

# FRA MEDBEVEGELSE TIL MEDFØLELSE.

SUBJEKTIVITETSDANNELSENS KROPPSLIGE FUNDAMENT OG DENS ETISKE  
DIMENSJON I TIDLIG BARNDOM I LYS AV MAURICE MERLEAU-PONTY  
- MED MULIGE PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

**Dag Øystein Nome**

**Veileder**

Hansjörg Hohr

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved  
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.  
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de  
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2011  
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk  
Institutt for Pedagogikk

”Legeme er jeg og sjel, – slik taler barnet.  
Og hvorfor skulle vi ikke tale som et barn?”  
(Nietzsche, 1990, s. 18)

## **Abstrakt.**

Målet med denne teoretiske undersøkelsen er å forstå dannelsesprosessens kroppslige fundament i tidlig barndom – med særskilt henblikk på individets etiske disposisjoner. Ved hjelp av kroppslighetsteori i en fenomenologisk forståelsesramme og klassisk dannelsesteori, viser undersøkelsene at muligheten for å fundamentere etisk ansvarlighet i den menneskelige natur, synes å ha sitt grunnlag i den tidlige barndommens kroppslige prerefleksive og prepersonlige tilværelse. Gjennom en kroppslig orientert pedagogisk praksis som aktualiserer denne opprinnelige intersubjektive samværsformen, kan dannelsesprosessens etiske dimensjon holdes vedlike. En slik praksis innebærer imiterende kroppslig læring, aktualisering av kroppsspråk og gester samt lek og aktivitet som fremmer vitalitet, gode rytmer og bevegelse. Dette krever en ontologi som forutsetter en ikke-dualistisk forståelse av forholdet kropp – sinn, slik at en forstår sammenhengen mellom en bevegelig kropp og et bevegelig sinn på rett måte. Det innebærer også en utvidelse av vår forståelse av danning. I hovedsak bygger fremstillingen på Maurice Merleau-Pontys tenkning.

**Nøkkelord:** Fenomenologi, kroppslighet, danning, Merleau-Ponty, etikk, livsverden-forskning, småbarnspedagogikk, toddlerkultur.

## Forord.

”If we want to know what light is, surely I should ask a physicist; [...] What good would it do to consult our senses on the matter?” (Merleau-Ponty, 2004, s. 40)

En erfaren naturfaglærer sa engang at det farligste man kunne si til elever i forbindelse med naturfagundervisning er de tre enkle ordene: *Det er bare*. I disse tre ordene rommes hele den reduksjonistiske tankegangen som preger vår forestilling omkring den ytre verden og som har frarøvet oss troen på våre sanser. Det vi tror vi ser omkring oss er egentlig bare tilsynelatende fenomen, og kun den rasjonelt funderte vitenskapen kan fortelle oss hva vi egentlig har foran oss. Våre sanser forankret i vår skrøpelige kropp er mangelfulle. Det er fornuften som gir verden mening og som vi må lære barna å stole på.

Er det ikke allikevel slik at ulike sanseinntrykk danner en meningsbærende totalitet for oss uavhengig av og forut for våre rasjonelle refleksjoner? Når jeg plukker en blomst, gir den mening for meg før jeg gjør den til et botanisk objekt. Dens duft, dens taktile kvalitet, dens vekststed, dens bevegelse i vinden, fargespillet i sollyset og min hånd som holder den er en totalopplevelse som sprenger botanikkens rammer. Opplevelsen av blomsten omfatter også meg selv, mine følelser og erindringer. Kanskje jeg selv også er et objekt for blomsten, idet den berører meg som jeg berører den. Dette er kjernen i Maurice Merleau-Pontys persepsjonsbegrep som ligger til grunn for undersøkelsene som følger.

Følsomhet for den rike totalitet vår persepsjon innebærer, vil også måtte gjelde i sosiale forhold. Er det slik at det forut for og under min opplevelse av å være et reflekterende avgrenset ego, finnes en kroppslig og sanselig opplevelse av å inngå i en helhet av felles menneskehet med flytende grenser mellom oss? En slik opplevelse ville i så fall, dersom det ble aktualisert og holdt levende for meg, være en viktig kilde til etisk ansvarlighet og medmenneskelighet.

Det barn får oppleve i barnehage og skole vil ha betydning for hvordan denne sosiale understrømmen ivaretas og pleies. Lærer vi dem å stole på sansene? Viser vi dem at kroppen til syvende og sist er det berøringspunktet vi har mot verden og som gjør verden meningsfull for oss? Ivaretar vi den etiske grunnstemning barnas umiddelbare omfavnelser av verden er preget av? Lar vi den bære frukt som økt mellommenneskelig forståelse på tvers av ulike kulturer basert på respekt for det dypest sett menneskelige i oss alle?

Med disse store spørsmålene i bakhodet ble arbeidet med denne undersøkelsen en spennende jakt i et teoretisk landskap som både er abstrakt og fremmed, men som når det åpner seg opp viser seg å være både livsnært og hjertevarmt. Det handler om å være tilstede for hverandre som mennesket med kjøtt og blod i en felles åpen verden.

Dersom vi mot formodning skulle ha konsultert våre sanser om hva lys er, ville derfor svaret fort bli at lys er det som gjør at vi får øye på hverandre.

Jeg håper leseren som meg, også finner slike lysninger i den teoretiske skogen.

## **Innhold.**

Abstrakt.....	iii
Forord.....	iv
Del I.....	1
1. Innledning.....	1
1.1. Teoretiske veivalg og problemstilling.....	1
1.2. Valg av teori grunnlag og struktur.....	2
2. Kroppens betydning i vestlig tenkning.....	3
3. Fenomenologi som ontologisk ståsted.....	5
3.1. Et nytt vitenskapsteoretisk ståsted.....	5
3.2. Livsverden.....	7
3.3. Oppgjøret med dualismen.....	9
Del II.....	11
4. Maurice Merleau-Ponty.....	11
4.1. Kropp og subjektet.....	12
4.2. Intersubjektivitetsgåten.....	15
4.3. Livsverden og kjødet.....	16
4.4. Reflekser, instinkter og driftsliv.....	18
4.5. Identitetsutvikling i tidlig barndom.....	19
Del III.....	23
5. State of the art – Merleau-Ponty anvendt i forskning.....	23
5.1. Toddlerkulturen.....	23
5.2. Toddlerforskningens metode og resultat.....	24
5.3. Toddlerliv og dannelse.....	25
5.4. Den etiske og den sosiale kroppen.....	26
5.5. Fenomenologisk lek-forskning.....	28
5.6. Hva tar vi med oss videre?.....	30

