utvikle dypere forståelse for barnehageansattes kroppslige profesjonspraksis. Dette utdypes idet vi går over til å klargjøre vår metodiske tilnærming i studien.

Sensorisk etnografi og stedssensitive intervju

Sara Pinks (2015) sensoriske etnografi tilbyr forskeren mulighet til å studere fenomen gjennom anerkjennelse av at mening skapes i kraft av egne og andres sensoriske og kroppslige væren i verden. I studien har førsteforfatter beveget seg varsomt inn i barnehagen som sansende

Stunder av ingenting, der alt kan skje

Når noen kommer på morgenen har du alle antennene ute, føler hvor de er og klarer på et vis å være det de trenger [...]. **Det er sånne bittesmå ting, da må vi være på, vi må se det lille.**



forskerkropp, i økter av ulik lengde over en tomånedersperiode. Slik har hun *kjent seg inn* i barnehageansattes utøvelse av kroppslig kunnskap og barnehagebarnas hverdagsliv i nær dialog med de ansatte¹. En slik *innkjenning* betyr å utforske praksis som sansende og følende kroppssubjekt. Dette innebærer å følge stedets ruter, smak, praksiser og rytmer (Pink, 2015; Sand, 2019). Førsteforfatter har deltatt i aktiviteter ute og inne, og notert i feltnotatboka. Hun har lekt og snakket med barn og voksne, delt måltider, kjent på stemninger, rullet på matta, ledd, fått sand i munnen, tatt imot barn som har falt, trøstet og ligget helt stille på gulvet under hvilestunden.

Mot slutten av feltstudien gjennomførte førsteforfatter parvis stedssensitive intervju med de barnehageansatte. Intervjuene hadde en varighet på 45 minutter og ble filmet. Anne-Lene Sand (2019, s. 85) anvender begrepet *stedssensitive intervju*, i det hun beskriver hvordan man

kan tenke annerledes om intervju som metode gjennom en oppmerksomhet på *hvor* intervjuet finner sted og *hvordan* man kan jobbe metodisk med å forstå og aktivere stedets betydning. Under intervjuene satt førsteforfatter og de ansatte *på gulvet* inne på avdelingen, mens barna sov ute i vogner. Rommet inviterte til bevegelse og åpnet for assosiasjoner og fornemmelser der praksisen til daglig finner sted. Under intervjuene brukte både førsteforfatter og de ansatte kropp og bevegelse for å uttrykke mening og dele erfaringer. Videooptak gjorde det mulig å skrive ut fylldige transkripsjoner av hvordan de ansatte viste sin praksis med ord og handling.

Ut fra et kroppsfenomenologisk perspektiv, og med inspirasjon fra narrativ analyse (Riessman, 2008), har vi gjennom å veksle mellom å forholde oss til empiri og teori identifisert og utviklet stadig dypere forståelse for situasjoner i barnehagehverdagen der kroppslig

kunnskap trer frem som særlig avgjørende for det som utspiller seg.

I arbeide med å skrive frem og klargjøre disse stundene har Ingvild Olsen Olausens (2018) utvikling av *kiasmefortellinger*, basert på Merleau-Pontys *kiasme-metamor* (1968), vært nyttig å dra veksler på, idet hun undersøker kompleksiteten i relasjonen mellom barnehagebarn og en forteller. Kiasmefortellinger synliggjør her det som utspiller seg i kroppens sanselige berøring med verden og viser hvordan subjektet skaper og skapes i fletningen mellom å bevege og bli beveget (Olaussen, 2018, s. 104).

Med det som utgangspunkt har vi laget egne kiasmefortellinger som viser hvordan pedagogkroppen berører og berøres, ser og blir sett og hvordan den former og formes i tilblivelser i møte med barnehagebarn.

Den grønne matta inviterer, muliggjør øyeblikk av bevisst nærvær og **skaper rom for kroppslige møter på gulvet.**



Kiasmefortellinger – kroppslige stunder der alt kan skje

Gjennom analysen av forskningsmaterialet har vi kjent oss frem til og skapt tre kiasmefortellinger (Olaussen, 2018) som belyser hvordan kroppslig kunnskap utøves i øyeblikk av fortettet nærvær. Fortellingene vi har skapt er:

Kiasmefortelling 1:

Velkommen til barnehagen!

Kiasmefortelling 2:

Vi møtes på matta...

Kiasmefortelling 3:

Hva skjer så?

I det følgende stopper vi opp ved hver og en av fortellingene, som videre åpnes opp i det de veves sammen med teori og sitater fra intervju med de ansatte.

Kiasmefortelling 1:

Velkommen til barnehagen!

Det er tidlig morgen i juni, og jeg står på parkeringsplassen sammen med Agnete, tidligvakta. «I dag skal jeg følge deg», sier jeg. «Den er grei», sier Agnete. Hun åpner porten og vi går sammen

gjennom uteområdet med sandkassa, gyngene og sklia. Det er så merkelig stille, som om lekeapparatene venter på å bli lekt. Vi går inn døra til det store trehuset. Agnete først, jeg etter. Vi hilser på to voksne inne på kjøkkenet, veksler noen ord og går videre inn på avdelinga. Jeg følger rytmen, pulsen, taktfaste steg i vante rom. Tempoet er høyt. Ut i garderoben for å hente inneskoene, stoppe for å telle kluter i et skap, så ut på kjøkkenet igjen. En kaffekopp varmer hånda mi og jeg lukter det nystekte brødet Agnete skjærer så hurtig i. Så tilbake til avdelingen. Fingeren hennes leter navn på ei liste, mens hun flere ganger ser ut av vinduet, følger med. Vi prater lett mens vi beveger oss rundt. Hun drar frem noen småbiler, legger de på matta. Gjennom vinduet ser vi en mann komme gående med ei lita jente på armen. Da skjer det noe. Denne kroppen som har vandret så hurtig – frem og tilbake, endrer seg plutselig. Agnete setter seg ned og kroppen blir rolig. I dørråpningen ser vi Lotte og pappan hennes. Lotte gløtter frem fra halsgropen hans.

Agnete titter ut i gangen, fremoverlent med et mildt og blidt ansikt og hevede øyenbryn. «Hei Lotte!» sier hun. Pappa setter Lotte ned på gulvet. Hun tripper inn og gløtter bort på meg i det hun setter seg i Agnetes fang. Lotte lener seg inn mot Agnete i det de store armene omslutter den lille kroppen. «Så godt å se deg» sier Agnete.

Med fortellingen vil vi vise hvordan Agnete mellom ankomst og velkomst går fra å gjøre en rekke oppgaver til å være tilstede for barnet. Ved å følge Agnete denne morgenen gjennom barnehagepraksisens rom, smak, rytme og bevegelse, har førsteforfatter kjent seg inn i barnehageansattes kroppslige praksis og hvordan Agnete åpner opp, og gjør seg klar for å ta imot barnet. Innkjenningserfaren her som et betydningsfullt aspekt i den ansattes møte med barnekroppen, idet Agnete kroppslig og sanselig «tuner seg inn» på Lotte og pap-paen når de kommer inn i rommet.

I intervjuet understreker Bente betydningen av de ansattes rolle ved barns

Stunder av ingenting, der alt kan skje

ankomst om morgenen, og beskriver i den forbindelse måten kollega Agnete gjør dette: «Å møte deg om morgenen, med det smilet og det oppriktige... At du er glad for å se hvert barn, og at det kommer fra hjertet. Kontra en person som sier: *Ja, hei... Jeg skal bare...*». Bente demonstrerer hva hun mener; snur ryggen til, og gjør som om hun er opptatt med noe. Deretter vender hun seg mot oss igjen, slår ut med armene og smiler med hele fjeset: «Så er du der! Om telefonen ringer, så får den bare ringe. Vi må ta imot! Det første møtet om morgenen er kjempeviktig». Agnete følger opp utspillet om hvor viktig det er å møte barna med affektiv oppmerksomhet: «Når noen kommer på morgenen har du alle antennene ute, føler hvor de er og klarer på et vis å være det de trenger [...]». Det er sånne bittesmå ting, da må vi være på, vi må se det lille». Små mikrobevegelser hos Lotte, gjør at Agnete, som over tid har lært henne å kjenne, bedre kan *stemme seg inn* på henne og prøve være det hun trenger akkurat i denne stunden. Det er ulike måter å kroppe (Østern, 2015) noen velkommen på, og ifølge Winther (2014, s. 79) krever denne kontaktevnen stor oppmerksomhet på kroppens mellommenneskelige dans. Vi ser dermed *kropping* og *innkjennning* som sentrale aspekter av kroppslig kunnskap i barnehagen, og tar det med oss videre i det vi beveger oss over i neste kiasmefortelling.

Kiasmefortelling 2:

Vi møtes på matta...

Måltidet nærmer seg slutten. Barna får hver sin klut, tørker seg og går fra bordet. Små føtter tramper fort bort til den grønne myke matta der jeg allerede sitter. Mio rydder av bordet, mens Bente reiser seg og går mot oss. Framme ved

matta setter hun seg ned, før hun videre legger seg på ryggen. Hun puster ut og ler lett. Omar på 1 1/2 år står og ser på henne en stund mens hun ligger der, så springer han mot henne. Bente løfter hodet litt, ser han komme. Hun tar imot Omar med begge armene og knærne i et vakkende svev: DE FLYR! Noe strømmer gjennom meg, som fornemmelser av å løfte og bli løftet. Flyet styrter mot matta, men Bente sikrer en trygg landing. Hun smiler med hele ansiktet og hviler hodet mot gulvet. Omar setter seg opp, lener seg fremover og velter kroppen sin over hennes. Varsomt legger han øret inntil brystet hennes og lytter. Slik blir de liggende...

Bente åpner kroppen for samspill ved å legge seg ned på gulvet, hun *gulver* (Reinertsen, 2016). Hun blir et fly og en pute, noen å sveve med og hvile på. Gjennom kroppskontakten merker barnet varme, kjærlighet og grenser (Winther, 2014), og tillit merkes og uttrykkes i det Omar svever gjennom luften. I intervjuet sitter Bente stille en stund, tar et dypt pust, mens hun holder hendene på brystet og sier: «Vi er ikke redd for å være nær, vi er ikke det. For jeg vet jo hvor viktig det er å være nær, hvor godt det er å være nær». Agnete legger til at det å jobbe på småbarnsavdeling ikke er for alle, «andre kan være i nærheten, men har ikke det nærværet». Det Bente og Agnete beskriver, er i tråd med det Hovik (2014) presenterer som både det å være nær (kroppslig tilstedeværende) og å ha nærvær, der det første forutsetter det andre. Slik kan man tenke at bevisst nærvær dermed kan løftes frem som en viktig del av barnehagelærerprofesjonens kunnskapsfelt, tilnærmet slik Hovik (2014) påpeker at det er for skuespillere.

Den grønne matta inviterer, muliggjør øyeblikk av bevisst nærvær og skaper rom for kroppslige møter på gulvet. Det å være på barns nivå er kjent i småbarnspedagogisk teori og praksis, og noe de fleste innenfor feltet er kjent med (Pedersen, 2019). Ved å aktivt ta i bruk begrep som *gulving* når vi forholder oss til barnehagepraksis, kommer vi i posisjon til enda klarere å kunne beskrive, løfte og reflektere over en kroppslig kunnskap som alt er der. I intervjuet sier Mio: «Vi er veldig glad i matta, så vi sitter mye i gulvet. Ruller, slår kollbøtte eller ligger og leser ei bok». Slik fremhever Mio matta og gulvet som viktige materialiteter for *boltreplass* og *pusterom*. Noe vi også finner igjen hos Agnete, i det hun sier: «Står du oppreist, får du ikke så mye kontakt». Bente fortsetter: «Jeg tenker at vi hele tiden er på gulvet, vi er nedpå». *Gulving* kan slik ses som et utgangspunkt for øyeblikk av fortettet kommunikasjon. I intervjuet peker førsteforfatter på matta og spør: «Dersom det sitter et barn der, hva gjør du da?» Bente er først ut: «Legger oss på gulvet da kanskje?», sier hun, og på filmen fra intervjuet ser vi hvordan hun legger seg helt ned på gulvet, og ser opp på Agnete, før hun fortsetter: «Så barnet ikke alltid skal se opp på meg». *Gulvingen* gir rom for at det noen ganger er den voksne som må se opp for å møte barnets blikk – ikke alltid motsatt. Barnehageansatte understreker her hvordan de gjør seg tilgjengelig og skaper rom for å utøve praksisen på gulvet. Sammen med *kropping* og *innkjennning*, utgjør *gulving* og *nærvær* sentrale aspekter i det vi ser som utøvelse av kroppslig kunnskap i barnehagen, noe vi tar med oss inn i den siste kiasmeforellingen.

Kroppslig kunnskap viser seg i en rekke situasjoner der relasjoner må etableres på nytt og på nytt; når man kommer på morgenen, når man blir en lekekamerat eller når man blir noen å fly med eller hvile på.



Kiasmefortelling 3: Hva skjer så?

Janne sitter på gulvet, stille, mens hun lener ryggen mot veggen. Hun er seinvakt i dag. Blikket hennes følger den hektiske aktiviteten i lekekjøkkenet i det fire barn kjemper om plassen blant kopper, fat og lekemat. Når barna ser på henne, ser hun tilbake og smiler. Sara på 2 år kommer gående med bestemte skritt mot henne med en liten gul lekekopp i hånden. Hun rekker koppen mot Janne som tar imot og later som hun drikker litt, før hun gir den tilbake. Jeg tenker at Sara også kommer til å drikke av koppen, men isteden setter hun seg på huk, plukker opp et rødt leke-eple og putter det opp i koppen, reiser seg og gir den raskt tilbake til Janne. Sara smiler lurt. Janne tar koppen i hånden og setter den sakte på hodet, prøver å balansere den, men den faller ned. Boms! Sara bøyer seg ned og plukker opp koppen, og med en kjapp bevegelse legger hun koppen mot panna. De ser på hverandre og begynner å le, og jeg ler med.

Janne sitter påkoblet, lytter inn og anerkjenner Saras tilbud. Samtidig forholder hun seg åpent til det som skjer, som om hun spør: *Hva skjer så?* Ut fra det som utspiller seg kan vi si at Janne bruker sin kroppslige kunnskap til å orientere seg og kjenne seg frem til måter å samhandle med Sara på, i en stund som hele tiden blir til. Det å kunne sanse, lytte og skape kontakt på en slik måte, utgjør kroppslig forankrede kvaliteter som er avgjørende i en rekke profesjonelle sammenhenger (Winther, 2011), og blir av barnehageansatte i studien løftet frem som avgjørende for å få det til å svinge i møte med barn.

Bente trekker i intervjuet frem at man som ansatt på småbarnsavdeling må ha evne til å sitte i ro, være tilstede og se barnet, slik Janne møter og samhandler med Sara. I intervjuet sier Agnete: «Er du ikke i kontakt med din egen kropp, klarer du heller ikke yte». I følge Winther (2012) er egenkontakt evnen til å ha kontakt

med egen kropp og egne følelser og ha hjertet med samtidig som du har et profesjonelt fokus. Mio forklarer at: «Om man ikke gir noe av seg selv, så skaper man ingenting... av tillit, trygghet, relasjoner». Slik vi ser det, forutsetter det å utøve kroppslig kunnskap i barnehagen å kjenne seg selv. Videre handler det om å våge gå inn i det ukjente, åpne opp, være sårbar, kroppslig lytte inn barns tilbud og svare. I kiasmefortellingen utspiller en kroppslig dialog seg med små og store bevegelser, blick, lure smil, bevisst nærvær og affekter i det Janne blir lekende venn i improvisatoriske øyeblikk. I et slikt improvisasjonsforløp ser vi hvordan den ansatte og barnet mottar og bygger videre på hverandres initiativer (Myrstad & Sverdrup, 2009). Saras bidrag oppleves som viktig i det de sammen skaper noe som ikke er forutbestemt. Improvisasjon kan slik fremstå som et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen, ved å i større grad ta høyde for de yngste

Stunder av ingenting, der alt kan skje

som bidragsytere (Myrstad & Sverdrup, 2009), slik Janne gir rom for. Stunder der kropps-affektive dialoger utspiller seg mellom liten og stor, idet de kroppslig og sanselig kjenner seg inn på hverandre i øyeblikket.

Kiasmefortellingene glir over i hverandre og møtes i andreforfatters skisse (Illustrasjon 1). Med skissen vil vi vise, i likhet med kiasmefortellingene og utdrag fra intervjuene, hvordan barnehageansatte og barnehagebarn går inn i stunder av *fortettet nærvær*, der det å *kroppe, gulve, innkjenne* og *improvisere* er fremtredende, og som i studien fremstår som sentrale aspekter av det vi har valgt å forstå som utøvelse av kroppslig kunnskap i barnehagen.