Del IV .....	32
6. Nye perspektiv på kropp og dannelse. ....	32
6.1. Dannelse som kroppslig subjektivitetsutvikling. ....	33
6.2. Kroppssubjektivitet, dannelse og etikk. ....	35
6.3. Individets kropp og den politiske kropp. ....	37
Del V .....	40
7. Impulser til en pedagogisk praksis. ....	40
7.1. Speilingen mellom barnet og de voksne. ....	40
7.2. Oppreisthetens betydning. ....	42
7.3. Gestenes meningsbærende verden. ....	43
7.4. Ytre og indre bevegelse. ....	44
7.5. Det moralske forbilde. ....	46
7.6. Noen andre perspektiv – språk og åndedrett. ....	47
7.7. Dannelse til etikk gjennom kroppen. ....	48
7.8. Konflikter og antisosial adferd mellom barn. ....	49
Del VI.....	52
8. Noen kritiske innvendinger.....	52
8.1. En sunn sjel i et sunt legeme?.....	52
8.2. Observasjon eller persepsjon? .....	54
8.3. En viktig ontologisk grensedragnin.....	55
9. Sammendrag. ....	56
Litteratur.....	59
Etterord.....	63
Takk.....	64

# Del I

## 1. Innledning.

Denne undersøkelsen omkring subjektivitetsdannelsens kroppslige fundament og dens etiske dimensjon i tidlig barndom er en teoretisk drøftning hvor kroppslighetsteori og dannelsesteori bringes sammen. Hensikten er å begrunne forestillingen om etikk som verken relativiserte sosiale konstruksjoner eller en transendent absolutt størrelse i den menneskelige natur, men som en allmenn disposisjon nedlagt i vår kroppslighet. Før en slik forestilling kan bli klart fremstilt vil flere nødvendige avklaringer måtte gjøres.

### 1.1. Teoretiske veivalg og problemstilling.

Kroppslighetsbegrepet i denne sammenheng vil ta utgangspunkt i en fenomenologisk teoretisk ramme med spesiell henvisning til Maurice Merleau-Pontys særegne kroppsfilosofi.

Fenomenologiens antidualisme slår fast at kropp ikke bare er *noe vi har*, men i enda større grad *noe vi er*. Kropp og subjektiviteten er uløselig forbundet med hverandre og vår kroppslige tilstedeværelse i verden blant gjenstander og andre mennesker er utgangspunktet for vår oppfattelse av tilværelsen, vår kunnskapstilegnelse og våre sosiale disposisjoner. Med andre ord har kroppsligheten i lys av fenomenologiens antidualisme betydning for ontologi, epistemologi så vel som aksiologi. Et sentralt begrep i denne sammenheng er *kroppslig intensjonalitet* – kroppens gjenstandsrettethet som verken er automatiske reflekser eller kognitive valg, men en kroppslig behendighet i omgangen med gjenstander og mennesker omkring oss i vår *livsverden*. Like sentralt er forståelsen av subjektivitetsdanning i tidlig barndom hvor livsverden bærer preg av en *prepersonlig og prerefleksiv interkroppslighet*. Det første egoet er et rent kroppssubjekt samt at det bærer i seg følelsen av *resiprok<sup>1</sup> samhörighet med omgivelsene* som gir subjektiviteten en grunnleggende sosial orientering.

Dannelsesforståelsen undersøkelsen baserer seg på, hentes fra den klassiske didaktiske tradisjonen. Pedagogisk virksomhet har her som mål å bidra i utviklingen av mennesket sosialt og individuelt på en slik måte at en både virkeliggjør det unike individuelle og det individoverskridende allmenne i sin subjektivitet. Med utgangspunkt i denne klassiske dannelsesteoretiske tradisjonen kan en forstå dannelsen som *subjektivitetsutvikling* eller *ego-konstitusjon*. En slik subjektivitetsutvikling må forstås som en gjensidig utveksling mellom

---

<sup>1</sup> *Resiprok* er lite brukt på norsk utover det resiproke pronomen *hverandre* og det matematiske forholdet hvor to tall som multipliseres med hverandre gir 1. Resiprok kan best oversettes med *gjensidig*.



barnet og omgivelsene – den enkelte og de sosiale, kulturelle og politiske omgivelsene. Med andre ord; det er en korrelasjon mellom det enkelte individs ego-konstitusjon på mikroplan og den sosiale og politiske konstitusjon på makroplan.

Etikk vil i denne sammenheng være det sentrale aspektet ved dannelsesprosessen hvor følelse av ansvar for hverandre, empati og kosmopolitisme vokser frem som en individuell manifestasjon av det allment menneskelige. Deltagelse i og medfølelse med den store menneskeslekten uavhengig av kjønn, etnisk, rasemessig eller religiøs bakgrunn som autonome individer, er derfor en frukt av dannelsen. Dannelsen innebærer med andre ord å bringe etisk ansvarlighet inn i verden gjennom det enkelte individs natur. I lys av Merleau-Pontys fenomenologisk forståelse er det enkelte individs *kroppslige natur* utgangspunktet for en slik dannelsesprosess.

I en slik undersøkelse blir det naturlig å rette fokus på tidlig barndom og, i pedagogisk henseende, på barnehagepedagogisk praksis. Dette fordi det er, i lys av Merleau-Ponty, i den tidligste identitetsutviklingen dannelsen av etiske disposisjoner tar form i og med små barns kroppslige prepersonlige sameksistens med omgivelsene. Det første jeget er et kroppssubjekt hvor grensen mellom meg og den andre er flytende.