Boltreplass og pusterom

Kroppslig kunnskap viser seg i en rekke situasjoner der relasjoner må etableres på nytt og på nytt; når man kommer på morgenen, når man blir en lekekamerat eller når man blir noen å fly med eller hvile på. Ved å knytte kiasmefortellingene og de ansattes utsagn til teoretiske perspektiver, har vi i artikkelen vist hvordan stunder av tilsynelatende *ingenenting*, derimot kan forstås som *stunder av betydning* for de barnehageansatte, idet de byr dem *boltreplass* og *pusterom* for utøvelse av kroppslig kunnskap.

Kiasmefortellingene finner sted i barnehagedagens overganger og mellomrom, utenfor det planlagte, der maktforholdet mellom barna og de ansatte oppleves som mer balansert. Stunder der vi ingenting bestiller eller forventer, fremstår i studien som et mulighetsrom for det som ofte uttrykkes som varme, tillit og trygghet. I artikkelen beskriver vi stunder der samspeillet fungerer, der

barnehageansatte er bevisst kontakten til seg selv, barnet og rommet, i det de kroppslig åpner opp og kjenner seg inn i pedagogisk improvisasjon. Videre kunne det være interessant å utforske hvordan kroppslig kunnskap utøves i stunder der det *ikke fungerer* – når små kropper vrenger seg i motstand og tårer, og når makt, kunnskap og etikk blandes i utfordrende situasjoner der barnehageansatte må handle kompetent og situasjonsbestemt.

I arbeidet med studien har muligheten for *kroppslig, sanselig og affektiv innkjenning* i forskningsarbeidet hatt avgjørende verdi for å utvikle kunnskap. Gjennom å vektlegge forskerkroppens potensiale til å sanse og skape mening, åpner artikkelen for metodisk nytenkning, idet vi argumenterer for at kroppslige og sensoriske innganger til forskning på profesjonsutøvelse kan gi økt innsikt i feltet som studeres.

Under intervjuene uttrykte de barnehageansatte at de opplevde det som krevende å finne egnede ord og begreper til å beskrive og uttrykke forhold som gjaldt deres praksisutøvelse, særlig knyttet til kroppslige aspekter.

Med utgangspunkt i studien argumenterer vi dermed for å videreutvikle barnehagens fagspråk slik at begreper som *gulving, kropping* og *innkjenning* kan skape rom for å spørre: Hvordan har du *gulvet* i dag, hvordan *kroppet* du i går og hvordan jobber du med *innkjenning* i møte med akkurat dette barnet? Ved å ta i bruk verb og begreper som kan skape endring og utvikling, bidrar artikkelen til å artikulere og aktualisere kropp i barnehagens praksisfelt. Vi argumenterer ut fra studien for at *kroppslig*

kunnskap er en sentral del av barnehagelærernes kunnskapsbase, som bør løftes og anerkjennes som en viktigere del av barnehagelærerprofesjonen. For at denne kunnskapen skal kunne utvikles videre, trengs både et nyansert språk for det kroppslige og det må *kroppes*.

REFERANSER

- Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovik, L. (2014). *Et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktorgradsavhandling). NTNU Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. M. McGuirk & J. S. Methi (red.), *Praktisk kunnskap i profesjonsforskning* (s. 43-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two years old bodysubjects in everyday interaction* (Doktorgradsavhandling). NTNU Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- McGuirk, J. & Methi, J. S. (red.) (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible: followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt av Bjørn Nake. Oslo: Pax Forlag.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*, 2, 51-68.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). *Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna*. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 143-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olaussen, I. O. (2018). *Kiasmefortellinger -fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. (Doktorgradsavhandling). NTNU Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Orset, A. K. (2017). *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet. En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning*. (Doktorgradsavhandling). Nord universitet, Bodø.
- Pedersen, I. P. (2019). Med embodied pedagogy og små-barnspedagogikk på paletten -å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 2019(3), 25-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 1(1), 13 sider. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/26561>
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.
- Reinertsen, A. B. (2016). Hva er det med Irma? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sand, A.-L. (2019). Stedssensitive interviews. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 84-93. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116408>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovhus, M. & Winther, H. (2019). Udvikling af pædagogstuderendes lederskab gennem krop og bevægelse. idrottsforum.org, 1-16.
- Stai, K. (2019). *Jakob og Neikob. Stormen*. Oslo: Samlaget.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av krop, kraft og kunnskap; en studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæreren*. (Doktorgradsavhandling). UiO Universitetet i Oslo, Oslo.

Stunder av ingenting, der alt kan skje

Winther, H. (2011). Den personlige professionalitet er i din krop – om bevægelsespsykologi. I L. E. D. Knudsen, A. Sillesen, D. V. Poulsen, M. Schmidt. *Kroppen i læringsrum* (s. 83-94). København: Forlaget UP.

Winther, H. (2014). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I H. Winther (red.), *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 74-88). Værløse: Billesø & Baltzer.

Østern, T. P. (2015). To body. I S. Schonmann (red.), *International yearbook of research in arts education* (s. 144-149). Münster: Waxmann.

Østern, T. P. & Dahl, T. (2019). Performativ forskning. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J.A. Petersen, A.-L., Østern & S. Salander. *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOTER

- ¹ Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Førsteforfatter har presentert resultater på fagdag for den aktuelle barnehagen og de barnehageansatte som har deltatt i studien har fått innsyn i og mulighet for gjennomlesning av artikkelen før publisering.

Artikkel 3

Entangled Bodily Planning – Developing educational design for kindergarten teachers' bodily professional knowledge through somatic dance.

Entangled Bodily Planning

- Developing educational design for kindergarten teachers' bodily professional knowledge through somatic dance

Ida Pape-Pedersen and Live Strugstad

Abstract

This article explores how a kindergarten teacher (Ida) and a somatic dance teacher (Live) collaboratively and bodily planned (soma-space) dance workshops for kindergarten teachers. The focus is on their bodily planning process.

Methodologically, the article is positioned within arts-based, collaborative and educational design research (EDR), which we define under an umbrella of performative research, with the researchers positioned on the inside of the research.

The research material is analysed in two layers. The first, through Barad's (2007) agential realism, resulting in four entanglements: to body-to space, to listen-to respond, to rest-to move, to play-to create, suggested as design principles. In the second layer, the educational design for (soma-space) workshops is theory infused with Winther's (2014) concepts for embodied professional competence. Finally, the authors argue that bodily planning is of high value to really sense what is at stake when aiming at developing educational design for bodily professional knowledge.

Keywords: Bodily professional knowledge, kindergarten pedagogy, somatic dance, educational design research, collaborative research, arts-based research.

Introduction

In this article, we describe and analyse our process of creating a series of dance and movement workshops for kindergarten teachers in a collaboration between a kindergarten educator (Author 1; Ida) and a somatic dance teacher (Author 2; Live). The context is an ongoing PhD project (2018-2022) in professional practice at a teacher education department at a Norwegian university. The specific focus of that ongoing project is to investigate how kindergarten teachers' bodily professional knowledge can be understood, articulated, and developed. The main focus for this article, however, is the educational design process that grew out of our collaborative and art-based approach to professional knowledge production. In drawing on a performative research paradigm (Haseman, 2006), understanding research as creating something new, with the researchers positioned on the inside of the research process, the question that is elaborated in this article is:

Which educational design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher?

In the process, the kindergarten educator and the somatic dance teacher are therefore research participants at the same time as they develop the educational design, and research material is continuously being created. In this process, we, as authors, are entangled in different ways, and by acknowledging bodily ways of knowing we contribute to the project with complementary competencies. Ida is also well acquainted with dance through research and practice, and Live has studied pedagogy and has long experience as a dance teacher for children and adults. When we say that we are *entangled*, we refer to Karen Barad's (2007) agential realism, a theoretical stance that we read the research material with. Very briefly, the concept of entanglement originates from quantum physics and implies how phenomena are ontologically inseparable (Barad, 2007). We will return to agential realism later in the article.

Through four *bodily planning sessions* we created four *soma-space workshops* (each lasting 90 minutes) for kindergarten teachers in four different spaces. With *bodily planning* we mean how the design team met in an open dance/yoga space, walking, spinning, talking, touching, writing, drawing, and moving in time and space when creating educational design. When using the phrase *design team* we point towards our, Ida and Live's, entangled, bodily and collaborative work.

These *soma-space workshops* are spaces where we can collaboratively explore what *bodily professional knowledge* might be and how it could be developed. Through our *bodily planning* we sought to create a space for the kindergarten teachers to stretch bodies, minds and ideas, opening up for *bodily professional knowledge* production.

Logs, video-recording and arts-based materials from the planning sessions are the research material in this article. This is analysed in two layers: first, reading the research material with Barad's (2007) understanding of material-discursive entanglements (analytical layer 1), resulting in *four entanglements* that we suggest as design principles in kindergarten teachers' professional development. The second reading (analytical layer 2) introduces the educational design, theory-infused by Helle Winther's (2014) *embodied professional competence* concept. The kindergarten teachers' experience of participating in the workshops is the focus in another article (Pape-Pedersen, 2022). With this article, we explore how the workshops were designed through a *bodily planning process* in order to support the development of kindergarten teachers' *bodily professional knowledge*.

Context - Bodily professional knowledge

By *bodily professional knowledge* we mean the bodily-relational and emotional knowing which the kindergarten teachers activate while communicating with the children (Pedersen & Orset, 2020). Pedersen and Ann Karin Orset (2020) imply that kindergarten teachers have a bodily knowledge-base as part of their professional

knowledge. However, this requires further investigation, as we have not found any previous educational design research for developing this kind of knowledge in early pedagogy. The creation and articulation of the educational design and design principles in this study we therefore view as a practical/theoretical knowledge contribution of this article.

However, a growing field of research has been investigating and highlighting themes such as embodiment in education (Parviainen, 1998; Svendler Nielsen, 2014; Winther, 2014), bodily learning (Anttila, 2007; Østern, 2013), embodied pedagogy (Dixon & Senior, 2011; Forgasz & McDonough, 2017; Sheets-Johnstone, 2009), the pedagogy of listening and the environment as the third teacher as part of an emerging intra-active pedagogy (Malaguzzi, 1996; Taguchi & Åberg, 2008; Rinaldi, 2006; Taguchi, 2010, Weksler; 2004), in-depth learning (Østern & Dahl, 2019), somatic dance and movement practices (Rouhiainen, 2008; Song & Yun, 2017), and mindfully somatic pedagogy (Buono, 2019). Altogether we see this literature and research cited above as being valuable in developing teachers' professional knowledge.

In this article we aim at creating new insights by entangling *early pedagogy*, which in this case is professional development within pedagogy for the youngest kindergarten children (1-3 years old), and *somatic dance*. Somatic dance and movement practices (Buono, 2019; Rouhiainen, 2008; Song & Yun, 2017; Østern, 2013) imply listening in to, nurturing, and creating dance and movement based on subtle bodily processes like breathing and inner bodily states.

Awareness around the youngest kindergarten children's bodily ways of playing and being in the world has developed in research over the last 20 years (Løkken, 2000; Nome, 2017; Rossholt, 2012; Øksnes, 2013) alongside the bodily turn¹. Also, the

¹ The bodily turn (Sheets-Johnstone, 2009) points towards an increased awareness of the meaning of the body in education, research and language.

material turn² has influenced early pedagogy (Reinertsen, 2016; Taguchi, 2010), especially in Nordic research, which is where this project is situated. Many researchers within early pedagogy, such as those mentioned above, fully acknowledge this bodily aspect of the kindergarten profession, but there is a lack of knowledge on how this professional bodily knowledge is taught, learned and developed. We therefore seek answers on how this can be taught/learned/developed.

Helle Winther's movement psychology

Helle Winther (2008, 2009, 2012, 2014, 2015, 2019) is a central researcher in the Nordic context combining dance and movement with professional practise. In her movement psychology Winther (2014) presents three important aspects for developing *embodied professional competence*: 1. *self-contact and somatic awareness*: a contact to one's own body and feelings, explained as having the ability to be present, bringing the heart in and at the same time have a professional focus. 2. *communication reading and contact-ability*: the ability to see, listen and sense what is at stake both verbally and bodily, and make suitable contact with others through movement, and 3. *leadership in groups and situations*: professional centring, overview and exuberance while communicating with and leading others, like holding a room, in a good way, with embodied authority (p.80). Winther (2009, 2014) highlights that the personal, the professional and the embodied are constantly and simultaneously present. In her research, she has, alone and together with other researchers, been writing/dancing in connection with different professions, such as nurses, as presented in the article *The dancing nurses and the language of the body* (Winther, Grøntved, Gravesen & Ilkjær, 2015), and student teachers in the article *The*

² The material turn (Taguchi, 2010) gives materiality agency, decentering the human subject as the main agent for meaning-making, acknowledging things, spaces, nature and the agentic capacities of all other non-human organisms.

development of teacher students' leadership through body and movement (Skovhus & Winther, 2019), where the authors specify that every child has the need to meet relation-competent adults/teachers (p.14). Moving back and forth with theory is an important characteristic of educational design research (McKenney & Reeves, 2019). We brought the theory/practice of Winther (2014) in with us when starting the planning sessions. Thereby, the educational design for the soma-space workshops created in this study has traces of and entanglements with Winther's work.

Karen Barad's agential realism

The philosophical understandings we read this article with grow out of Barad's (2007) *agential realism*. Agential realism is an *onto-epistemological* positioning, where knowing/being, body/mind, science/art and theory/practice, as well as ethical perspectives are viewed as non-separable, always and constitutively on the move and *entangled* (Østern & Maapalo, 2018). This is described by Barad (2007, p. 185) as the study of practices of knowing in being, a point of view where humans are seen as always part of, and *intra-acting* with, other human and non-human bodies, nature and structures (Østern & Dahl, 2019). Barad (2007) uses the concept *intra-acting* instead of interacting, indicating that things are not separate parts in the first place, and then connecting, but from the beginning are *entangled*. Entanglement is then a concept that points towards this connectedness. In this article *material-discursive entanglement* is used as a central theoretical concept in the analysis. Material-discursive entanglement indicates that materiality (things) is not superior to discourse (words), but that they equally intra-act (Joulskjær, 2019). Hillevi Lenz Taguchi (2010) highlights the ontological problem of dividing between theory and practice, and between academic knowledge and our sensing body, matter, spaces and material environments (p. 3). By that she introduces an intra-active pedagogy for the kindergarten field in which she emphasises intra-active relationships with all living organisms and the environment. This appeals to us as

researchers/educators/artists and connects with our bodily and spatial ways of knowing. Only when we analyse research material, through what Barad (2007) calls *agential cutting* or *cutting-together-apart*, do we pull things out and together (cutting together) to look at them in an otherwise ongoing, complex flow of phenomena. As we read the agential cut with theory, we cut it apart and create new meaning of the cut through thinking-with-theory (cutting apart). It is important to notice that agential realism is not about de-humanising, just de-centring, so that materiality is given meaning. In this article, we presuppose that the holistic, subjective teacher body is of great value and a pedagogical resource, in entanglement with the world.

A *knowledge apparatus* (Barad, 2007) is the theory-practical understandings we read and think with in this article. *Material - discursive entanglement*, *agential cutting* and *intra-action*, ourselves as authors and researchers, as well as Winther's (2014) theory/practice are central aspects that together make up the complex knowledge apparatus for this article. Through this knowledge apparatus, we cut-together-apart as we create, articulate and discuss educational design and educational design principles in this bodily planning study.

Methodological approach:

Bodily, collaborative and arts-based educational design

Educational design research (EDR) can be defined as genre of research where collaborative development of solutions to practical and complex educational problems is in focus, often based in empirical investigation aiming at producing practical solutions together with stakeholders (McKenney & Reeves, 2019). The stakeholders are, in this case, the kindergarten teachers as we collaboratively seek to develop bodily professional knowledge. As Susan McKenney and Thomas C. Reeves point out, EDR is "rooted in, and not cleansed from, the complex variation of the real world" (McKenney and Reeves, 2019, p.6). This speaks with post-human complexity,

and combining EDR with agential realism (Østern & Jusslin, 2020) is applicable to this article. EDR emphasises content and pedagogy and gives special attention to supporting human (and non-human) inter (or intra-) action, adding the parenthesis as we move to more post-human perspectives than EDR is originally framed within.