Målet med denne undersøkelsen er med andre ord; *å teoretisk forklare hvordan denne første kroppslige subjektivitetsdannelsen foregår, hvordan en pedagogisk kan virke inn på den og hvilke konsekvenser for den videre dannelsesprosessens etiske aspekt den tidlige subjektivitetsdannelsen har.*

## **1.2. Valg av teorigrunnlag og struktur.**

Undersøkelsene vil som sagt ta utgangspunkt i Merleau-Pontys tenkning og andre som viderefører denne, særskilt den amerikanske filosofen *David Michael Levin*, men også den norske forskeren *Gunvor Løkken*. Hun bringer Merleau-Pontys forståelse av kroppssubjektet fruktbart inn i barnehageteoretisk sammenheng, spesielt med hensyn til arbeidet med de minste barna – de hun kaller *toddlerene* (Løkken, 2000, 2004, 2010). Andre forskere har også bearbeidet stoffet i senere tid. *Eva Johansson* berører det, bl.a. i sin bok *Små barns etikk* (Johansson, 2002). *Thomas Moser* gjør det samme i sitt arbeid omkring *den sosiale kroppen* (Moser, 2010). *Torben Hangaard Rasmussen* er også en sentral skandinavisk forsker på området (Hangaard Rasmussen, 1996). Undersøkelsen baserer seg også på lesning av artikler fra *Human Studies* og andre tidsskrift som på ulike måter aktualiserer Merleau-Ponty – eksempelvis *Drew Leder*, *R.M.Friedman*, *R.J.Sardello*, *Richard Shusterman* og *Douglas Low*

(Friedman, 1975; Leder, 1990; Low, 1994; Sardello, 1974; Shusterman, 2006). Den hollandske psykologen og fenomenologen *Frederik Jacobus Johannes Buytendijk* som videreførte Merleau-Pontys sentrale forestillinger i sitt arbeid med det han kaller *antropologisk fysiologi*, vil også bli referert til (Buytendijk, 1974). Det vil også bli henvist til ferske doktorgradsarbeider innen samme tematikk av *Charlotte Svendler Nielsen* (Svendler Nielsen, 2008), *Knut Løndal* (Løndal, 2010) og *Øyvind Førland Standal* (Standal, 2009). Den dannelsesteoretiske drøftingen vil foruten *Wolfgang Klafki* og *Wilhelm von Humboldt*, dessuten referere til *Friedrich Schiller*, *Lars Løvlie* og *Michael Foucault*.

Etter en kort gjennomgang av kroppslighetens historiske betydning for vestlig tenkning gis det en presentasjon av fenomenologien som vitenskapsteoretisk forståelsesramme. Deretter vil Merleau-Ponty og hans kroppsfilosofi bli grundig redegjort for før dagens pedagogiske forskning med utgangspunkt i denne blir presentert – som *state of the art*. Siden vil en grundig dannelsesteoretisk drøfting lede frem til *undersøkelsesens funn* – en skisse til pedagogisk praksis basert på en dannelsesforståelse av kroppslighet i tidlig barndom. Før oppsummeringen gis det også plass til å drøfte noen kritiske innvendinger som naturlig vil reise seg i møte med en slik kroppslig orientert pedagogisk tenkning.

Det er flere aspekter ved Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi som ikke vil bli fordypet – bare kort henvist til. Det dreier seg om Merleau-Pontys omfattende arbeid omkring kroppslighet og språk, kroppslighet som bakgrunn for læringsprosesser generelt, seksualitet og kroppens estetikk - herunder Merleau-Pontys forestillinger om billedkunst og barnetegningenes betydning.

## **2. Kroppens betydning i vestlig tenkning.**

Kroppens rolle innen vestlig tenkning har gjennom tidene vært paradoksalt og mangfoldig – fra vår kroppslighet i idealisert form som bilde på mennesket *per excellence*, til kristendommens og kartesianismens betoning av kroppens skrøpelige, lastefulle og tyngende natur.

Kunsten og religionen har i vestlig tradisjon alltid tilstrebet gjengivelse av kroppens forskjønnede form som et bilde på det guddommelige så vel som det idealiserte menneskelige (Shusterman, 2006). Symbolverdien i Leonardo da Vincis *Uomo vitruviano*<sup>2</sup> og bruken av kristusskikkelsen i kunst og kultisk liv er to gode eksempler på dyrkingen av det idealiserte kroppslige mennesket. Riktignok ble ideen tidlig beheftet med en forestilling om at den

---

<sup>2</sup> *Uomo vitruviano* er best kjent i Norge som logo for bemanningsselskapet Manpower.

europiske rasen var nærmere den guddommelig ideelle menneskekroppen enn andre folk. Dette har som kjent gitt seg utslag i mindre hyggelige forestillinger av rasehygienisk art (Skorgen, 2002).

I motsetning til dette står kristendommens betoning av kroppens skrøpeligheit, som Paulus sier: *”For jeg vet at i meg, det vil si i mitt kjøtt og blod, bor det ikke noe godt ”* (Rom.7:18). Kroppen er i følge denne tradisjonen det som står i veien for meg i mitt ønske om å gjøre det rette – det som hindrer dydene i å utvikle seg (Shusterman, 2006). Kroppen stiller seg forstyrrende mellom meg og det gode jeg vil virkeliggjøre – mellom meg og det guddommelige. Det er det samme bilde Descartes senere skulle tegne opp for oss. Sansene står forstyrrende i veien for rasjonalitetens erkjennelse av hvordan verden egentlig er (Merleau-Ponty, 2004). En kropp som ikke ble holdt i tøyler av fornuften ble dessuten ansett som direkte farlig – som en bil i fart uten fører.

På tross av at kroppene våre uten tvil setter begrensninger for vår evne til å virke moralsk i verden – du kan ikke redde et barn fra å drukne hvis du selv ikke kan svømme, er det som kroppslige subjekter vi overhode er i stand til å virke moralsk. Kulturen er full av koder og normer for hvordan vi kroppslig forventes å reagere moralsk overfor hverandre i ulike situasjoner. En moralsk handling skal dessuten ledsages av det rette ansiktsuttrykk og den rette kroppsholdningen for å være gyldig som en moralsk handling og ikke bare en handling av sur plikt (Shusterman, 2006).

Å vise hverandre respekt har alltid nedfelt seg i hvordan vi behandle hverandres kropp. Hvordan vi er bevisst hverandres intimsone, holder respektfull avstand og tillater vår neste alburom er eksempler på dette.<sup>3</sup> Det samme er den respekt og pietet som utvises selv overfor den døde kroppen (Shusterman, 2006). I motsetning til dette har kroppslige krenkelser, utnyttning og påføring av smerte vært utbredt gjennom historien som en måte å ramme og krenke vår menneskelige verdighet for å skape underkastelse og lydighet. Det er gjerne systematisk gjennomført, satt i system og sanksjonert av samfunnets ulike institusjoner som militærvesen, fengsel, sykehus og skole (Foucault, 1999).

Dette henger sammen med at kroppens bevegelighet og mobilitet sannsynligvis er grunnlaget for vår oppfattelse av frihet. Paradoksalt nok er kroppen også brukt som et bilde på ufrihet – kroppen som fengselet bevisstheten ikke kan unnsnippe, som ubehaget ved ikke å ha øyne i nakken. Kroppen tvinger oss til å se verden fra en vinkel – et perspektiv (Shusterman, 2006). I

---

<sup>3</sup> Andre eksempler er håndhilsningsskikker og underdanighetstegn som kneling, buking og neiing.

følge Platon beskrev Sokrates filosofi som *tekningens måte å unnslippe kroppens fengsel*. Riktignok hevdet Xenophon, en annen av hans elever, at Sokrates syn på kroppen var langt mer positivt. Kroppen var et redskap for sjelen som måtte holdes i tipp topp stand for at sjelen kunne utføre sine oppgaver tilfredsstillende. Til og med tenkning, sa Sokrates ifølge Xenophon, krevde støtte fra en godt trent og frisk kropp (Shusterman, 2006).

Synet på kroppens som et redskap for sjelen, som burde være i god stand som en tjener må være parat for sin herre, har siden fulgt vestlig tenkning opp til vår tid. Ordet *organisme* har sitt opphav i det greske ordet for redskap (Shusterman, 2006), og med et godt redskap for hånden kan jeg virkeliggjøre min vilje i verden. Men kan verden virkeliggjøre sin vilje mot meg via mitt redskap? Slår jeg med en hammer til hammeren knekker vil jeg ikke selv bli rammet. Men krenkes og ydmykes kroppen vil sjelen erfaringsmessig ikke forbli uberørt. Denne kjensgjerningen gjør at verktøymetaforen på kropp-sjel relasjonen lett lar seg angripe. Vi fremhever gjerne forestillingen om den frie tanke – som i sangen ”*Din tanke er fri*” hvor det heter: ”*Og tvinges vi inn bak jernslåtte dører. Da flykter den vind som tankene fører*”. Men kulturhistorien røper, som Foucault ganske riktig har påpekt, at det er ved systematisk å legge kroppen i lenker at sjelen kunne bringes under kontroll og gjøres lydige (Foucault, 1999). Vi trenger med andre ord en annen ontologisk innfallsvinkel hvor jeg ikke bare forestiller meg som utstyrt med kroppen som et verktøy, men i tillegg selv er verktøyet. *Fenomenologien* skulle i så måte innebære et vannskille i vestlig tenknings historie.

### **3. Fenomenologi som ontologisk ståsted.**

Fenomenologien har siden *Edmund Husserl* (1859-1938) utviklet seg til å bli blant de mest toneangivende filosofiske retninger i nyere tid med stor betydning for all humanistisk forskning og teoriutvikling. Den inkluderer, foruten Husserl, *Martin Heidegger* og de franske eksistensialistene *Jean-Paul Sartre* og *Maurice Merleau-Ponty*, men også *Habermas*, *Levinas*, *Bourdieu*, *Wittgenstein*, *Foucault*, *Adorno* og *Gadamer* er blant tenkere som på ulike måter knytter an til denne tradisjonen. Den har også hatt stor betydning for *Sigmund Freud* og all psykoanalyse – ikke minst *gestaltpsykologien*.

#### **3.1. Et nytt vitenskapsteoretisk ståsted.**

Fenomenologien utfordret Kants grunnleggende forestilling om forskjellen mellom tingene slik de ser ut for oss og tingene slik de egentlig er, hvor det siste blir å regne som ideer hinsides vår erkjennelsesevne. Det er, ifølge Husserl og den fenomenologiske tradisjon, bare

én virkelighet. Det er fenomenene i verden slik de viser seg for oss. Fenomenologien skiller riktignok også mellom hvordan fenomenene umiddelbart fremtrer for oss og deres egentlige natur. Det siste er derimot ikke noe bakenforliggende som det synlige fenomen stenger for, men noe iboende som man kan nærme seg en iakttagelse av gjennom den fenomenologiske metode – av Husserl kalt fenomenologisk *epoché* og *reduksjon*. Epoché er vår suspensjon av de *før-filosofiske* holdninger og fordommer vi måtte ha om fenomenet. Reduksjon er en undersøkende holdning til forholdet mellom meg som subjekt og fenomenet. Denne omstendelige prosessen skal lede oss *til saken selv*, hva som faktisk foreligger uten hensyn til dogmatikk, fordommer eller forventninger basert på teoretisk standpunkt (Zahavi, 2003).

Denne grunnleggende holdningen til fenomenene gjelder også mennesket som i følge en slik tankegang ikke har en subjektivitet hinsides eller bakenfor kroppen som et fysisk skall. Menneskets subjektivitet er iboende i kroppen og dets fysiske tilstedeværelse i verden. Fenomenologien har derfor et såkalt *første-persons perspektiv* på utforskning av fenomenene. Ingenting kan forstås og beskrives uten at det gjøres via det subjektet som iakttar tingen – som tingen fremtrer for. Derfor er en undersøkelser av hvordan jeg bevissthetsmessig forbinder meg med verden den eneste måten å forstå verden. Å undersøke fenomenene i verden blir da den eneste måten jeg kan kjenne meg selv (Zahavi, 2003).

Fenomenologien tar derfor også et oppgjør med den klassiske dikotomien mellom meg selv som subjekt og verden som objekt. Det bryter med forestillingen om at tilværelsen kan forklares utenfra – "*from a point of nowhere*" (Zahavi, 2003, s. 18) og erkjennelsesteori som forklarer meg selv og mine mentale prosesser løsrevet fra verden. Subjektet og verden er i følge fenomenologien uadskillelige.

Dette bryter også med positivismen og en reduksjonistisk tenkemåte hvor alle fenomen reduseres til målbare og kvantifiserbare størrelser som skal forklare helheten de står i. I følge et fenomenologisk utgangspunkt er helheten ikke reduserbar og alltid mer enn summen av enkeltdelene (Hangaard Rasmussen, 1996). Dessuten forutsetter positivismen en objektivisme – en undersøkelse av fenomenene uavhengig av subjektet som undersøker dem.<sup>4</sup>

En fenomenologisk tilnærming skulle dermed komme til å innta en mellomposisjon på flere måter. Det ble en distansering både til behavioristene på den ene siden og rasjonalistene på den andre siden. Våre handlinger er verken et resultat av automatisk respons på ytre stimuli

---

<sup>4</sup> Retorisk vil positivisme derfor kunne kalles *en vitenskap uten vitenskapsmenn*.

eller kognitive rasjonelle prosesser. Likeledes tas det avstand både til realistenes krav til objektiv viten om verden og idealistenes syn på den transendente sannhet. Det ble også en tredje vei i forhold til dikotomien mellom modernitetens syn på den menneskelige natur som noe gitt og absolutt og det postmoderne synspunkt hvor menneskets natur er relativ, kulturelt situert og diskursivt fremforhandlet i en sosial kontekst. Menneskets natur er ifølge fenomenologien situert til vår kroppslige tilstedeværelse i verden. Den er verken transendent absolutt eller avhengig av diskurser og sosiale posisjoner (Hangaard Rasmussen, 1996; Zahavi, 2003).