According to Maggi Savin-Baden and Claire Howell Major (2013, p. 272) *collaborative approaches* are varied and many, but still what they have at their heart is an emphasis on transformation, change, participation, and voice. This project shares the emphasis on these aspects. Collaborative approaches as methodology assume that a process of change usually emanates from within a community, in this article a small design team consisting of a kindergarten educator and a somatic dance teacher (Savin-Baden & Howell Major, 2013, p. 261). Collaborative approaches have an insider-perspective, and the generation of research material is flexible, half-structured and emerging. The research material in this study, consisting of video-recordings, logs and arts-based material from the planning sessions, is analysed through creating bodily and visual narratives opened up with theory/practical perspectives.

By using dance and other art forms for researching professional development, we define the educational design project also as *arts-based research*. According to Patricia Leavy (2018, p. 4) arts-based research is a transdisciplinary approach to creating knowledge, which combines creative arts with research. Epistemologically, arts-based research assumes that art can create and express meaning (Leavy, 2018, p. 5). This project is based in the belief that thinking happens in movement, and conversely, that movement enhances thinking. Maxine Sheets-Johnstone (2009) emphasises that thinking in movement is foundational to being-a-body. In other words, as we, the design team, move around in space and relate to one another, we think-in-movement, which helps us in making decisions as we bodily plan the soma-space-workshops. Arts-based research further lends itself to aesthetic ways of knowing, which means that sensory, affective, kinaesthetic, embodied and imaginal

ways of knowing are appreciated and seen as pivotal, not additional, to knowledge creation (Leavy, 2018, p. 5).

We collect educational design research, collaborative approaches and arts-based research under a methodological umbrella that we call *performative research* (Haseman, 2006; Østern & Dahl, 2019). With performative research we mean that research is understood as the creation of something new, not as a representation of something that existed before and separate from the research. The researchers are on the inside of the research process; we influence and are influenced as *researcher-bodies* by the knowledge created. With this as a background, we now move into the analysis of the research material, seeking to investigate *which educational design, aiming at the development of kindergarten teachers' bodily professional knowledge, can be created in a collaboration between a kindergarten teacher educator and a somatic dance teacher.*

Analysis in two layers

The analysis is, as Barad (2007) calls it, *cut together/apart* in two layers. In the analysis we think with theory (Jackson & Massei, 2012), as this can contribute to producing knowledge differently and keep meaning on the move. For us, thinking with theory implies a way of *thinking-feeling* (Reinertsen, 2016) as *body-minded* researchers (Maapalo & Østern, 2018) as the creation of new movement suggestions, entangled relations and theoretical concepts becomes a part of the - always ongoing - knowledge production.

Analysis layer 1 implies reading the research material with Barad's (2007) agential realism. The concepts we re-think/re-body this research material (the planning sessions) with are Barad's ideas of *material-discursive entanglements, intra-action, and agential cutting.*

In analysis layer 2 we present the educational design of soma-space workshops theory-infused by Winther's (2013) *embodied professional competence* concept, further developed by the design team's collaborative, arts-based educational design process.

Analysis layer 1:

Design principles for the entanglement of early pedagogy and somatic dance

There are some aspects the design team have noticed during and after the planning sessions: these "somethings" are moments of change that have made a difference and have taken the planning further. Leavy (2018) describes these as *hunches*, a way of listening to your internal monitor (p.11). This is also a way of working with agential cutting together/apart (Barad, 2007) by lifting four entanglements out of the research material and showing how they are connected and can work as design principles when working with the development of bodily professional knowledge. Further, we show how kindergarten pedagogy and somatic dance pedagogy are intra-acting in the entanglements. The following felt-sensed entanglements have been analysed as especially valuable during the planning sessions, and are finally articulated as of specific value for the emerging educational design:

to body - to space

to listen - to respond

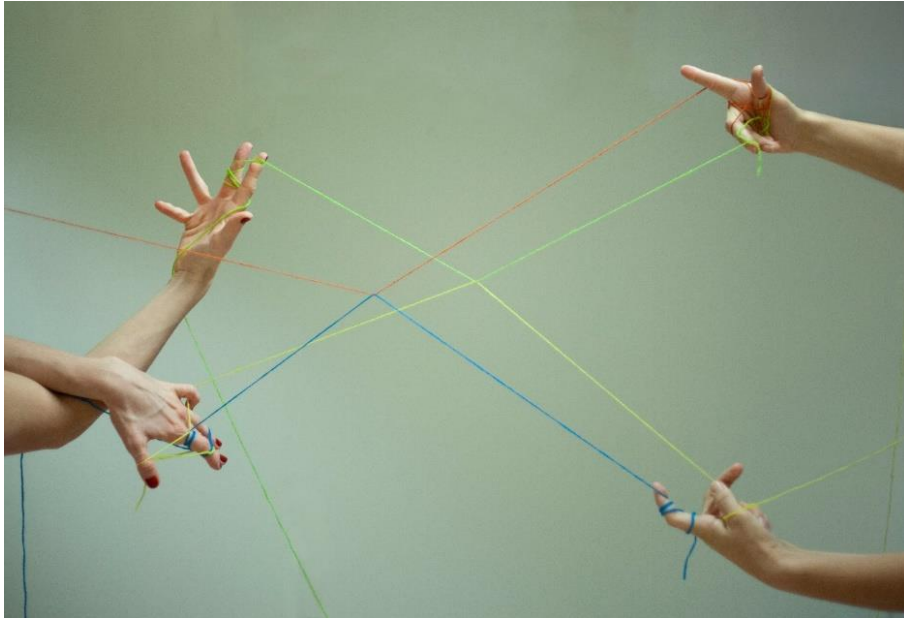
to rest - to move

to play - to create

These four entanglements further became the educational design principles that this study results in. A design principle is a prompt for actual practical action, in this case for how bodily professional knowledge can be developed.

Figure 1

Four entanglements for bodily educational design developing bodily professional knowledge. (Design: Ida Pape-Pedersen & Live Strugstad, photo: Bjørnar Skjesol)



The four threads (Figure 1) are a visualisation of the entanglements, and with the threads we seek to show how they are mixed together and, at the same time, lifted out for analysis. In the following we open up the four entanglements, or design principles. These are further presented through process-images from the planning sessions, where the different threads are drawn upon/ blending into the images. The analysis further consists of narratives from our lived experience while bodily planning, based on our logs from the planning sessions, and thinking-with-theory through material-discursive entanglements (Barad, 2007) while entangling early pedagogy and somatic dance.

Entanglement 1: To body - to space

Figure 2

Process-image 1, the entanglement “to body- to space”, screen-shot from video-recording.



We feel like children exploring a space, feeling the back leaning towards the hard wall, a cheek meeting the cold wooden floor and the wind from the other running past. It is as if the space tells us what it has to offer to our process. We are on the floor, walking, spinning, talking, touching, writing, drawing, and moving in time and space. Feeling what this space can give us and how it can enable bodily meaning-making for us today. (Log from bodily planning session)

The first analytical entanglement, which we, as a design team, experienced as a *hunch* in our planning process, we express as *to body - to space*. Tone Pernille Østern (2015) has experimented with creating a verb out of the noun *body*. Through this, it would be possible to talk about the body in a dynamic way, as we can with thinking through the verb “to think”. Østern (2015) asks: What if we can say “Yesterday I

bodied the world in such and such a way, but today I body it in a quite different way” (p.4). Author 1 again has brought the verb into the kindergarten teacher profession (Pedersen, 2019) as a tool for writing and talking about kindergarten teachers’ bodily professional knowledge. While playing with the new noun in this context, we articulated *to space* as the entangled twin of *to body*. This verbing of nouns, as they materially and discursively entangle (Barad, 2007), gives us the opportunity to understand, talk and write about embodiment and learning in new and dynamic ways.

When we *body* the planning sessions, valuable information is opened up and added to the process in a felt-sensed way, and the way we *space* together is expanding the bodily knowing in the process. This also gives us felt-sensed information about what the space can offer and thereby also gives us the opportunity to get to know, invite in, and empower the space as central in the soma-space workshops for developing professional knowledge.

Early childhood research/literature/practice examines how the kindergarten classroom can be created and used in a way that makes space for creativity, activity and relational work between children and children-adult. One example is the principle of the environment as third teacher, which comes from the Reggio Emilia pedagogy in the region of Emilia in northern Italy. Loris Malaguzzi, the founder (1996; Wexler, 2004), has had a great influence on the field of early pedagogy. Malaguzzi advocates a holistic approach to the education of young children. By stating that children hold *hundred languages*, he positions the arts and the senses as central for learning/teaching. Further Lenz Taguchi (2010, p. 58) points out that learning is not separable from practice, and development of professional knowledge does not just happen inside the kindergarten teacher but manifests itself in the entanglement between kindergarten spaces and their human and non-human bodies/agents. Learning is produced in the meeting between bodies, materials and discourse as they intra-act. The entanglement *to body – to space* underlines this.

The decision to have the planning sessions in an open space was made because we wanted to have the opportunity to be on the floor and move around in that space together. This is influenced by our background from dance and somatic practice. This opens up the opportunity to merge *body* and *space* together with a hyphen to show how they entangle. By sensing how our bodies and the space melt together we feel a *hunch* to articulate this as a design principle for future workshops for the kindergarten teachers. This makes us realise how body and space are inseparably connected. The bodily work in the planning sessions makes us aware of the body-space entanglement (and combination) as an unexplored field/part in the educational design work for kindergarten teachers' professional development.

To body-to space invites us to re-think the value of body-space-material meaning in professional development for kindergarten teachers. It is like awakening the embodied nature of pedagogy (Dixon & Senior, 2011, p. 483), asking how do we *body* and how do we *space* in professional development in education and practice. It is worthwhile to re-body/think.

Entanglement 2: To listen - to respond

Figure 3

Process-image 2, the entanglement “to listen-to respond”, screen-shot from video-recording.



Looking at the video again, we get the bodily-listening-feeling, a feeling difficult to explain with words on paper. Our bodies are carefully listening to each other, not only with our ears, not talking this time, not just looking, but connecting through all of the senses. It is as if our bodies are saying “I can feel what you're trying to say, I support you by following and answering with giving my weight to you, and at the same time sensing whether this is something for you, and what is your response”. There's a fine line between questioning and answering, suggesting and expecting, listening and responding. We are intertwined. (Video transcript, bodily planning session)

The second analytical entanglement that we recognised as a hunch (Leavy, 2018) in our planning process was *to listen - to respond*. We understand a bodily-listening-feeling as if the whole body is tuning in to the other, listening with arms, legs and

torso, feeling how the other is moving fast or slowly, gently or hard, and connecting through breathing when lying side by side. This is in line with somatic dance education (Rouhiainen, 2008), and also connects with the Reggio Emilia philosophy, where the listening, known as *the pedagogy of listening*, here means to deeply engage in the world and therefore highlights the significance of giving time and space to make this kind of listening possible (Taguchi & Åberg, 2008; Weksler, 2004). This is understood as “sensitivity to the patterns that connect”, and an openness to the world (Rinaldi, 2006, p.65). We recognised such connecting patterning in our bodily exploration of ideas for the workshop. This connecting patterning is intimately tied to emotions “generated by curiosity, desire, doubt and uncertainty”, and can be understood as a process “that does not produce answers but formulates questions” (Rinaldi, 2006, p.65). Listening is here understood as a metaphor for being open and sensitive to listening, and being listened to, not just with our ears, but through all our senses (Rinaldi, 2006). Bodily and spatial listening feels crucial in order for us to sense and experience what the soma-space workshop could be like.

Looking to the research field of somatic dance and movement, Østern (2013) explored how the practical-pedagogical knowledge of two contemporary dance teachers was embodied through the teachers’ *bodily listening*, *bodily tutoring* and *bodily ambiguity*, which can be understood as what Jaana Parviainen (1998) describes as *kinaesthetic empathy* at play in bodily professional knowledge. Charlotte Svendler Nilsen (2014) indicates that this means sensing the other person’s kinaesthetic experience, but at the same time being aware that you do not fully understand what the other person is feeling (p.114). Bodily listening and kinaesthetic empathy from somatic dance and movement, as presented above, thereby resonates with and expands the pedagogy of listening (Rinaldi, 2006) by including a holistic body-subject. In the same way, we responsively *felt-sensed* into each other during the bodily planning phase and recognised this as an important entanglement and design principle to bring into the workshops with the kindergarten teachers. In this wave of listening and responding we tuned into one another like dancers in improvisation,

similar to how kindergarten teachers and children may meet and relate within the kindergarten spaces.

While listening to each other and the space, we discovered the opportunity this offers for kindergarten teachers to get to know themselves, each other and how the body is *body-talking* and relating to kindergarten spaces and kindergarten material within the kindergarten discourse. Intertwining somatic dance and early pedagogy gives an opportunity to expand the concepts in the entanglement: to *listen - respond*. To listen and to respond thereby grows to listening and responding with the whole body, to human and non-human agents in material-discursive practices and an awareness about how the pedagogical space(s) restrains or opens up for bodily professional knowledge development.

Entanglement 3: To rest - to move

Figure 4

Process-image 3, the entanglement "to rest-to move", screen-shot from video-recording.



Today's planning session feels like a wave of movement and rest. We alternate between walking around, exploring the space, moving together, talking and writing, often laughing, but also silent still and silently moving. Listening to each other without words. Carefully listening to the body when feeling the need to move, but also allowing rest to be an important part of the ongoing planning process. It is like breathing the process, an inward gaze and outside awake awareness. (Log from bodily planning session)

The third analytical entanglement in our bodily planning process is experienced as *rest - to move*. It is as if the bodily planning process has a *pulse*, which the design team cannot overlook. We describe it like *breathing the process*. This responds to somatic dance education (Buono, 2019; Rouhiainen, 2008), which highlights mindful and somatic practices, where breathing and connecting are understood as important in education. In somatic dance and movement practises this balance of moving, stopping and sensing is of great importance. Through resting and paying attention to small movements, stopping, sensing again, and noticing yourself, your somatic awareness, getting to know yourself, the space and the other(s), is being developed.

Alexia Buono (2019) introduces a *mindful somatic pedagogy* that brings mindfulness and somatics into kindergarten context through embodied research. By doing yoga with children in kindergarten, she investigates how children mindfully notice the choices they make, notice what happens around them and self-regulate (Buono, 2019, p.157). Buono (2019) further accentuates the importance for early childhood educators to feel safe going inwards, and to outwardly express their sensations to provide a pedagogical learning environment where the children feel safe in knowing themselves. The children's need for rest is well known in early pedagogy practise, as the children (0-3 years old) often rest or sleep during the kindergarten day, but there has been less focus on the teachers' needs in regard to this.

This is, however, not an attempt to say that kindergarten teachers can solve their conceivable tiredness only through mindful strategies. But by feeling and

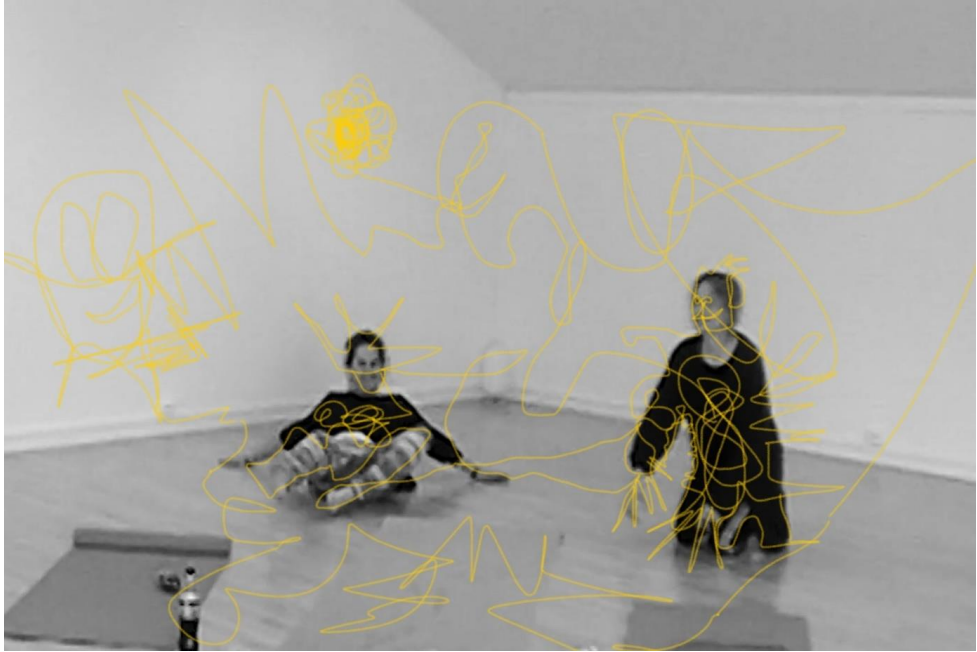
acknowledging this need for *rest*, we, in the design team, can find a way towards cutting together/apart and discuss *rest*, and at the same time acknowledge that *rest* is material-discursive entangled with the kindergarten practice it intra-acts with. Rossholt (2012) points out that the body becomes extra noticeable when it expresses too much or too little compared to what the material-discursive practice expects, like noise or silence. The expectations are not always given, but in constant negotiation and becoming (p.15), entangled with the material-discursive practices they are situated in, much like the constant (often unspoken) negotiation of rest and/or move in kindergarten space(s). To carefully listen to each other without words while planning made us acknowledge the entanglement to rest-to move as an important part of bodily professional knowledge within the kindergarten profession.