Fenomenologien skulle også få betydning som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for utviklingen av en kvalitativ forskningsmetodologi med utgangspunkt i *hermeneutikken*. Sentralt i denne utviklingen sto *Wilhelm Dilthey* (1833-1911) som først tok i bruk begrepet *åndsvitenskap*. Hans poeng var at mennesket for å komme bak det ensidig naturvitenskaplige bilde av seg selv, måtte kunne forstå dets opplevelse av verden slik den uttrykkes som ytre objekter – som livsytringer, væremåter og menneskeskapte gjenstander. Studie av hverdagslivets mangfoldige uttrykk ble for Dilthey et vindu til forståelse av menneskets indre – til åndsvitenskap (Fjelland, 2007). Hermeneutikken hadde opprinnelig sitt opphav i gamle skriftstolkningstradisjoner innen jus og teologi (Fjelland, 2007). Dilthey og hans etterfølger *Hans-Georg Gadamer* (1900-2002) videreutviklet hermeneutikken som et filosofisk grunnlag for forståelse av menneskelig adferd og opplevelse av verden gjennom tolkning av deres språk – både det skrevne og det uttalte. I en vekselvirkning mellom deler og helheten i teksten og mellom teksten og leseren, kunne man komme stadig dypere inn mot en intuitiv forståelse av mening. Det ledet forskeren ikke bare til å søke å forstå det en iakttar som språk, men også reflektere inn seg selv og sine fordommer som en del av en total forståelse. Man inkluderer dermed den subjektive faktoren i sin forskning (Fjelland, 2007).

### **3.2. Livsverden.**

En slik selvreflekterende holdning til menneskets opplevelse av verden blir forsterket gjennom fenomenologiens forestilling om at mennesket ikke har en subjektivitet hinsides eller bakenfor kroppen. Menneskets subjektivitet er iboende i kroppens fysiske tilstedeværelse i verden slik det er presisert av Diltheys elev *Martin Heidegger* (1889-1976). Han beskrev

væren som *væren-i-verden*.<sup>5</sup> Denne væren-i-verden er det en innen fenomenologien kaller *livsverden* (Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty beskriver det som *det som er mellom oss* (Merleau-Ponty, 2004), som våre kropper involverer seg i og er en del av og som inkluderer natur, kultur, samfunn, familie, institusjon og individ i en enhet. Vi kan ikke unnsnippe vår livsverden slik subjektet ikke kan betraktes eller oppleves uten gjennom de omgivelsene det kommer tilsyne i (Merleau-Ponty, 2002). Denne udelelige enheten mellom subjekt og livsverden uttrykkes og forsterkes i bruken av bindestrek i Heideggers uttrykk *væren-i-verden*. *Det er ingen væren uten -i-verden* (Bengtsson, 2005).

Livsverden må ikke forstås som en objektiv verden utenfor oss, men en del av vårt subjekt uten å være identisk med oss. Den er i oss, men overskrider oss samtidig fordi den deles av alle. Livsverden må ikke forveksles kun med empirisk synbare fenomen, men inkluderer de psykiske, kulturelle og sosiale dimensjonene vi er en del av. Går vi inn i en gammel kirke er vi ikke bare omgitt av oppstabilede murstein, men også estetikk, kontemplasjon og tilbedelse (Bengtsson, 2005). På samme måte er menneskets tanker, ifølge en slik tenkning, ikke bare nevrologiske bevegelser i hjernen og følelsene våre ikke bare hormonelle svingninger. Tanker og følelser er uttrykk for det særegne menneskelige og inngår i vår livsverden. Merleau-Ponty beskrev på denne bakgrunn ikke mennesket som en biologisk art, men som en *historisk ide* (Merleau-Ponty, 2002).

Forestillingen om livsverden har naturligvis stor betydning for humanistisk forskning.<sup>6</sup> Å lære menneskene å kjenne krever at en studerer dens livsverden. Som sagt er den kvalitative forskningstradisjonen med utgangspunkt i hermeneutikken og fenomenologien bevisst det subjektive aspektet, og dersom en tar inn over seg at forskeren selv er en del av forskningsobjektets livsverden og ikke kan unnsnippe denne, blir en objektiv humanistisk forskning ikke mulig. Ifølge Husserl kunne en gjennom hans særegne fenomenologiske metode – *epoché* og *reduksjon* – overskride eller transendere fra sin livsverden, men dette synet delte ikke Heidegger og Merleau-Ponty. Ifølge dem kan man ikke fullt ut tre ut av sin livsverden (Bengtsson, 2005).

---

<sup>5</sup> Heidegger tiller ikke kroppen som sådan noen betydning i sin forestilling om væren-i-verden, selv om den vel må sies å være implisitt. Det var først Merleau-Ponty som eksplisitt belyste kroppens posisjon i livsverden.

<sup>6</sup> Denne tenkningen kan spores tilbake til *Giambattista Vico* (1668-1774) som utviklet den moderne tids kulturhistorie og idéhistorie som en kilde til også å forstå menneskenaturen. Han anså at mennesket kun fullt ut kan forstå det det selv skaper, og fordi mennesket skaper sine kulturer og sine samfunn, kan en ved å forstå disse, også forstå mennesket som har skapt dem (Fjelland, 2007).

### 3.3. Oppgjøret med dualismen.

Fenomenologien tar som sagt et oppgjør med den kartesianske dualismen mellom eksistens som materie og eksistens som bevissthet. Parallelt med den vitenskaplige og industrielle revolusjonen ble en slik dualistisk ontologisk grunnforestilling gjort enerådende – representert ved *René Descartes* (1596-1650). Vårt rasjonelle *jeg* står ifølge en slik tenkning utenfor verden og kan gjøre naturen, andre mennesker og sin egen kropp til gjenstand for objektiv iakttakelse (Fjelland, 2007). Kropp og sinn skilte lag, og kroppen ble kun et mekanisk hylster som bar rundt på det åndelige rasjonelle mennesket (Levin, 1985a). At dualismen idéhistorisk ble toneangivende samtidig som den moderne industrialismen tok form er ikke tilfeldig. På to grunnleggende måter forutsatte effektiv industriproduksjon en dualistisk forståelse av mennesket:

- Ved at en kunne skille mellom kroppsarbeid og intellektuelt arbeid. Kroppsarbeid kunne utføres mekanisk uten refleksjon eller kognitive prosesser. Intellektuelt arbeid krevde på sin side ingen deltagelse i kroppslige aktiviteter.
- Ved at en kunne dele opp en arbeidsprosess i mange enkle enheter, slik at arbeideren slapp å overskue helheten eller forstå meningen i det han bidro til, men kun mekanisk forholde seg til sin bit av samlebandet (Levin, 1985a).

På den andre siden medførte en slik ontologisk forestilling at skillet mellom arbeid og fritid ble opplevd som et skille mellom ulyst og glede. Arbeidet ble ikke forbundet med estetisk opplevelse, meningsdanning eller personlig tilfredsstillelse (Levin, 1985a). Disse behovene skulle dekkes av fritidsaktiviteter. Dessuten ble kroppslige krenkelser og uverdige arbeidsforhold som arbeidet i større grad innebar, mulig å forsvare, fordi en så å si bare tok sin kropp med på arbeid, mens sjelen ikke ble berørt (Levin, 1985a). Denne fremmedgjøringen som er en uunngåelig konsekvens av en globalisert industriproduksjon, er altså avhengig av en forståelse av tilværelsen som dualistisk. Karl Marx beskrev det som at:

”...arbeidet er noe utenfor arbeideren, dvs. ikke tilhører hans vesen, at han derfor ikke bekrefter seg i sitt arbeid men fornekte seg [...]Arbeideren føler seg derfor som seg selv utenfor arbeidet, og føler seg utenfor seg selv under arbeidet” (Marx, 1992, s. 30).

I skolen ville også denne dualismen måtte gi seg utslag. Kroppens naturlige vitalitet skulle legges igjen utenfor klasseromsdøren. Lemmene som sådan skulle pleies i kroppsøvingfaget. Hendenes dyktighet tilhørte håndverksfagene, og teorifagene gjorde kun krav på hodet. Da var derimot kroppen en forstyrrende faktor med sin uro og trang til bevegelse (Dewey, 2005). Det ga seg utslag i at språket alene ble ansett som inngangsport til elevenes subjektivitet,



opplevelser, emosjoner og forståelse. I innlæringssammenheng, sosiale eller disiplinære konfrontasjoner og terapeutiske situasjoner i skolen, ble språket, samtalen og ordenes meningsbærende funksjon sentrum for oppmerksomheten. Kroppens *gesturale* uttrykk, barnas kroppslige nærhet eller avstand til hverandre eller lekens og bevegelsenes bidrag til forståelse ble ikke betraktet. Selv i barnehagen ville en sette barna på stoler i en ring og føre en strukturert samtale hvor kroppens bevegelsestrang ble holdt tilbake for at ordenes betydning skulle komme til uttrykk.<sup>7</sup>

En integrert tilnærming til hele mennesket i en pedagogisk praksis vil være avhengig at en bryter med dualismen og synet om at kropp og bevissthet lar seg betrakte og behandle løsrevet fra hverandre. Dette kravet har stått sentralt i flere reformpedagogiske retninger.<sup>8</sup>

Merleau-Pontys særegne kroppslighetsfilosofi og forestillingen om kroppens betydning for subjektivitetsdannelsen, kan også være en viktig bidragsyter til antidualisme innen pedagogikken, som den følgende gjennomgangen av hovedtrekkene i hans tenkning vil vise.

---

<sup>7</sup> Organiseringen av pedagogisk arbeid la opprinnelig denne dualismen til grunn, mens vi i vår tid har tilpasset praksis i retning av en integrert og helhetlig menneskeforståelse. Derfor kan denne beskrivelsen virke noe karikert og uaktuell. Men en del av organiseringsformene hvor kroppen er ”i veien” for språk og rasjonalitet, henger fortsatt igjen.

<sup>8</sup> Dette gjelder ikke minst hos John Dewey. Men også hos Rudolf Steiner som reformpedagog er kampen mot dualismen viktig som et fundament for hans særegne pedagogiske praksis.

## Del II

### 4. Maurice Merleau-Ponty.

*Maurice Merleau-Ponty* (1908 - 1961) er den av vestens filosofer som mest eksplisitt har analysert kroppens forhold til subjektet og verden i en fenomenologisk forståelsesramme. Han ble sammen med *Sartre* den ledende franske filosofen i etterkrigsårene, og de knyttes begge til den eksistensialistiske bevegelsen (Østerberg, 1994).<sup>9</sup> De to møttes i studiedagene og var blant annet delaktig i den samme motstandsbevegelsen under krigen. Etter krigen ble de nære samarbeidspartnere blant annet gjennom det marxistisk inspirerte tidsskriftet ”*Les Temps Modernes*” som de i sin tid stiftet sammen. I 1955 tok imidlertid Merleau-Ponty et kraftig oppgjør med marxismen og Sartres *ultrabolsjevisme*, og det ble et brudd mellom dem som aldri skulle bli leget. Merleau-Pontys akademiske løpebane gjorde ham til professor i barnepsykologi og pedagogikk ved universitet i Sarbonne fra 1949, og han fikk fra 1953 en ærestittel som professor i filosofi ved *Collège de France* hvor han arbeidet til han brått døde i 1961 (Østerberg, 1994).