Giving *rest* value in the professional practice and development of the kindergarten profession and playing with the entanglement, the entanglement and design principle *to rest- to move*, invites the body to listen more accurately to the need for rest and balance also in educational settings. The question is how to accept (guided) rest to be a valuable part of our bodily professional knowledge development, as it might give something to the educational practice, and nurture the space for/with the children as well.

Entanglement 4: To play - to create

Figure 5

Process-image 4, the entanglement “to play - to create”, screen-shot from video-recording.



While lying on the floor, both of us laughing, a good feeling spreads through our bodies. Laughter fills the room in a good way, opening our faces in smiles. Our bodies are warm and relaxed, bringing a caring feeling and bringing us closer to one another. We are playing together and thereby we dare taking the risk to jump into uncertainty, to create something new. (Log from bodily planning session)

The fourth analytical entanglement and becoming design principle in our planning process is expressed as *to play - to create*. Play has a crucial role in early pedagogy (Løkken, 2000; Nome, 2017; Øksnes, 2013), but still the focus has been mostly on the children's play. Throughout this project we as a design team realised the importance of embodied play in these planning sessions, and also how playing in the actual workshops, with the kindergarten teachers, could be a way of working with the

kindergarten teachers' professional and embodied play competence in kindergarten, and at the same time open up for creating new understandings. Dag Øystein Nome (2017) describes play as a way of being together, in a conglomerate of bodies in movement, spaces, things, words and other sounds (p.171). In this entanglement we thereby experience how playing together while planning opens up for acknowledging play can as an important aspect of professional development. According to Maria Øksnes (2010), it is central in play that the ones who are playing surrender and fall into the play universe. Getting involved in the play means that we are not standing on the outside or raise ourselves above it, but rather get pulled into it (Øksnes, 2010, p.189). This also resulted in exercises in the workshop where the participants could, for example, bring a toy from everyday practice and play with it, or when we planned to crawl around in the kindergarten classroom to explore the space in a bodily and playful way. As Øksnes (2010, p. 185; Gadamer, 2007) points out, it is no longer we who play the play, but the play which plays us. How playing is connected with creating thereby became clear to us throughout the planning sessions, as the dance was dancing us.

Play is a language that kindergarten teachers are well acquainted with, but it seems rather forgotten in educational settings, courses and conferences within professional development for kindergarten teachers. This entanglement is about having a playful attitude, removing resistance towards play felt in the teacher body and giving play the status that it lacks. Opening up for play in professional development may also open up for creating new knowledge about our own practice. *To play- to create*, as an entanglement and design principle, thereby opens up for letting loose, taking the language of play seriously, and with that open up for creative and arts-based approaches to professional development for kindergarten teachers.

Summing up, we suggest these four entanglements *to body - to space*, *to listen - to respond*, *to rest - to move* and *to play - to create* as educational design principles, guiding principles, or creative impulses, offering pedagogical possibilities to explore

and understand embodied dimensions of teaching/learning to teach (Forgasz & McDonough, 2017, p.52) as we open up for teacherbody(ing) kindergartenspace(s). Next, we take these educational design principles with us and move towards the creation of an educational design for our soma-space dance workshops.

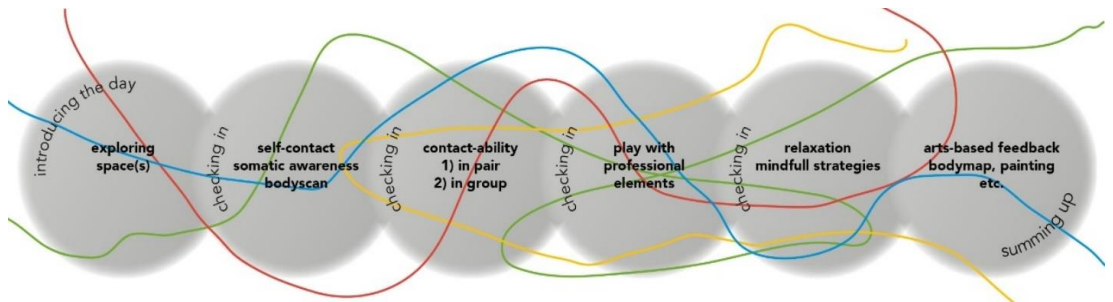
Analysis layer 2:

The educational design of *soma-space dance workshops*

In the following, we introduce the educational design that we, as the design team, created together through the bodily planning process, and which was later carried out with the kindergarten teachers. Our educational design is theory-infused by Winther's (2014) embodied professional competence concept. We remind how Winther (2014) emphasises embodied professional competence as three aspects: 1. *self-contact and somatic awareness*, 2. *communication reading and contact ability*, and 3. *leadership in groups and situations*. We have used these aspects as perspectives when going into the bodily planning sessions. As a result of our collaboration, we add *space*, *play*, *relaxation* and *arts-based feedback* as additional dimensions to Winther's theoretical framework, when researching how bodily professional knowledge can be developed for kindergarten teachers.

Figure 6

Educational design for soma-space workshops. (Design: Ida Pape-Pedersen and Live Strugstad, graphic design, Bjørnar Skjesol)



The educational design we created follows a trajectory starting with 1. *exploring space*, which is planned as a starting point for each workshop to establish the room as a frame or a base for movement. This is a way to get to know the space, make it familiar and safe to move around in, and at the same time open up for knowing the space(s) in new ways, as we did in the planning sessions. Turning into 2. *self-contact* through somatic awareness, which is drawn out of Winther's (2014) theory/practise, a way of focusing on contact to the self, using different mindful techniques like body scan, while lying on the floor or sitting in a chair 3. *contact ability* - towards human and non-human agents in pair and groups, trying to move in contact with others, feeling nearness and listening into the other(s) through movement. In this part we planned different contact exercises, moving together and connecting to each other, as well as with the space and its objects 4. *play with professional elements*, is a component that arose while playing around in the planning sessions. The exercises grew out of our bodily collaboration and from our experiences from different educational and somatic practice situations. In one of the workshops we planned for asking the kindergarten teachers to bring an object they use in their everyday practice (a toy, spoon, towel, bucket or spade, for example). Now the plan was to explore our intra-action with this "thing" through the bodily senses. Then, 5.

relaxation, where we planned for using mindful techniques as a way to find rest. This component connects with the entanglement *to rest - to move* that flows through the educational design. Ending with 6. *arts-based feedback*

(bodymapping³/painting/performing), which implies using arts-based expressions when giving feedback from the day, a way to lift and give value to other ways of responding than just verbal. This relates to Malaguzzi's (1996) focus on using more of the *hundred languages*, as we argue this to be important for grown-ups as well.

In-between the different parts in the workshops we find space for feedback and discussions on how this feels and if/how this connects with the kindergarten teachers personal/professional (Winther, 2014) practice: we call this *checking in*. The educational design of the soma-space workshops consists of exercises where we open up a space for exploring professional knowledge through somatic dance and movement. Where the participants, and we as a design team, together can discover what bodily professional knowledge is for us, and how we can develop it through movement. When moving in the workshop-trajectory, the entanglements *to body - to space, to listen - to respond, to rest - to move, and to play - to create*, as design principles, flow through (figure 6) and entangle with the educational design.

Through the bodily planning sessions, the content has emerged with different open somatic dance and movement exercises that we, as the design team, present in the actual workshops (Pape-Pedersen, 2022), and that we all explore together as we delve into what bodily professional knowledge is and how it can be developed. We planned different exercises that opened up for the teacher-bodies to find their own way of moving, guided by the design team. We created a plan, *an educational design*, but at the same time we open up for creating the design together with the participants as the workshops develop, keeping in body-mind that the educational design is just a pathway to improvise around.

³ Body-mind maps is used in art-therapy inquiry (Malchiodi, 2018, p. 83) and is also used in kindergarten as a way for the children to get to know their body and body-parts.

We have now presented the educational design for our soma-space workshops made for developing kindergarten teachers' bodily professional knowledge and will now sum up and conclude through explaining how the four entanglements and the educational design work together as *entangled bodily educational design*.

Entangled bodily educational design

As a result of this collaborative and arts-based educational design study, we have shaped and articulated an educational design for the soma-space workshops, and created the four entanglements *to body - to space*, *to listen - to respond*, *to rest - to move*, and *to play- to create* as educational design principles, guiding principles, or creative impulses, which we invite kindergarten teachers and educators, as well as somatic dance teachers, to play with in order to develop bodily professional knowledge. They might also work in other educational settings, with children in kindergarten, school pupils, or students in higher education.

In this study we have focused especially on the planning stage of an educational design project. For us, it was necessary to go through a bodily planning process, not only a thought planning process, in order to create a series of workshops that felt legitimate and that would offer deep and transformative learning opportunities towards bodily professional knowledge. The feeling of getting deeper into the planning increased as concepts, body and art intertwined with the space that we were in and the materials we were intra-acting with. A key point in this article is therefore how the decision-making process, when planning, is highly embodied, emotional and spatial. As a result, we suggest that through the bodily, collaborative and arts-based planning process between a kindergarten educator and a somatic dance teacher, the value of bodily planning is to really sense what is at stake, and to invite the body into the decision-making process.

Based in our insights, knowing the highly embodied practice that the kindergarten teachers find themselves in, we find it strange and troublesome that a cognitive

discourse still dominates learning/teaching within kindergarten education, and that practise and theory, body and mind still are largely separated. Through the intra-action of early pedagogy and somatic dance, in this study we have opened up the kindergarten space(es) for new ways of teacher-bodying. Through cross-fertilising education, arts and bodily-material relations as potentials for professional development, we aim at entangling early childhood pedagogy and somatic dance education towards a bodily approach to kindergarten teacher education. The educational design created in collaboration between a kindergarten teacher and a somatic dance teacher is thereby an *entangled bodily educational design* (figure 6), consisting of four entanglements and a workshop- trajectory, created to develop kindergarten teachers' bodily professional knowledge.

References

- Anttila, E. (2007). Mind and body. Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of knowing in dance and art* (p. 79–99). Theatre Academy.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Buono, A. (2019) Interweaving a mindfully somatic pedagogy into an early childhood classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 14(2), 150-168, <https://www.doi.org/10.1080/1554480X.2019.1597723>
- Dixon, M., & Senior, K. (2011). Appearing pedagogy: From embodied learning and teaching to embodied pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 473-484, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2011.632514>
- Forgasz, R., & McDonough, S. (2017). "Struck by the way our bodies conveyed so much:" A collaborative self-study of our developing understanding of embodied pedagogies. *Studying Teacher Education*, 13(1), 52–67.
- Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode* [Truth and method]. Academica København.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources*, 118 (1), 98-106.
- Jackson, A.Y., & Massei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Joulskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme* [Thinking with agential realism]. Nyt fra samfundsvitenskaberne.

- Jusslin, S., & Østern, T. P. (2020). Entanglements of teachers, artists, and researchers in pedagogical environments: A new materialist and arts-based approach to an educational design research team. *International Journal of Education & the Arts*, 21(26), 1-28 <http://doi.org/10.26209/ijea21n26>
- Leavy, P. (ed.), (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press.
- Løkken, G. (2000). Toddler peer culture: The social style of one and two year old bodysubjects in everyday interaction. [Doctoral dissertation]. University of Agder.
- Maapalo, A. P., & Østern, T. P. (2018). The agency of wood: Multisensory interviews with art and crafts teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective. *Education Inquiry*. 9(4), 1-17.
- Malaguzzi, L. (1996). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds), *The hundred languages of the childhood* (pp.41-89). Ablex Publishing Corp.
- Malchiodi, C. A. (2018). Creative arts therapies and arts-based research. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.68-87). The Guilford Press.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design*. Routledge.
- Nome, D.Ø. (2017). De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager [The youngest children's nonverbal social repertoire as it unfolds and appears in Norwegian kindergartens]. [Doctoral dissertation]. University of Agder.
- Pedersen, I.P. (2019). Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten. – Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag og forskningsfelt. *På Spissen forskning/Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, 5(3), 25–44. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>

- Pedersen, I.P. & Orset, A.K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje – en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for Profesjonsstudier*, 16(31), 52–61.
- Pape-Pedersen, I. (2022). Teacher body(ing) kindergarten space(s) -an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers. *European early childhood education research journal*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2011366>
- Parviainen, J. (1998). Bodies moving and moved. [Doctoral dissertation]. Tampere University
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, learning*. Routledge.
- Rouhiainen, L. (2008). Somatic dance as a means of cultivating ethically embodied subjects, *Research in Dance Education*, 9(3), 241-256.
- Reinertsen, A. (2016). Hva er det med Irma? På veg mot immanente kritikk praksiser og rettferdige utdanningsøyeblikk [What is it with Irma? On the move towards immanent critique practise(s) and justice in educational movements]. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* [Journal of Nordic early childhood education research], 12(6), 1- 12.
- Rossholt, N. (2012). Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen [Body-becoming in time and space. A material-discursive analyses of doings in kindergarten]. [Doctoral dissertation]. NTNU Norwegian University of Science and Technology.
- Savid-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.

- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The Corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Skovhus, M., & Winther, H. (2019). Udvikling af pædagogstuderendes lederskab gennem krop og bevægelse [Developing student teachers leadership through body and movement]. *idrottsforum.org*, 1-16.
- Song, Y. & Yun, E. (2017). Lessons from somatic literacy for early childhood physical education. *International Journal of Early Childhood Education* 23(2), 97–122
- Svendler Nielsen, C. (2014). Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser – skitse til en fænomenologisk didaktik [body, kinaesthetic empathy and pedagogical tone in educational processes- drawing a phenomenological educational design]. In H. Winter (Ed.), *Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* [The language of the body in professional practice. Contact, nearness, leadership and personal communication]. (pp. 111–119). Billesø & Balzer.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Winther, H. (2008). Body contact and body language: moments of personal development and social and cultural learning processes in movement psychology and education. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(2), 1-23.
- Winther, H. (2009). Bevægelsespsykologi- kroppens sprog og bevægelses psykologi med udgangspunkt i danseterapiformen Dansergia [Movement psychology- the language of the body and movement psychology based in the dance therapy form Dansergia]. [Doctoral dissertation]. Copenhagen University.


- Winther, H. (2014) Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i
professionel kommunikation [The professional-personal – about body as
sounding board in professional communication]. In H. Winther (Ed.), *Kroppens
sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig
kommunikation* [The language of the body in professional practice. Contact,
nearness, leadership and personal communication]. (pp. 74-88). Billesø &
Baltzer.
- Winther, H., Grøntved, S. N., Graversen, E. K., & Ilkjær, I. (2015). The dancing nurses
and the language of the body: Training somatic awareness, bodily
communication, and embodied professional competence in nurse education.
Journal of Holistic Nursing, 33(3), 182–192.
- Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment: the embodied character of the
dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with
two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance*, 4(1), 28–47.
- Østern, T. P. (2015). To Body. In S. Schonmann (Ed.), *International yearbook for
research in arts education. At the crossroads of arts and cultural education:
Queries meet assumption* (pp. 144–149). Waxmann.
- Østern, T. P., & Dahl, T. (2019). Performativ forskning – sentrale teoretiske og
analytiske begreper I boka [Performative research – central theoretical and
analytical concepts in the book]. In T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard
Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Ed.), *Dybde//læring – en flerfaglig,
relasjonell og skapende tilnærming* [Deep education – a cross-curricular,
relational and artful approach] (pp. 29–37). Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2010) *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*
[The ambiguity of play. Children's play in an institutionalised childhood].
Cappelen akademisk.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk-etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* [The pedagogy of listening. Ethics and democracy in pedagogical work]. Universitetsforlaget.

Artikkel 4

Teacher body(ing) kindergarten space(s) – an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers.