Som filosof ble han tidlig opptatt av fenomenologer som Husserl og Heidegger som han i stor grad baserer seg på og videreutvikler. Han knyttet seg også til den gestaltpsykologiske tradisjonen som oppstod på 20- og 30-tallet med navn som *Kurt Koffka*, *Max Wertheimer* og *Wolfgang Kohler*. De kunne eksperimentelt vise at både dyr og mennesker oppfatter og erfarer tilværelsen som helheter - derav begrepet *gestalt* som betyr en samling ulike fenomen som inngår i allerede organiserte og meningsfulle helheter (Hangaard Rasmussen, 1996). Merleau-Pontys persepsjonsbegrep er som vi skal se en videreføring av denne tenkningen. Dette og hans grunnleggende forestilling om kroppens betydning for subjektivitetsdannelse er hans viktigste bidrag til vestlig filosofi. Den er utførlig beskrevet i hans to hovedverk *La Structure du comportement* fra 1943 (Merleau-Ponty, 1983) og *Phénoménologie de la perception* fra 1945 (Merleau-Ponty, 2002),<sup>10</sup> hvor den første delen er utgitt i dansk oversettelse som *Kroppens fenomenologi* (Merleau-Ponty, 1994). Han etterlot seg et ufullstendig verk kalt *Le visible et l'invisible* hvor han antydningvis utdypet og radikaliserer sin kroppsfilosofi ytterligere (Hangaard Rasmussen, 1996). Teksten inngår bl.a. som en del av samlingen

---

<sup>9</sup> Eksistensialisme er kjennetegnet ved at en betrakter menneskets *eksistens* som et mer grunnleggende faktum enn dets vesen eller *essens*. Utgangspunktet er ikke problemet om *hva* mennesket er av natur og vesen, men den kjensgjerning *at* det er til, eksisterer, er «kastet ut» i livet og tilværelsen (Store norske leksikon).

<sup>10</sup> Jeg har valgt å referere til verkenes franske originaltitler, selv om de er bedre kjent hos oss under deres engelske navn, og det er de engelske oversettelsene jeg baserer meg på. Se litteraturlisten for de engelske titlene.

*Maurice Merleau-Ponty: basic writings* fra 2004. Blant hans andre skrifter er også *Psychologie et pédagogie de l'enfant: Cours de Sarbonne 1949-1952* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010) og *La nature: Notes, cours de Collège de France* (Merleau-Ponty, Séglaard, & Vallier, 2003), av interesse. Det er disse verkene og sekundærlitteratur i tilknytning, som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

Merleau-Ponty er karakterisert som en varsomt antydende filosof som møysommelig pensler ut sine forestillinger ofte malerisk og bilderik. Det gjorde ham langt mindre profilert i sin samtid enn Sartre, som markerte seg i samfunnsdebatten som en toneangivende og tydelig stemme på den politiske venstresiden. Den antydende stilen gjør han dessuten noe omstendelig å lese. Den etter hvert rike sekundærlitteraturen, ikke minst skrevet i USA, har derfor vært nyttig for å tydeliggjøre hans filosofiske hovedlinjer og dermed aktualisert ham for et bredere publikum innen de fleste humanistiske fagkretser.

Som kroppsfilosof beveger Merleau-Ponty seg i ukjent terreng for filosofi i tradisjonell forstand, som i hovedsak har beskjeftiget seg med rasjonalitet og mentale og sosiale prosesser. Han betrakter intime biologiske og fysiologiske fenomen med den samme filosofiske tilnærming som sosiale og kulturelle fenomen. Han drøfter inngående kliniske medisinske tilfeller som fantomlem, afasi og andre hjernelidelser og beskriver dyrets levesett like naturlig som han studerer kubistisk malekunst eller barnets psykologiske utvikling. Alt er utledet av hans grunnleggende ide om at mening kommer til oss gjennom kroppen slik det vitale livet går forut og danner mønstre for bevissthet, tenkning og språk (Hangaard Rasmussen, 1996).

Å gi en kort og presis beskrivelse av hans filosofi er vanskelig. Som nevnt knyttet han seg til en gestaltpsykologisk tenkning hvor helheten alltid er mer enn summen av delene, og fremstillingen vil bære preg av dette. De ulike avsnittene vil ikke kunne bli strengt avgrensede, men avspeiler ulike aspekter av helheten i hans forestillingsverden som nødvendigvis delvis må overlappe og utdype hverandre. Derfor er det som med første øyekast kan synes som gjentakelser, ment å være nye penselstrøk over samme tema mot ulike bakgrunner.

#### **4.1. Kropp og subjektet.**

Kroppen vår er ifølge Merleau-Ponty, ikke som andre gjenstander i verden. Den kan ikke fullt ut iakttas som et objekt for oss, fordi den *er oss* og vårt orienteringspunkt i verden som vi relaterer andre gjenstander i forhold til. Kropp er dermed noe vi *er* og ikke bare noe vi *har*

(Merleau-Ponty, 2004; Zahavi, 2003). Som sagt peker han dermed på fenomenologiens tredje posisjon i forhold til den klassiske dikotomien mellom den objektive ytre verden og den subjektive indre verden. Vår eksistens er basert på en prerefleksiv tilstedeværelse i verden gjennom vår kropp. Vår eksistens er dermed verken et objekt i verden eller en bevissthet utenfor verden, men en bevissthet *i og for* verden gjennom sin kroppslige representasjon – *en tredje eksistensform* (Low, 1994).

Merleau-Ponty bruker begrepene *prerefleksiv* og *prepersonlig* og peker dermed på at denne grunnleggende tilstedeværelsen i verden er forutgående for og uavhengig av vår tankemessige eller kognitive opplevelse av oss selv som subjekter i verden. Vår håndtering av denne verden er derfor også i utgangspunktet uavhengig av våre kognitivt opparbeidede kategorier. Den er basert på en *operativ kroppslig intensjonalitet* – en gjenstandsrettethet i vår kroppslige tilstedeværelse i verden. Vi er kroppslig henvendt mot verden (Low, 1994; Merleau-Ponty, 2002). Sentralt i denne forestillingen er begrepene *motilitet* og *persepsjon*. Motilitet eller bevegelse viser til at det er aktiv handling og bevegelse i verden som gjør subjektet synlig både for seg selv og andre. I den forbindelse må ikke persepsjon forveksles med passiv mottagelse av sanseinntrykk. Det innebærer en totalitet av sansning som både inkluderer min egen aktivitet i verden og verdens aktivitet mot meg og som er meningsbærende før inntrykkene er kognitivt reflektert. Det er gjennom vår bevegelse i verden at den kommer meningsfull til syne for oss som en totalitet av ulike inntrykk (Merleau-Ponty, 2002).

Kroppen har altså et *intensjonalt* – gjenstandsrettet – forhold til verden. Det vil si at den anvender gjenstander og orienter seg blant dem med full sikkerhet og behendighet uten at det foreligger en ide eller kognitiv beslutning bak. Det kan eksemplifiseres i forskjellen mellom *å gripe* og *å peke*. Griper jeg mot et dørhåndtak er det en intensjonal handling som ikke krever kognitive overveielser. Peker jeg mot dørhåndtaket, kanskje for å henlede andres oppmerksomhet mot det, er det en kognitiv handling. Griping er et eksempel på vår intensjonale tilstedeværelse i rommet og vår håndtering av dette som verken er en kognitiv handling eller en ubevisst refleks, men noe midt imellom. Vi griper ikke automatisk i alle dørhåndtak vi ser, men vi må heller ikke kognitivt forstå håndens mulige bevegelsesbane eller dørhåndtakets plassering i forhold til armens lengde (Kelly, 2003).