Teacher body(ing) kindergarten space(s) -an arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers

Ida Pape-Pedersen 


Faculty of Education and Arts, Nord University, Levanger, Norway

ABSTRACT

This article builds on an arts-based pedagogical development project where a kindergarten educator and a somatic dance teacher have created and conducted dance-workshops for kindergarten teachers, aiming at developing bodily professional knowledge through dance. The research is carried out from a post-human perspective (Barad, Karen, *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press, 2007), moving past the divide of theory and practice (Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-Active Pedagogy*. New York: Routledge, 2010). Methodically the project is placed within performative research (Haseman, Brad, 'A Manifesto for Performative Research.' *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources* 118 (1): 98–106, 2006) with a creative view on knowledge production and the researcher positioned on the inside of the research. When asking how kindergarten teachers' understandings of their professional practice moves through this project, the answers are presented as (1) Descriptions from the actual dance workshops, and (2) Analysis of three *mo(ve)ments*: (1) Bodily-relational learning, (2) Material and spatial learning and (3) Emotional and affective learning, concluding that it is about time to *re-body-think* early childhood care and education and the kindergarten teachers' professional knowledge as profoundly bodily.

KEYWORDS

Teacher body/pedagogue body; bodily professional knowledge; kindergarten pedagogy; somatic dance; arts-based educational design

CONTACT Ida Pape-Pedersen  ida.p.pedersen@nord.no

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.



Picture from the process of making the *Teacherbody-map*, photo: Lena Johnsen.

No matter what we are teaching, when the curriculum is embodied we come to a deeper understanding of concepts, ideas, or new ways of thinking. (Snowber 2012, 56)

Opening

Walking around, sensing the room, creeping, crawling on the floor, while the music fills the room. No children this time, only four teacher-bodies moving in kindergarten space(s). One of the kindergarten teachers is sitting under the low table, another is lying on the floor with her feet up against the wall. Yet another is filling the space under the slide as her fingertips slowly follow the contours of the wooden steps. I'm sitting at the window looking out while my foot is moving up the window frame, feeling the edges in my back and finding these little things that I haven't seen before ... the screw, the cord hanging from the blind, that little spot of pink painting. (Log, workshop 4)

This article focuses on an ongoing PhD project, with the title *The pedagogue body – a dance-based study of kindergarten teachers' bodily professional knowledge*, that seeks to bridge a recognised gap between kindergarten teachers' practical-professional knowledge, and the research field of embodied pedagogy (Pedersen 2019). By introducing the term *pedagogue body* or *teacher body*¹ I refer to a holistic kindergarten teacher body that is balancing and performing professional knowledge through the body with its emotions and motions. It is based on my own work as a kindergarten educator/researcher and a somatic dance teacher (Live Strugstad²), together being the *design team* (Pape-Pedersen and Strugstad [forthcoming](#)) which has designed and carried out dance workshops for the sake of kindergarten teachers' development of bodily professional knowledge in a kindergarten in Norway. Through a *bodily planning process* we (Pape-Pedersen and Strugstad [forthcoming](#)), as a design team, have *body-sensed* our way towards making an educational design project consisting of four dance-workshops. We call them *soma-space workshops*, because they focus on body entangled

with space. Soma, means 'body' (Song and Yun 2017), and is a broad concept which arises from the harmony of human body and environment (Hanna 1976). *Entanglement* refers to this connectedness (Barad 2007). More specifically, the workshops were designed for a group of four kindergarten teachers,³ who worked together in a kindergarten class with 12 children (1–3 years old).

The soma-space workshops were conducted over a year, led by the design team. The workshops took place four times in 90 min sessions in four different rooms/spaces: (1) Theatre blackbox, (2) Gymnasium, (3) Dojo (judo-hall), and (4) The kindergarten classroom, where the kindergarten teachers work. While planning the workshops, I was also carrying out a field study in the actual kindergarten where these kindergarten teachers work (Pedersen and Orset 2020), so I knew the kindergarten teachers and their practice in advance. The research question that guides me through this article is:

How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection?

In Norway, where this study was conducted, over 90% of all children from the age of 1–5 years goes to kindergarten (Statistics Norway (SSB) 2018). The Norwegian and Nordic kindergarten pedagogy research literature clearly acknowledges the child's bodily way of being, communicating and relating in the world (Løkken 2000; Ulla 2014; Sandvik 2016). There is some focus in early childhood research on how this knowledge about children influences the kindergarten teachers' professional knowledge in theory (Rossholt 2012), but there is less research on how this knowledge can be developed practically and bodily. This project seeks to investigate this aspect by designing and carrying out a dance-based and arts-based educational design project for kindergarten teachers, with the aim of contributing with knowledge about professional development through somatic dance within the kindergarten teacher profession. I try to move beyond the divide between theory and practice (Lenz Taguchi 2010), starting with presenting previous research and theory/practice to move with in this article.

Theory/practical concepts to move with

In the dance-based soma-space workshops described and analysed in this article, I am searching for a bodily way of exploring the *teacher-body* and its professional knowledge development through somatic dance. Methodically, the project is placed within educational design research (McKenney and Reeves 2019), collaborative research (Savin-Baden and Howell Major 2013) and arts-based research (Leavy 2018), defined under an umbrella term of performative research (Haseman 2006). In short, performative research implies a creative view on knowledge-production, with the researcher on the inside of the research, and acceptance that research can happen through different meaning-making capacities like dance and arts, in addition to verbal language (Østern et al. 2021). Within the performative research paradigm, educational design research is utilised as a methodology to emphasise how teaching, learning and pedagogical development always imply creation/design, and re-design (McKenney and Reeves 2019). Further, there is a clear collaborative approach to the research, with a close dialogue with the

somatic dance teacher in the design team, as well as the kindergarten teachers as researchers. Arts-based research (Leavy 2018) is used throughout as the methodology.

There is no learning without the body (Engelsrud et al. 2021). Through all times and all over the world people have been learning through and with the body in close collaboration with nature (Okwany 2016). Okwany (2016) calls this *re-membering* which ‘refers to knowledge that must be put back together from dismembered fragments held by individuals in different groups, who have had their traditional ways of knowing held in contempt and marginalised or disallowed’ (Okwany 2016, 8). I thereby see this as way to *re-think/re-body* kindergarten teachers’ professional learning and practice as bodily. This project and article are thereby one way of ‘re-membering’ body with its affects and emotions, entangled with space and materials, as essential for teaching/learning in professional practice.

In this re-membering I move with the following theoretical/practical concepts: bodily and deep learning (Anttila 2007; Østern and Dahl 2019), somatic dance (Buono 2019; Sang and Yun 2017), affect (Massumi 1995), embodied professional competence (Winther 2014a), post-humanism (Barad 2007) and post-human early childhood perspectives (Lenz Taguchi 2010; Rossholt 2012). The post-humanist theoretical perspectives that the study dialogues with, underline the performative view on knowledge-making as already explained concerning the performative research paradigm. In line with post-humanist thinking, this study gives meaning-making agentic capacities to human as well as non-human agents, such as spaces, objects or materials (Barad 2007; Lenz Taguchi 2010). Post-human perspectives underline discursive-material entanglements: entanglements that are present in the practical/ theoretical parts of this project, in the exercises in the workshop, as well as in the analysis in this article. Barad’s (2007) concept of diffraction plays a role in the analytical thinking in this article. She writes:

Indeed, I argue that diffraction is not merely about differences, and certainly not differences in any absolute sense, but about the entangled nature of differences that matters. Significantly, difference is tied up with responsibility. (Barad 2007, 36)

Further than being approved by Norwegian Centre for Research Data (NSD),⁴ I believe that the ethics is a part of every choice made in the study, it is about what Barad in interview by Kleinmann (2012) calls being *response-able*, meaning the ability to respond (81). Diffraction, then, in the analysis undertaken in this study, means to focus on moments and movements that make a difference for the kindergarten teachers’ understanding of their professional practice. Barad’s (2007) concepts of intra-action and entanglement also belong to this thinking about discursive-material entanglement and joint becoming. Intra-action, according to Barad’s thinking, means that something is entangled to start with, whereas inter-action implies connection between separate, not-entangled, entities.

There are some other projects using dance in connection with professional development (Zhu 2019; Winther 2014a). Zhu (2019) has, together with Hsuan-Hsiu Hung and Mayu Shirai, conducted and written about a creative movement workshop for early childhood educators working in a kindergarten in Taiwan. The main focus for this workshop was to develop teachers’ interest in dance and movement, and to provide ideas and tools for the teachers to incorporate dance and movement into classroom teaching. Winther (2014a) has been working interdisciplinary with dance

and professional development and has, among others, worked with professional development through dance with doctors (Winther 2016), nurses (Winther et al. 2015), and student teachers (Skovhus and Winther 2019). In her theory of *embodied professional competence*, Winther (2014a) has developed three main focus areas: somatic awareness, bodily communication, and leadership. She articulates important aspects for professional embodied competence by offering dance-based lessons for different professions where theory and practice intertwine, which has been an essential theory/practice in planning, conducting, and analysing the educational design in this study.

Moving through the educational design

The educational design that we as a design-team created follows a trajectory, starting with (1) *exploring space* – tuning into (2) *self-contact* through somatic awareness – (3) *contact ability*- towards humans and non-human agents in pairs and groups, (4) *play with professional elements*, then (5) *relaxation*, and ending with (6) *arts-based feedback* (body-mapping/painting/sharing) (Pape-Pedersen and Strugstad forthcoming). In between the different parts in the workshops we make space for feedback and discussions on how this feels and if/how this connects with their personal/professional (Winther 2014a) practice, which we call *checking in*.

The educational design of the soma-space workshops consists of exercises where we open up a space for exploring professional knowledge through somatic dance and movement, where the kindergarten teachers, and we as a design team, together can discover what bodily professional knowledge is for us, and how we can develop it through movement. When moving in the workshop-trajectory, the entanglements *to body – to space, to listen – to respond, to rest – to move, and to play – to create*, as design principles, flow through and entangle with the educational design (Pape-Pedersen and Strugstad forthcoming). Through bodily planning sessions, the content has emerged with different open somatic dance and movement exercises that we, the design team, present in the workshops, and that we all explore together as we delve into what bodily professional knowledge is and how it can be developed.

In the following, I guide the readers through some of the exercises during the workshops, as bodily examples of the educational design. Exploring different spaces for each workshop was a way of making new relations between human and non-human bodies/agents in the project, sensing into how space and materiality matter. The exercise *exploring space(s)* was a way of getting to know the space, make it familiar and safe to move around in, and at the same time open up for knowing the space(s) in new ways. This part of the workshop could look like the following:

Walk around the room and connect to your senses. Feel the connection between the sole of your foot and the floor. As you walk, be aware of the connection from heel to toe, relax your stomach and let your arms swing heavily by your sides. Breathe. Look where you are going. Don't fall into a routine, change directions, find different paths and 'draw' lines in the room. See each other. Feel the space. Place yourself in the centre of the room and look around. Now, move down to the floor and start exploring. Find new ways of relocating yourself. Maybe there are more opportunities than just crawling on your hands and knees?

Moving into the next part, *self-contact*, which is drawn out of Winther's (2014a) theory/practice, and is a way of focusing inwards, using different mindful techniques like body scan, lying on the floor, or sitting in a chair. Winther (2014a) explains this competence as essential to professionals. She points to the need for professionals to bring their heart in and at the same time have a professional focus (80). This is a way of bodily listening to ourselves, and one of the exercises was like the following:

Place yourself in a comfortable sitting position, upright with your back straight. Relax your shoulders and chest and let your lumbar back curve naturally. Rest your hands on your thighs and close your eyes. How does your clothing feel against your skin? Take a moment and notice how it feels to just be seated right here, right now. Observe all the different sensations that occur in your body. What parts are tensed? Are you feeling hot or cold? Maybe something in between?

Now we move on to the third part of the workshop, *contact-ability in pairs and groups*. Trying to move in contact with others, feeling nearness and listening into the other(s) through movement. In this part we planned different contact exercises, moving together and connecting to each other, as well as connecting to the space with its objects. Winther (2013) addresses the fact that professionals must be extremely aware of their movement in this vulnerable inter-body (or intra-body, in line with Barad (2007)) space, and points out that this has to be done with respect and presence. Since this is personal/professional embodied knowledge, the kindergarten teachers must find their own way of embarking on this. The following exercise I learned during my ContaKids teacher training course held by Itay Yatuv in 2019,⁵ and I also see this exercise as a way of working with kindergarten teachers sensibility within their bodily professional knowledge:

Place your hands on your partner's shoulders. Feel the connection between the ground and your feet, stand steady and find your breath all the way down into your stomach. Close your eyes. Can you sense a connection between yourself and your partner? What information do you receive from the other person? Now, put one hand on your partner's opposite shoulder and slowly start leading her around the space. How can you communicate direction and movement just through subtle impulses with your hand? Now, let go of your partner. But stay by her side and make sure it is safe for her to explore the room by herself with eyes closed. You, as a leader, should only interfere if she is at risk crashing into something.

During the workshops, when dancing in bigger groups, we could work with sensibility and bodily listening in the following way:

We stand close together as a group facing the same direction while music is playing. The person in front is leading the movement, slowly, so the others can easily copy. When the leading

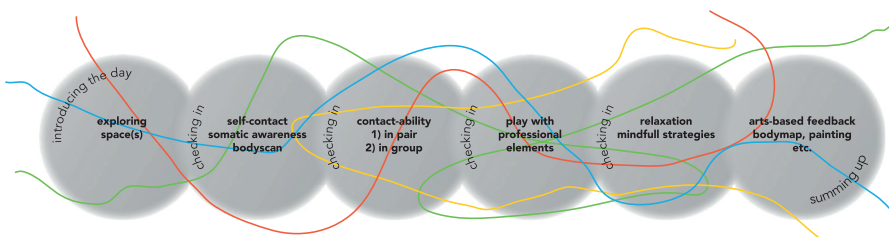


Figure 1. Educational design for soma-space workshops (Pape-Pedersen and Strugstad *fortcoming*, graphic design, Bjørnar Skjesol).

person moves to one side and changes direction a new person will suddenly be in front and takes the lead. In this way we play around with leadership simultaneously as working as a group. Over time, it will both feel and look like the group is moving as one ...

The next part in the workshop trajectory (see [Figure 1](#)) *Play with professional elements* is a component that developed intuitively while playing around in the planning sessions. The exercise arose from myself and the somatic dance teacher's previous experiences from different educational and somatic practice situations, as somatic dance and early pedagogy entangled through our bodily planning of the workshops. In one of the workshops, we would ask the kindergarten teachers to bring an object they use in their everyday practice (a toy, spoon, towel, bucket or spade, for example). Now the plan was to explore our intra-action ([Barad 2007](#); [Lenz Taguchi 2010](#)) with this 'thing' through the bodily senses. During the workshops this exercise could unfold like this:

The object is placed on the floor. Now, look at it from a distance – high, low, right, left. Walk around it and take a closer look from another angle. Does the object have a smell? Now examine it by touch as if you have never seen a thing like it before. What is it? What is its function? Pull it, push it, manipulate it, or feel if/how it manipulates you. Now explore the object with different body parts. What can you discover if you touch it with your feet, your elbow, or your head?

In the next exercise in the trajectory ([Figure 1](#)), *relaxation*, we used mindful techniques as a way to find rest. This part focuses on letting go of thoughts and allowing rest, with closed eyes, focus on breathing and different body parts. Here is one example on how we focused on relaxation during the workshops:

Lay down on your back. Rest your arms beside your body and breathe all the way down to your tummy. Let go of the muscles around your eyes and relax your face. Notice your breathing, find your 'breathing anchor'. Is it in your nostrils? Your throat? Or maybe in your chest or in your stomach? Just observe it, without adjusting or judging. Let the muscles that you use all through the day relax.

Finally, *arts-based feedback* utilises arts-based expressions when allowing the kindergarten teachers to give feedback from the day. One of the exercises was to make a *body-mind map*,⁶ and further explain, express or perform (if wanted) to others what it meant to you. One exercise implied drawing your own personal/professional teacher body, like this:

A long brown paper roll is rolled out on the floor. Lay down on the roll while a partner draws a line around the outline of your body. Now you have a body-map showing you as a teacher body. Now fill the body-map with different colours, symbols or/and words to visualize your teacher-body.

To sum up, in each of the workshops with the kindergarten teachers we used different exercises that opened up for the teacher-bodies to find their own way of moving, guided by the design team. By body-sensing and checking into what we, as a group, needed at the time, we could determine the duration of each part of the workshop there and then. We had a plan, *an educational design*, but at the same time we created this together with the participants as the workshops emerged. In other words, it is important to keep in body-mind that the educational design is just a pathway to improvise around and that you can pick and choose parts and pieces, going in or out of this as wanted.

I have now moved through parts of our soma-space workshops made for developing kindergarten teachers' bodily professional knowledge, and will in the following dive into an analysis of the moments that moved the kindergarten teachers' understandings of professional practice, through moving, dancing and arts-based reflection, further.

Mo(ve)ments

When analysing the research material from the workshops,⁷ I looked to Lynn Fels (2012) and her understanding of *stop moments*. She explains that a stop moment is 'the interruption, the tug on the sleeve, that stops me' (Fels 2012, 51). When looking at the video/logs/arts-based material from the soma-space dance workshops, I stop and write down when noticing/sensing moments that make a difference, with my research question in mind: *How do kindergarten teachers' understandings of their professional practice move through dance-based soma-space workshops with arts-based reflection?* I am looking/sensing for moments of movement, moments that move the kindergarten teachers and their understanding of the kindergarten profession further. Inspired by a dance performance by Flønes (2012) called *Mo(ve)ment*, I borrow that title and use this phrase as an analytical stance with which to analyse the research material. The parentheses indicate that it is both a moment, a stop moment (Fels 2012) and a movement that brings my understanding further. This is also entangled with Barad's (2007) understanding of diffraction, as I seek to find differences that make a difference in the following three mo(ve)ments: Mo(ve)ment 1: *Being bodily on the floor*, Mo(ve)ment 2: *This is the way the children do it*, and Mo(ve)ment 3: *I suddenly notice how annoyed I get*.

Mo(ve)ment 1: being bodily on the floor

This is so valuable. That we are allowed to do this, and that we bring it into the work with the children. That we can be bodily on the floor, not just up there (pointing upwards). Daring to go under, being lower than the child, and having that closeness, that is so important. And see, feel, which signals the other gives. (Kindergarten teacher during workshop 2)

Being bodily on the floor is seen as central to the kindergarten practice and profession, as verbalised above, and here I understand 'being on the floor' as an important aspect of the kindergarten profession, where the floor becomes a central space to conduct and develop professional knowledge. Engelsrud et al. (2021) state that there is no learning without the body, highlighting the body as crucial in learning processes. This moment of sensing is moving the kindergarten teachers' understanding of the value of being bodily on the floor in kindergarten pedagogical settings. This embodied professional competence is, according to Winther (2014a, 2014b, 166), constantly on the move and highly personal, and it can raise awareness, develop, and grow. Dancing and moving together with the kindergarten teachers give me an insight and a feel for their professional body-spatial knowledge, seeing how they take this seriously with a playful attitude as they explore the space in new ways, going fully into the exercises that we present. I see how they lead each other around the room and how they balance ethics through the body-relational work, as they *see/feel which signals the other gives*. In the above comment one of the kindergarten teachers points out that it is also about *daring to go under, being spatially lower than the child*.

So, this ‘being bodily on the floor’ in relation to other human and non-human agents is essential in the kindergarten profession and is not easily done. Somatic dance gives the possibility to focus on the unspoken relational, bodily work. The floor is where the children are, and that is a place and space where the kindergarten teacher performs their body-relational, playing, comforting, caring practice. Exploring and practising standing in the special unpredictable bodily meetings of pedagogical practice, and opening up for listening into and feeling *which signals the other gives* is important, but often forgotten and overlooked knowledge in pedagogical practice. This first mo(ve)ment is about *body-relational learning*, and I bring that along as it entangles with the next mo(ve)ment.

Mo(ve)ment 2: this is the way the children do it

It is truly interesting with these objects, the toys, we brought. This is the way the children explore it – they need time, they need room and they need space to get to know the things, the toys, the room ... instead of us telling them – this is a car, you can play with it on the car-mat. It is so obvious for us, but now I am reminded. (Kindergarten teacher during workshop 1)

While moving, the kindergarten teacher is *re-minded* (Okwany 2016) of the bodily way of getting to know materials and space. She explores the toy car in new ways, by laying on the floor, looking from a distance and close up, pulling/pushing/touching with different parts of the body. Her understanding is moved through movement, and she puts this in direct connection to her professional practice. *Instead of telling them*, what options do we have? I am not saying that language is not important, but do we have other ways of telling in kindergarten practice? The pedagogy of listening (Lenz Taguchi 2010) and somatic dance (Sang and Yun 2017) combined with post-humanist theory (Barad 2007) give new ways of understanding bodily learning, listening and bodily telling (sayings) in the kindergarten teacher profession entangled with kindergarten space(s).

Being a bodily listening teacher in becoming with human and non-human agents is a way of trusting the body within the kindergarten space(s), and not mainly relying on words. Somatic dance is a way for kindergarten teachers to explore materiality and space through body, an approach where the language is secondary. Going into this dance-based approach feels like respecting *the way the children do it*, not just taking for granted that adults know best. Maybe we are not there to define, describe and label, but to collectively uncover, discover, and become. Through the workshops the somatic dance teacher and I have given the kindergarten teachers *time, room and space* to explore the teacher-body and kindergarten space(s) in new ways. They remark on how they feel this as important for the kindergarten children as well, giving *time and space* to listen to the non-verbal voices from kindergarten practice. Together with *body-relational learning*, this mo(ve)ment highlights the *material and spatial learning*, and I bring that with me as I move into the following mo(ve)ment.

Mo(ve)ment 3: I suddenly notice how annoyed I get

What we are doing together here inspires me, and I suddenly notice how annoyed I get with the fact that the smallest children are deprioritized. (Kindergarten teacher during workshop 4)

As we move around, creeping, crawling on the floor in the kindergarten space and the music, bodies, tables and toys entangle, something runs through the kindergarten teacher body – a feeling of being annoyed, and it grows out of the moment of movement. Affect is, according to Massumi (1995), bodily intensities out of and beyond our reasoning. It is difficult to find words for affects as they pre-exist language. Emotions and affects are central in professional knowledge development, because, as Winther (2014a, 2014b) says, the professionals *are* their bodies.

Whilst moving, the kindergarten teacher describes that she both gets inspired and annoyed, something comes up, she is becoming emotional and political. She gets frustrated over what she calls *the fact that the smallest children are deprioritized*, being the children's voice and advocate. According to Chai M. Tyng et al. (2017, 17), emotional events are remembered more clearly, accurately, and for longer periods of time than less emotional events. Getting annoyed, in this case, becomes performative: it can make things happen. Rossholt (2012) has studied tears and crying in kindergarten, and she points towards how the crying creates movement and moves us in ways other than words do: like a force that can create action and tell that we are affected by others (human and non-human) and our surroundings.

Even though it sometimes seems to be forgotten, emotions, body, senses, relations and creating are essential parts of teaching and learning (Østern et al. 2021). As I quote at the start of this article, I believe that *no matter what we are teaching, when the curriculum is*



Figure 2. Professional development through the arts, made byPape-Pedersen, 2021.⁸

embodied we come to a deeper understanding of concepts, ideas, or new ways of thinking (Snowber 2012, 56). Children are their bodies, and so it is for grown-ups and teachers as well. By dancing towards new understandings, inviting the body in, we can be touched, moved and changed, which again is the fundamental nature of learning.

I sum up the three mo(ve)ments as follows: (1) **Bodily-relational learning**: *being bodily on the floor*, (2) **material and spatial learning**: *this is the way the children do it*, and (3) **emotional and affective learning**: *I suddenly notice how annoyed I get*. These three mo(ve)ment are stop-moments (Fels 2012) that tugged at my sleeve, where dance/space/ human and non-human bodies delve into constructing the teacher body in kindergarten space(s), and in the following I will sum up and describe how this has moved the somatic dance teacher's, the participants' and my own understanding of the kindergarten teacher's professional practice.

Moving understandings about the teacher-body

There is no doubt that a warm and caring adult is crucial for the youngest children, and it is the holistic teacher body that perform this care every day in kindergarten space(s). With the three mo(ve)ments that are recognised as a tug on the sleeve (Fels 2012) through the workshops, I aim at answering how kindergarten teachers' understandings of their professional practice is moved through these dance-based soma-space workshops with arts-based reflection. To move the understandings in such a bodily profession, it seems like **moving** in itself is a way towards new knowledge and professional eureka moments. Moving understandings within the kindergarten profession thereby means including affective, emotional, relational, material, spatial, bodily (including cognitive), and relational learning in the professional development (Figure 2).

What made a difference in this project and what pulled us forwards was the kindergarten teachers moving, dancing and describing their 'aha' moments through an arts-based approach to professional knowledge development, involving mo(ve)ment (1) *bodily-relational learning*, mo(ve)ment (2) *spatial and material learning*, and mo(ve)ment (3) *emotional and affective learning*. Researching collaboratively using an arts-based approach with the kindergarten teachers has given me new insight into the kindergarten profession, as the work is entangled.

Zooming out again, having examined the entangled professional development of kindergarten teachers, this article can contribute with aspects of importance when educating kindergarten teachers by widening understandings of teaching and learning within the kindergarten teacher profession. The one-sided focus on cognitive learning in educational settings seems to go against and bullying the affective, bodily, relational, material, spatial and emotional practice that kindergarten teachers find themselves in. This way of separating the body from learning can be seen as western, and thus this research and article can be seen as an opening up for new ways of re-thinking parts of professional knowledge as *bodily professional knowledge*. One way of going beyond the divide between theory and practice might be to invite the body in again. Art, and dance in this case, can open up for these approaches. A value that is added through the process is that we have bodily experienced early pedagogy as *early bodily pedagogy* or *embodied early pedagogy* whilst conducting an *entangled bodily educational design*.

This is one way of opening up, and should not be seen as a recipe, and is all the time becoming in the meeting between the human and non-human agents who are collaborating. Through presenting (1) A part of our practical workshop-work, and (2) Three movements: *bodily-relational*, *spatial-material*, and *emotional-affective*, learning through arts-based approaches stands as a re-minder of valuing holistic bodily learning and teaching within the kindergarten profession. Okwany (2016) asks whose childhood care and education we conduct and teach, and I think it is time to *re-body-think* and *re-member* early childhood care and education and the kindergarten teacher's professional knowledge as profoundly bodily.

Notes

1. *Pedagog* or *pedagogue* is, in my Nordic context and language, someone who is working with pedagogy in kindergarten (or school), often referring to an educated kindergarten teacher/early childhood educator. Because I have learnt that the concept *pedagog/pedagogue* is less known/used in English, I will in this article talk about the *teacher body*.
2. Live — Dans i Trøndelag (dansitrondelag.no).
3. The four participants are two kindergarten teachers, who have a bachelor degree in kindergarten pedagogy, and two kindergarten assistants, who have a high school diploma as children- and youth workers. In this article, and because educational systems are highly different around the globe, I refer to them all as kindergarten teachers.
4. Norwegian Centre for Research Data | NSD.
5. ContaKids International – Contakids.
6. Body-mind maps are used in art-therapy inquiry (Malchiodi 2018, 83) focusing on creative part of creating the 'teacher body-map' with their colours, symbols and signs.
7. The kindergarten teachers got the chance to read the article and give feedback before publication, at the same time I see that it would have been interesting to invite them more bodily into the analysing process as well.
8. The drawings in the figure are from the kindergarten teachers' body-maps. The 'emotional and affective-learning' bubble shows how one of the kindergarten teachers has put a cross on the shoulder of her teacher body-map and written 'auuuu' which means 'ouch' in Norwegian.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

Notes on contributor

Ida Pape Pedersen is a PhD student and kindergarten teacher educator currently employed at Nord University, Faculty of Education and Arts, Norway. She has several years' working experience as a kindergarten teacher in different kindergartens, and holds a Master in Arts Education. With her PhD project (2018–2021) she aims to explore and develop kindergarten teachers' bodily professional knowledge through a dance-based pedagogical development project.

ORCID

Ida Pape-Pedersen  <http://orcid.org/0000-0002-4705-0211>

References

- Anttila, Eeva. 2007. "Mind and Body. Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body and the Reflective Mind." In *Ways of Knowing in Dance and art*, edited by Leena Rouhiainen, 79–99. Helsinki: Theatre Academy.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Buono, Alexia. 2019. "Interweaving a Mindfully Somatic Pedagogy into an Early Childhood Classroom." *Pedagogies: An International Journal* 14 (2): 150–168. doi:10.1080/1554480X.2019.1597723.
- Engelsrud, Gunn, Tone Pernille Østern, Øyvind Bjerke, and Anne Grut Sørum. 2021. "Innledning til boken [Introduction to the Book]." In *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* [Bodily Learning. Perspectives and Practices], edited by Tone Pernille Østern, Øyvind Bjerke, Gunn Engelsrud, and Anne Grut Sørum, 9–14. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flønes, Mari. 2012. *Mo(ve)ments*. [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/54896247>.
- Hanna, Thomas. 1976. "The Field of Somatics." *Somatics/Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences* 1 (1): 30–24.
- Haseman, Brad. 2006. "A Manifesto for Performative Research." *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: Quarterly Journal of Media Research and Resources* 118 (1): 98–106.
- Kleinmann, Adam. 2012. "Intra-actions: An Interview of Karen Barad by Adam Kleinmann." *Mousse* 34: 3476–3481.
- Leavy, Patricia. 2018. *Handbook of Arts-Based Research*. New York: The Guilford Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi. 2010. *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-Active Pedagogy*. New York: Routledge.
- Løkken, Gunnvor. 2000. "Toddler Peer Culture: The Social Style of One and Two Year Old Bodysubjects in Everyday Interaction." Doctoral diss., University of Agder, Grimstad.
- Fels, Lynn. 2012. "Collecting Data Through Performative Inquiry: A Tug on the Sleeve." *Youth Theatre Journal* 26 (1): 50–60.
- Malchiodi, Cathy A. 2018. "Creative Arts Therapies and Arts-Based Research." In *Handbook of Arts-Based Research*, edited by Patricia Leavy, 68–87. New York: The Guilford Press.
- Massumi, Brian. 1995. "The Autonomy of Affect." *Cultural Critique* 113 (31): 83–109. https://www.jstor.org/stable/1354446?seq=#metadata_info_tab_contents.
- McKenney, Susan, and Thomas C. Reeves. 2019. *Conducting Educational Design*. Florence: Routledge.
- Okwony, Auma. 2016. "'Every Mother Dances Her Baby': Contextually Responsive Narratives of Early Childhood Care and Education in Kenya and Uganda." *South African Journal of Childhood Education* 6 (2): 1–9. doi:10.4102/sajce.v6i2.464Copyright.
- Østern, Tone Pernille and Thomas Dahl 2019. Performativ forskning – sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka [Performative Research- central theoretical and analytical terms]. In Østern, Tone Pernille, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern & Steffan Selander *Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* [Deep learning- a interdisciplinary, relational and performative approach] 29–37. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, Tone Pernille, Sofia Jusslin, Kristian Nødtvedt-Knudsen, Pauliina Maapalo, and Ingrid Bjørkøy. 2021. "A Performative Paradigm for Post-Qualitative Inquiry." *Qualitative Inquiry*, 1–18. doi:10.1177/14687941211027444.
- Pape-Pedersen, Ida, and Live Strugstad. *forthcoming*. "Entangled Bodily Planning. Developing Educational Design for Kindergarten Teachers Bodily Professional Knowledge." *JASEd-Journal of Research in Arts and Sports Education*.
- Pedersen, Ida Pape. 2019. "Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten. Å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt. [With Embodied Pedagogy and Kindergarten Pedagogy on the Palette. Nuances of red and Yellow Colour in two (un)Similar

- Research Fields].” *På spissen/Dance articulated, Special Issue Bodily Learning* 5 (3): 25–44. doi:10.18862/ps.2019.503.2.
- Pedersen, Ida Pape, and Ann Karin Orset. 2020. “Stunder av ingenting der alt kan skje. En samtale om og innkjenning av kroppslig profesjonskunnskap i barnehagen. [Moments of Nothing Where Everything Can Happen. Talking of and Feeling in to Professional Knowledge in Kindergarten].” *Tidsskrift for Professionsstudier* 16 (31): 52–61. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/122757>.
- Rossholt, Nina. 2012. “Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen [Body-becoming in time and space. A Material-Discursive Analysis of Doings in Kindergarten].” Doctoral diss., NTNU Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandvik, Ninni. 2016. Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. [The complex compositions of Early pedagogy in an interwoven field of psychology, pedagogy, politics and economy]. In Ninni Sandvik (ed.), Nina Johannesen, Ann Sofi Larsen, Mette Røe Nyhus and Bente Ulla. *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*, 9–33. Bergen: Fagbokforlaget.
- Savin-Baden, Maggi, and Claire Howell Major. 2013. *Qualitative Research. The Essential Guide to Theory and Practice*. London: Routledge.
- Skovhus, Mette, and Helle Winther. 2019. Udvikling af pædagogstuderendes lederskab gennem krop og bevægelse [Developing Student Teachers Leadership Through Body and Movement]. *idrottsforum.org*, 1–16.
- Snowber, Celeste. 2012. “Living, Moving and Dancing: Embodied Ways of Inquiry.” In *Handbook of Arts-Based Research*, edited by Patricia Leavy, 247–267. New York: The Guilford Press.
- Song, Young Sun, and Eunju Yun. 2017. “Lessons from Somatic Literacy for Early Childhood Physical Education.” *International Journal of Early Childhood Education* 23 (2): 97–122.
- SSB Statistisk sentralbyrå [Statistics Norway]. 2018. «Andel barn i barnehage øker fortsatt». [The Amount of Children in Kindergarten Is Still Increasing]. Downloaded 10.oktober, 2018. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/andel-barn-i-barnehage-oket-fortsatt>.
- Tyng, Chai M., Hafeez U. Amin, Mohamad N. M. Saad and Amir S. Malik. 2017. “The Influences of Emotion on Learning and Memory.” *Frontiers in Psychology* 8 (1454): 1–22.
- Ulla, Bente. 2014. «Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren». [The eye as an arrangement- about looking, power and professional judgement within the kindergarten teacher profession]. *Nordisk Barnehageforskning* 8 (5): 1–16.
- Winther, Helle. 2013. “Professionals are Their Bodies. The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication.” In *The Embodiment of Leadership*, edited by Lois Ruskai Melina, Gloria J. Burgess, Lena Lid-Falkman, and Antonio Marturano, 217–236. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winther, Helle. 2014a. “Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i profesjonell kommunikation [The Professional-Personal – About Body as Sounding Board in Professional Communication].” In *Kroppens sprog i profesjonell praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation [The Language of the Body in Professional Practice. Contact, Nearness, Leadership and Personal Communication]*, edited by Helle Winther, 74–88. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, Helle. 2014b. Kroppen som læremester -guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i profesjonell praksis.[Guide to Communicational training, Leadership and Personal Development in Professional Settings] In H. Winther (ed.), *Kroppens sprog i profesjonell praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. [The language of the Body in Professional Practice. Contact, Nearness, Leadership and Personal Communication]. 165–179, Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, Helle. 2016. “Kroppens sprog i lægens praksis: om kontakt, kommunikation og lederskab [The Language of the Body: In Doctors Practice: Contact, Communications and Leadership].” *Månedsskrift for Almen Praksis* 94 (3): 267–276. <http://www.maanedsskriftet.dk.ep.fjernadgang.kb.dk/mpl/2016/237/11492/>.

Winther, Helle, Susanne N. Grøntved, Eva Graversen, and Ingeborg Ilkjær. 2015. "The Dancing Nurses and the Language of the Body: Training Somatic Awareness, Bodily Communication, and Embodied Professional Competence in Nurse Education." *Journal of Holistic Nursing* 33 (3): 182–192.

Zhu, Jia-Wei. 2019. "Teaching a Creative Movement Workshop for Early Childhood Educators in Taiwan." *Dance Education in Practice* 5 (4): 24–29.

Vedlegg 1: NSD, vurderingsskjema

14.2.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Pedagogkroppen. En danse-basert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap.

Referansenummer

212789

Registrert

29.03.2019 av Ida Pape Pedersen - ida.p.pedersen@nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Barnehage

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ida Pape Pedersen, ida.p.pedersen@nord.no, tlf: 41659462

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.08.2021

Status

02.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021. Data med personopplysninger oppbevares innelåst på kryptert ekstern harddisk til 01.08.2023 til dokumentasjon og formidling av prosjektet. Dette etter samtykke fra de registrerte.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

Forskningsansvarlig og ansvarlig institusjon:

Ida Pape Pedersen, doktorgradsstipendiat

Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Levanger, Nord universitet

ida.p.pedersen@nord.no t +47 416 59 462

Prosjektets formål

Formålet med studien er en dypere forståelse av hva kroppslig kunnskap i barnehagen er, og kan være, og hvordan kroppslig kunnskap utøves og aktiveres hos et utvalg barnehageansatte. Prosjektet er en del av et doktorgradsløp i studier av profesjonspraksis tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved Nord universitet, Levanger.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)¹ viser til at personalet skal «møte barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Men hva betyr egentlig dette for pedagogens møte med de yngste barna i barnehagehverdagen? Hvordan uttrykkes «varme» ovenfor et lite barn? Jeg skal i dette prosjektet undersøke hvordan barnehageansatte opplever egen kroppslige yrkesutøvelse, og hvordan man videre kan arbeide for å belyse og utvikle denne kompetansen hos barnehageansatte.

Forskningsprosjektet består i sin helhet av 4 delstudier, dette skrivet gjelder samtykke til deltakelse i følgende delstudie;

Delstudie 2, Feltarbeid i en barnehage (barnehageansatte, barnehagebarn og forsker).

Feltarbeid betyr at jeg skal være på besøk på avdeling noen dager i uka, hovedsakelig våren 2019, med mulig forlengelse utover høsten 2019. Her skal jeg delta i det daglige arbeidet. Jeg vil innhente informasjon gjennom *deltakende observasjon*, som betyr at jeg gjør notater underveis mens jeg deltar i barnehagehverdagen.

Jeg ønsker også å ha mulighet til å innhente informasjon ved hjelp av *videoobservasjon* på avdeling. Dette vil jeg gjøre litt lenger ut i observasjonsperioden, slik at dette ikke blir det første barna møter. Videoobservasjon er ment som hjelp til meg i forskningsarbeidet, og skal ikke ses av andre enn meg og mine veiledere. Korte videosnutter vil kunne vises i tilknytning til formidling av prosjektet, men kun dersom det foreligger spesielt samtykke fra foreldre/foresatte.

Andre metode for innsamling av data i denne delstudien er; *intervju/samtaler med ansatte og ansattes egen logg/notater (praksisfortellinger) med fokus på egen yrkesutøvelse.*

¹ Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hva skjer med informasjonen innsamlet i studien?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Videoopptak vil oppbevares i kryptert ekstern harddisk i låst skap underveis i prosjektet. Jeg skal ikke innhente informasjon om enkeltbarn eller deres familier. Alle navn anonymiseres i studien. Hvis det viser seg at forskningsdeltakerne eller deres kontekster indirekte vil kunne kjennes igjen i publiserte deler av avhandlingen, vil det innhentes særlig tillatelse fra berørte til det. Jeg vil bare bruke opplysningene om forskningsdeltakerne til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Alt av feltnotater, der jeg beskriver barnehagepraksis, vil være anonymisert og ha fokus på den voksnes yrkesutøvelse. Feltnotatene vil omgjøres til små anonymiserte narrativ (korte fortellinger fra barnehagehverdagen) inn i avhandlingen eller i artikler tilknyttet prosjektet. Barna vil ikke kunne gjenkjennes i disse fortellingene, f.eks. «En ansatt setter seg på kne og strekker hånden sin mot et barn, barnet smiler og tar hånden til den voksne». Alt videomateriell der barn inngår oppbevares i ekstern kryptert harddisk og slettes to år etter endt prosjekt (01.08.2023).

Kontekst, etikk og rettigheter

Prosjektet forholder seg til og følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, se <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Det at små barn inngår i forskningsprosjektet krever også en ekstra bevissthet og varsomhet for barns signaler. Jeg har, med min grunnutdanning som barnehagelærer, selv flere års erfaring med arbeid på småbarnsavdeling i ulike norske barnehager. Jeg, som forsker og fagperson, vil i samråd med barnehagepersonellet opptre med forsiktighet i møte med barna på avdelingen.

Forskningsdeltakerne får mulighet til å ta del i og uttale seg om analysene før de publiseres. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger (se link og kontaktinfo nederst i dokumentet).

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er helt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn, frem til artikler eller avhandling er publisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er lagt opp slik at det skal være enkelt for barn og deres foreldre å takke nei til deltakelse, og barn som ikke deltar i prosjektet får delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registres personopplysninger om dem (uten at de kommer på film).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord universitet* ved Ida Pape Pedersen, forskningsansvarlig, ph.d. kandidat, telefon: 41659462, på epost (ida.p.pedersen@nord.no)
- Vårt personvernombud ved Nord universitet: Toril Irene Kringen, Seniorrådgiver – jurist // HR og Økonomi, på epost (personvernombud@nord.no) eller telefon: 74 02 27 50,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Datatilsynet: Link til veilederen *hvordan kan jeg klage til datatilsynet*: <https://www.datatilsynet.no/om-datatilsynet/kontakt-oss/hvordan-kan-jeg-klage-til-datatilsynet/>. Skriftlig henvendelse til postadresse: Datatilsynet, Postboks 458 Sentrum, 0105 Oslo, på epost: postkasse@datatilsynet.no eller telefon: 22 39 69 00

Prosjektslutt

Prosjektet forventes å avslutte 01.08.2021, men det kan bli forsinkelser. Samtykkeskjemaer oppbevares innelåst i eget skap adskilt fra videoopptak, og slettes to år etter endt prosjekt (01.08.2023). Det vil kun være meg som forsker og mine veiledere som har tilgang til filene fram til de slettes.

Takk for din godkjennelse av ditt barns deltakelse i prosjektet

Levanger, 02.05.2019

Vennlig hilsen

Ida Pape Pedersen
Ph.d. Kandidat v/barnehagelærerutdanningen
Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

Ida Pape Pedersen, Ph.d. Kandidat
Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag
Levanger, Nord universitet

1. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjekt, barnehageansatte
2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

1. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjekt, barnehageansatte

Til ansatte ved barnehage, avd.

I forbindelse med forskningsprosjektet *Pedagogkroppen, en dansebasert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap*, skal jeg i løpet av 2019 gjennomføre et forskningsprosjekt på den avdelingen hvor du arbeider. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt tilknyttet Nord universitet, og består av 4 delstudier, jeg ber om samtykke til følgende delstudier;

Delstudie 2) *Feltarbeid i barnehagen*

Delstudie 4) *Dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt*

I delstudie 2, *feltarbeid i barnehagen*, skal jeg være tilstede og delta (deltagende observasjon) i det daglige arbeidet på avdelingen, samt filme enkelte hverdagsituasjoner (videoobservasjon). I tilknytning til feltarbeidet vil det også bli tatt lydopptak av *intervju/samtaler* med dere forskningsdeltakere. I delstudie 4, *Dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt*, vil det arrangeres 4 danseworkshops (ca.90 min. pr. workshop) som filmes. Videomaterialet er ment som støtte til meg i forskningsarbeidet. Jeg ønsker å bruke videomaterialet til analyse, utvikling og formidling av prosjektet, derfor ber jeg om samtykke fra deg. Videomaterialet blir forsvarlig lagret på kryptert ekstern harddisk. Du som forskningsdeltaker har rett på innsyn i materialet før det publiseres eller formidles. Prosjektet er meldt inn og **godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata)**. Prosjektet avsluttes 01.08.2021, datamateriale fortsetter å lagres på kryptert ekstern harddisk som kun forskningsansvarlig og veiledere har tilgang til, og brukes kun som formidling av dette prosjektet.

For mer informasjon, ta gjerne kontakt.

Vennlig hilsen

Ida Pape Pedersen
ida.p.pedersen@nord.no
☎ +47 416 59 462

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet *Pedagogkroppen, en dansebasert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til deltakelse i forskningsprosjektet slik det er beskrevet i *1. samtykkeskjema* og *2. utfyllende informasjon*, datert **02.05.2019**.
- Jeg kjenner mine rettigheter som forskningsdeltaker, og samtykker til at datamateriale (inkl. film) av meg publiseres og brukes til formidling av prosjektet.

Dato, sted

Underskrift

2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

Forskningsansvarlig og ansvarlig institusjon:

Ida Pape Pedersen, Ph.d. Kandidat

Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Levanger, Nord universitet

Ida.p.pedersen@nord.no ☎ +47 416 59 462

Prosjektets formål

Formålet med studien er en dypere forståelse av hva kroppslig kunnskap i barnehagen er, og kan være, og hvordan kroppslig kunnskap utøves og aktiveres hos et utvalg barnehageansatte. Prosjektet er en del av et doktorgradsløp i studier av profesjonspraksis tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved Nord universitet, Levanger.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)¹ viser til at personalet skal «møte barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Men hva betyr egentlig dette for pedagogens møte med de yngste barna i barnehagehverdagen? Hvordan uttrykkes «varme» ovenfor et lite barn? Jeg skal i dette prosjektet undersøke hvordan barnehageansatte opplever egen kroppslig yrkesutøvelse, og hvordan man videre kan arbeide for å belyse og utvikle denne kroppslige kompetansen hos barnehageansatte.

Forskningsprosjektet består i sin helhet av 4 delstudier, dette skrivet gjelder samtykke til deltakelse i følgende delstudier;

Delstudie 2, Feltarbeid i en barnehage (barnehageansatte, barnehagebarn og forsker). Dette innebærer deltakende observasjon og videoobservasjon på avdeling (vår og høst 2019). Metode for innsamling av data; *deltakende observasjon, videoobservasjon, intervju/samtaler med ansatte, ansattes logg og forskerens egne feltnotater.*

Delstudie 4, Gjennomføring av dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt (dansepedagog, barnehageansatte og forsker) i form av 4 workshops for de ansatte i dans/bevegelse (høst -19). Metode for innsamling av data; *deltakende observasjon, videoobservasjon, lydopptak fra intervju/samtaler med deltakerne og deltakernes loggbok/skriftlige kommentarer, skriftlig logg/notater (praksisfortellinger) fra ansatte og kunstbasert materiale fra både forskningsdeltaker og forsker (for eksempel tegninger, collager o.l.).*

Hva skjer med informasjonen innsamlet i studien?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Videoopptak vil oppbevares i låst skap på kryptert ekstern harddisk. Alle navn anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med kode og lagre på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Hvis det viser seg at forskningsdeltakerne eller deres kontekster indirekte vil kunne kjennes igjen i publiserte deler av avhandlingen, vil det innhentes særlig tillatelse fra berørte til det.

¹ Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kontekst, etikk og rettigheter

Prosjektet forholder seg til og følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, se <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Forskningsdeltakerne får mulighet til å ta del i og uttale seg om analysene før de publiseres. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger (se link og kontaktinfo nederst i dokumentet).

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er helt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn, frem til artikler eller avhandling er publisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er lagt opp slik at det skal være enkelt for ansatte å takke nei til deltakelse, og ansatte som ikke deltar i prosjektet får gjøre sitt arbeid uten at det registres personopplysninger om dem (uten at de kommer på film).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord universitet* ved Ida Pape Pedersen, forskningsansvarlig, ph.d. kandidat, telefon: 41659462, på epost (ida.p.pedersen@nord.no)
- Vårt personvernombud ved Nord universitet: Toril Irene Kringen, Seniorrådgiver – jurist // HR og Økonomi, på epost (personvernombud@nord.no) eller telefon: 74 02 27 50,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Datatilsynet: Link til veilederen *hvordan kan jeg klage til datatilsynet*: <https://www.datatilsynet.no/om-datatilsynet/kontakt-oss/hvordan-kan-jeg-klage-til-datatilsynet/>. Skriftlig henvendelse til postadresse: Datatilsynet, Postboks 458 Sentrum, 0105 Oslo, på epost: postkasse@datatilsynet.no eller telefon: 22 39 69 00

Prosjektslutt

Prosjektet forventes å avslutte 01.08.2021, men det kan bli forsinkelser. Lydfiler slettes etter endt prosjekt og teksten fra intervjuene/samtalene blir helt anonymisert. Videomateriale fortsetter å lagres på kryptert ekstern harddisk som kun forskningsansvarlig og veiledere har tilgang til, og brukes kun til formidling av prosjektet. Jeg vil bare bruke opplysningene om forskningsdeltakerne til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Takk for din deltakelse i prosjektet

Levanger, 02.05.2019

Vennlig hilsen

Ida Pape Pedersen
Ph.d. Kandidat v/barnehagelærerutdanningen
Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

Ida Pape Pedersen, Ph.d. Kandidat
Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag
Levanger, Nord universitet

1. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjekt, dansepedagog
2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

1. Samtykkeskjema for deltakelse i forskningsprosjekt, dansepedagog

I forbindelse med forskningsprosjektet *Pedagogkroppen, en dansebasert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap*, skal det utvikles et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt for ansatte i en gitt barnehage. Studien er en del av et doktorgradsprosjekt tilknyttet Nord universitet, og består av 4 delstudier, jeg ber om samtykke for følgende delstudier;

Delstudie 3) *Planleggingen av det dansebaserte pedagogiske utviklingsprosjektet*

Delstudie 4) *Gjennomføringen av det dansebaserte pedagogiske utviklingsprosjektet*

I den forbindelse ønsker jeg å ta film av meg som forsker og deg som dansepedagog/forskningsdeltaker. I begge delstudiene ønsker jeg i tillegg å benytte; *videoobservasjon, lydopptak fra samtaler/intervju, forskningsdeltakerens logg, forskerens egen logg og kunstbasert materiale fra både forskningsdeltaker og forsker (for eksempel collager)*. Videomaterialet blir forsvarlig lagret på ekstern kryptert harddisk, og er kun tilgjengelig for meg som forsker og mine veiledere i prosjektet. Du som forskningsdeltaker har rett på, og gis mulighet til innsyn, retting, sletting og begrensning i materialet før det publiseres eller formidles. Videomaterialet blir IKKE anonymisert, og skal brukes som datagrunnlag for de aktuelle delstudiene, og til publiseringer og formidling i tilknytning til forskningsprosjektet. Videomaterialet innsamlet i prosjektet lagres på ubestemt tid, men kun som dokumentasjon etter at prosjektet er avsluttet. Etter prosjektslutt brukes verken videomateriale eller øvrig datamateriale til forskning. Prosjektet er meldt inn og **godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata)**. Prosjektet avsluttes 01.08.2021.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet *Pedagogkroppen, en dansebasert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet slik det er beskrevet i 1. Samtykkeskjema og 2. Utfyllende informasjon datert **02.05.2019**
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (video/ lyd/ bilde/tekst/kunstmateriale).

Dato, sted

Underskrift

2. Utfyllende informasjon om forskningsprosjektet

Forskningsansvarlig og ansvarlig institusjon:

Ida Pape Pedersen, Ph.d. Kandidat

Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Levanger, Nord universitet

Ida.p.pedersen@nord.no ☎ +47 416 59 462

Prosjektets formål

Formålet med studien er en dypere forståelse av hva kroppslig kunnskap i barnehagen er, og kan være, og hvordan kroppslig kunnskap utøves og aktiveres hos et utvalg barnehageansatte. Prosjektet er en del av et doktorgradsløp i studier av profesjonspraksis tilknyttet barnehagelærerutdanningen ved Nord universitet, Levanger.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017)¹ viser til at personalet skal «møte barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Men hva betyr egentlig dette for pedagogens møte med de yngste barna i barnehagehverdagen? Hvordan uttrykkes «varme» ovenfor et lite barn? Jeg skal i dette prosjektet undersøke hvordan barnehageansatte opplever egen kroppslig yrkesutøvelse, og hvordan man videre kan arbeide for å belyse og utvikle denne kompetansen hos barnehageansatte.

Forskningsprosjektet består i sin helhet av 4 delstudier, dette skrevet gjelder samtykke til deltakelse i følgende delstudie;

Delstudie 3, Planlegging av et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt (vår-19) (dansepedagog og forsker). Metode for innsamling av data; *deltakende observasjon, videoobservasjon, dansepedagogens logg, intervju/samtaler med dansepedagog og forskerens egne feltnotater.*

Delstudie 4, Gjennomføring av dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt (dansepedagog, barnehageansatte og forsker) i form av 4 danseworkshops for de ansatte i dans/bevegelse (høst -19). Metode for innsamling av data; *deltakende observasjon, videoobservasjon, intervju/samtaler med deltakerne og deltakernes loggbok/skriftlige kommentarer.*

Hva skjer med informasjonen innsamlet i studien?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Videooptak vil oppbevares på kryptert ekstern harddisk i låst skap underveis i prosjektet. Navn anonymiseres i studien, du vil bli omtalt og beskrevet som *dansepedagogen*. De som kjenner deg og kjenner til prosjektet vil likevel kunne gjenkjenne deg da du både er eneste dansepedagog i forskningsprosjektet og fordi video der du er synlig vil kunne bli brukt. Jeg vil bare bruke opplysningene om forskningsdeltakerne til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

¹ Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kontekst, etikk og rettigheter

Prosjektet forholder seg til og følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, se <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Du, som forskningsdeltaker, har rett på, og gis mulighet til å ta del i og uttale deg om analysene før de publiseres.

Forskningsdeltakerne får mulighet til å ta del i og uttale seg om analysene før de publiseres. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger (se link og kontaktinfo nederst i dokumentet).

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er helt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn, frem til artikler eller avhandling er publisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er lagt opp slik at det skal være enkelt for deg som forskningsdeltaker å takke nei til deltakelse, det vil ikke gå utover ditt arbeid (med egen arbeidskontrakt) som dansepedagog i undervisning/workshop, da deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Nord universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord universitet* ved Ida Pape Pedersen, forskningsansvarlig, ph.d. kandidat, telefon: 41659462, på epost (ida.p.pedersen@nord.no)
- Vårt personvernombud ved Nord universitet: Toril Irene Kringen, Seniorrådgiver – jurist // HR og Økonomi, på epost (personvernombud@nord.no) eller telefon: 74 02 27 50,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Datatilsynet: Link til veilederen *hvordan kan jeg klage til datatilsynet*: <https://www.datatilsynet.no/om-datatilsynet/kontakt-oss/hvordan-kan-jeg-klage-til-datatilsynet/>. Skriftlig henvendelse til postadresse: Datatilsynet, Postboks 458 Sentrum, 0105 Oslo, på epost: postkasse@datatilsynet.no eller telefon: 22 39 69 00

Prosjektslutt

Prosjektet forventes å avslutte 01.08.2021. Videomateriale og øvrig datamateriale fortsetter å lagres på kryptert ekstern harddisk som kun forskningsansvarlig og veiledere har tilgang til. Etter prosjektslutt brukes verken videomateriale eller øvrig datamateriale til forskning, det brukes kun som dokumentasjon og formidling av dette prosjektet.

Ta kontakt ved spørsmål

Takk for din deltakelse i prosjektet

Levanger, 02.05.2019

Vennlig hilsen

Ida Pape Pedersen
Ph.d. Kandidat v/barnehagelærerutdanningen
Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

Vedlegg 5, Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Spørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i Helle Winthers (2014, s.168)¹ *spørreguide til erkjennelse av egenkontakt*, og tilpasset barnehagekontekst. Jeg har også lagt til egne spørsmål som jeg opplever som relevante for de ulike underoverskriftene. Intervjuet finner sted sittende inne på avdelingens gulv der praksisen til daglig finner sted. Vi har en utrullet gråpapir-rull og tusjer tilgjengelig. Intervjuet filmes med et kamera på stativ. Disse intervjuene vil foregå i par.

Hvordan kropp forstås i denne studien:

Med kropp mener jeg den relasjonelle kroppen, kropp som opplever, sanser og føler i møte med andre. Jeg er nysgjerrig på hvordan man bruker egen kropp i det relasjonelle arbeidet med små barn i barnehagen.

1.Egenkontakt

Hvordan vil du beskrive din egen kroppslige væremåte sammen med barna på avdelingen?

Hvordan merker du kontakten til deg selv og din egen kropp i ditt daglige arbeid i barnehagen?

Hvordan bruker du deg selv, det personlige, i arbeidet?

Hvordan opplever du ditt nærvær i pedagogiske situasjoner?

Hvilke situasjoner, i samspill med barna, utfordrer deg? Hvordan opplever du det i kroppen?

Hvordan påvirker dine følelser deg i arbeidet? Når merker du dine følelser, og hvilke?

Hvordan påvirker, styrer eller hjelper sansene dine arbeidet ditt i møte med de yngste barna (lukt, smak, føle, høre, se) ?

Hvilken rolle har kroppen i din læring og utvikling som pedagog? Hvordan utvikler man seg som pedagogkropp?

¹ Winther, H. (2014). Kroppen som læremester -guide til kommunikasjonstrøning, lederskab og personlig utvikling i profesjonel praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprag i profesjonel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165–180). Billesø & Baltzer.

2.Kontaktevne

Hvilken rolle spiller din egen kropp i din daglige kontakt med barna?

På hvilken måte leser du barnas uttrykk?

Når, hvor og hvordan kontakter barn deg?

Hvordan skaper du tillit til andre gjennom din kropp (f.eks. ved barnehageoppstart) ?

Kan du beskrive en situasjon der du utøver «varme» ovenfor et eller flere barn?

Hvordan viser du omsorg, uten bruk av ord?

Hva påvirker din kropp i din arbeidshverdag?

Er det noen deler av ditt *kroppslige jeg* som du vil trekke fram som betydningsfullt for deg i ditt arbeid? Fortell hva du *gjør* kroppslig.

3.Rom

Hvilken betydning har de ulike rommene i barnehagen (inkludert uterommet) for ditt arbeid?

Hva skal til for å skape kontakt, når det kommer til rom?

Hva kjennetegner din måte å bevege deg på inne på avdeling?

Hvor plasserer du deg på avdeling? Og hva skal til for at du forflytter deg?

Opplever du at rommet og dens ting påvirker ditt pedagogiske arbeid?

KOREDA

SEMINAR

Seminarium i mellomrommet

Scenekunst for de minste – lek, undring og læring

KOREDA har gjennom sine 10 år som festival hatt som tradisjon å vise scenekunstproduksjoner for de aller minste i samarbeid med barnehagene i Inderøy kommune. I anledning jubileet vårt i 2021 vil vi som en del av vårt fagprogram tilby et tverrfaglig seminar Seminarium i mellomrommet: Scenekunst for de minste – lek, undring og læring. Seminariet er et samarbeid med årets festival kurator og scenekunstner Lise Hovik. Her skal scene- og dansekunstnere med interesse for målgruppen 0-2 år og barnehagepersonal møtes til dialog gjennom opplevelser, foredrag og workshops.



TID Fredag 08.10.21 kl. 0900-1600 under KOREDA 2021.

MÅL med seminaret:

- Skape et tverrfaglig møte for deling av erfaring og kunnskap mellom scenekunstnere og barnehagelærere.
- Dele kunnskap og erfaring om danse- og scenekunstproduksjon for de aller minste.
- Bidra til kunnskap om scenekunstopplevelser for de aller yngste.
- Bidra til økt interesse for utvikling av scenekunst for målgruppen 0-2 år spesielt.

MÅLGRUPPE

- Produserende danse- og scenekunstnere med erfaring fra, eller spesiell interesse for å utvikle scenekunst for de aller yngste.
- Barnehage- og kulturskolelærere nehagelærere/kulturskolelærere/fagarbeidere)

ANTALL deltakere i seminariet: 40 personer (20 danse- og scenekunstnere og 20 barnehagelærere/kulturskolelærere/fagarbeidere)

PÅMELDING til Anna C Nordanstedt: anna@dansitrondelag.no / 98413327 innen 20.09.21

FOREDRAGSHOLDERE

Lise Hovik er professor i drama ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim. Hun er kunstnerisk leder for Teater Fot, og har laget en rekke scenekunstprosjekter for de yngste barna. Hun er for tiden prosjektleder for Lydhør, som forsker i samspeillet mellom små barn, pedagoger, kunstnere, stedet og naturen.



Leif Hernes er koreograf og professor i drama ved OsloMet. Han har jobbet med kunst for de yngste barna i en årrekke, både som koreograf og med prosjekter som Klangfulgl, kunst for de yngste, Glitterbird - Art for the very Young og Stor kunst for små barn, som alle omhandler kunstformidling og kunstproduksjon for de yngste barna.



Ida Pape-Pedersen er stipendiat ved fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur fag, Nord universitet. Hun er utdannet barnehagelærer og har flere års erfaring som pedagogisk leder på både små- og storbarnsavdelinger. Med sitt doktorgradsprosjekt (2018-2021), med tittelen pedagogkroppen, undersøker hun barnehageansattes kroppslige profesjonskunnskap gjennom et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt.



Tone Pernille Østern, med en Dr. of Arts in Dance fra University of the Arts Helsinki, er professor i kunstfagdidaktikk med vekt på dans ved NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun er også gjesteprofessor i dansedidaktikk i samtidskontekster ved Stockholms konstnögskola. Hun er aktiv som kunstner/forsker/lærer, med spesiell interesse for sosialt engasjert kunst, dans i dialog med samtiden, koreografiske prosesser, performativ forskning, inkluderende og kritiske didaktiske praksiser, og kroppslig læring. Hun veileder master- og ph.d.-studenter i inn- og utland.



Seminarier støttes av:



Støtta av Kulturrådet



Kulturdepartementet



Inderøy kommune



Trøndelag fyl es ommune
Trööndelagen fylhikentjie

k k

PROGRAM

- Kl. 08:30 - 09:00 Registrering, kaffe
- Kl. 09:00 - 09:20 Introduksjon av «Himmel og hav» (0-2 år) av Lise Hovik og observasjonsoppgave.
- Kl. 09:30 - 10:10 Forestillingen «Himmel og hav» med publikum av barnehagebarn 0-2 år.
- Publikum av barnehagebarn i midten, seminardeltakere kan observere hva som skjer i møte med scenekunsten plassert som publikum i en ytre ring/rad.
- Kl. 10:20 - 10:45 Oppsummering og diskusjon fra opplevelsen fra forestillingen og observasjonen av barna under forestillingen sammen med Lise og andre i foredrag-teamet.
- Kl. 10:45 - 11:00 PAUSE
- Kl. 11:00 - 12:00 Presentasjon og samtale mellom Ida Pape Pedersen og Tone Pernille Østern om Idas Ph.d.-prosjekt "Pedagogkroppen, en dansebasert studie av barnehageansattes kroppslige kunnskap" Inkludert dansepraksis
- Kl. 12:00 - 12:35 Lunsj (gratis)
- Kl. 12:40 - 13:20 Foredrag med Leif Hernes
Dansekunst – en nødvendighet for de yngste barna?
Foredrag med visuelle eksempler fra scenekunst prosjekter?
- Kl. 13: 25 -15:00 3- 4 Tverrfaglige gruppearbeid/ Oppdagelsesferd i installasjonen SOFT SPACE
- Kl. 15: 00 -15:30 Visninger eller deling av erfaringer fra workshops?
- Kl. 15: 30 - 16:00 Rundebordet – en samtale der alle i seminarieret kan delta.
- Kl. 16:00 16:10 Avslutning/Kort oppsummering av Lise Hovik

Certificate of completion

This is to certify that

Ida Pape Pedersen

Is authorized to teach ContaKids classes after successfully completing the ContaKids teachers' training program.

January 2019 - Maastricht (The Netherlands)



Contakids

Itay Yatuv
Course director

Med denne avhandlingen (ut)forskes *pedagogkroppen* gjennom en feltstudie i en barnehage, og videre hvordan *kroppslig profesjonskunnskap* utvikles ved å planlegge og gjennomføre et dansebasert pedagogisk utviklingsprosjekt for et utvalg barnehagelærere og barnehageassistenter. Problemformuleringen som leder arbeidet er: *Hvordan kan utforskende arbeid med kropp og dans bidra til barnehagepersonalets kroppslige kunnskap og profesjonsutvikling?*

Vitenskapsteoretisk spenner avhandlingen mellom *kroppsfenomenologi* (Merleau-Ponty, 1945/2002) og *agentisk realisme* (Barad, 2007), som samtidig med å være overordnet, også siver inn i de ulike delene som teori, måter å forstå praksis på og metodeutprøving. Avhandlingen er teori/praktisk orientert i et spenn mellom Helle Winthers (2014a) *profesjonspersonlige kompetanse* og Hillevi Lenz Taguchis (2010) *intra-aktive pedagogikk*, en bevegelse fra fenomenologiske perspektiv til posthumanistiske teorier i barnehagen, og fra kvalitativ til postkvalitativ forskningstilnærming.

Metodologisk berører prosjektet arts-based research/kunstbasert forskning (Leavy, 2018a), collaborative research/samskapende forskning (Savin-Baden & Howell Major, 2013) og embodied research/bodily research/kroppet forskning (Thanem & Knights, 2019) med sensoriske innganger (Pink, 2015). Samlet er dette definert under paraplytermen performativ forskning (Østern et al., 2021).

Avhandlingens mål er å utforske og artikulere barnehagelærerprofesjonen og dens profesjonspraksis som grunnleggende og gjennomgående kroppslig.

Nøkkelbegreper og -områder som har vært gjenstand for både teoretisk og praktisk utforskning, er barnehagelærerprofesjonen, kroppslig profesjonskunnskap, somatisk dans og kunstbasert, kollaborativ og kroppslig forskningsmetodologi.