Vår kropp har altså en særegen karakter som gjenstandsrettet eller henvendt til verden, og Merleau-Ponty peker på 5 aspekter ved vår kropp som tydeliggjør forskjellen mellom denne og andre objekter som omgir oss.

- Vi kan fjerne oss fra objekter i verden, men vi kan ikke fjerne oss fra vår egen kropp eller betrakte den utenfra.
- Kroppen har en dobbeltopplevelse av både å berøre og bli berørt. Dette gjør meg gjennom min kropp både til objekt og subjekt samtidig.
- Min kropp er et *affektert objekt*. Den er hele tiden gjennomstrømmet av mine emosjoner, min lyst og ulyst, min smerte og min glede.
- Kroppen kan forflytte seg selv mens andre gjenstander kan flyttes på ved hjelp av min kropp.
- Kroppens ulike deler oppleves umiddelbart i relasjon til sin meningsfulle plass i helheten, utviklet i hverandre og intimt forbundet med hverandre (Low, 1994; Merleau-Ponty, 2002).

Det er gjennom summen av disse 5 aspektene at Merleau-Ponty bygger opp sin subjektivitetsforståelse som helt og holdent kroppslig – det Merleau-Ponty kaller *den levde kroppen* eller *det aktive kroppssubjektet*. Det er gjennom kroppens involvering i omgivelsene, både som mottager og avgiver, vi får øye på oss selv og vår kroppslige sameksistens med omgivelsene og dermed også får øye på verden. Vi kan ikke betrakte subjektet uten samtidig å betrakte subjektets kroppslige tilstedeværelse i verden. Dette er som nevnt også sentralt i en fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk ståsted. Verden kan kun betraktes gjennom det subjektet som verden fremtrer for og som subjektet kroppslig er i forbindelse med. En kan altså ikke iakttå kroppen vår utenfra som et objekt. Vi kan ifølge Merleau-Ponty ”..kun lære menneskets krop at kende ved at leve den, dvs. ved at overtage det drama der gjennemtrenger den, og smelte sammen med det. Derfor er jeg min kropp” (Merleau-Ponty, 1994, s. 169).

Merleau-Ponty tydeliggjør hvordan subjektiviteten er bundet til det kroppslige ved å henvise til hvordan vi i våre vaner kan utvide vår kroppslighet til å omfatte verktøy og andre gjenstander som en forlengelse av vår egen kropp. Han nevner både den blindes hvite stokk så vel som bilen vi setter oss i som eksempler på slike forlengelser av vår kroppslighet. Enda mer iøynefallende er hans bruk av musikeren som eksempel. Et musikkinstrument smelter sammen med utøverens kropp når et innøvd musikkstykke fremføres (Merleau-Ponty, 1994). Like lite som vi må beregne håndens posisjon, avstand og vinkel i forhold til myggsticket på kneet for å kunne klø oss, må den erfarne billist gå ut av bilen for å beregne om porten er stor nok eller den drevne fiolinisten se på strengene og buen før han setter an tonen.

## 4.2. Intersubjektivitetens gåten.

Merleau-Pontys subjektivitetsforståelse innebærer et forsøk på å løse den såkalte intersubjektivitetens gåten. Dette har alltid vært et sentralt filosofisk problem, ikke minst for å skape et filosofisk grunnlag for empati og den etiske dimensjon ved vår eksistens (Zahavi, 2003). Hvordan kan vi unnsnippe *solipsismen* – aleneheten – og lære andres subjektivitet å kjenne som vi kjenner oss selv? Merleau-Ponty viser i *Phénoménologie de la perception* hvordan de to tradisjonelle syn på eksistensen – empirismen og rasjonalismen – begge sliter med å skape et godt nok grunnlag for intersubjektivitet.

Empirisme på sin side gjør seg avhengig av en kausalitetsforståelse av verden utfra målbare data alene. *Bevissthet*, som grunnlag både til opplevelse av meg selv så vel som andre, er i en empirisk forståelse kun biokjemiske prosesser i hjernen og kan utfra empirismen ikke forstås eller oppleves som *seg selv* av *seg selv* (Merleau-Ponty, 2002).

Rasjonalismen kan riktignok gjennom en introspektiv prosess komme til opplevelse av ens egen subjektivitet, men en kan ikke på samme måte oppleve den andre fordi ens rasjonalitet kun har tilgang til seg selv. En kan ved å iaktta andre resonere seg frem til at gitte ytre signal kan samsvare med mine egne ytre signal på mine indre opplevelse. Gjennom en slik analogitetsprosess kan jeg konkludere med varierende grad av usikkerhet, omkring den andres indre liv. Det skjer riktignok asymmetrisk fordi den kognitive prestasjon det er å forstå den andres indre liv forutsetter en forutgående grundig forståelse av ens egen subjektivitet og reaksjonsmønster (Merleau-Ponty, 2002).

Merleau-Ponty poengterer at en tilstrekkelig forståelse av intersubjektiviteten må kunne påvise en symmetri i opplevelsen av min egen og andres subjektivitet. *Jeg må kunne oppleve meg selv som jeg opplever den andre*. Utgangspunktet for hans forsøk på løsning er den grunnleggende opplevelsen av at menneskelig aktivitet ikke er mekanisk og kausal reaksjon på stimuli, men meningsfull adferd i omgivelser vi deler. Min egen subjektivitet fremtrer for meg idet den kroppslig involverer seg meningsfullt med de samme omgivelsene som jeg deler med andre og som andres subjektivitet også meningsfullt uttrykker seg og kommer til syne gjennom.

Kroppen vår oppleves aldri for seg selv, men alltid som involvert i omgivelsene og som et meningsfullt handlende subjekt. Merleau-Ponty beskriver den ytre verden som full av fenomen som inviterer til handling og dermed til opplevelse av vår subjektivitet – en ball som inviterer til å bli sparket eller en stol som inviterer til sitting. Men jeg og den andre er invitert

sammen og begge uttrykker og opplever sin subjektivitet i det vi tar imot invitasjonen og involverer oss i våre felles omgivelser. Slik kan en se antydningen av en symmetri mellom opplevelsen av meg selv og den andre (Merleau-Ponty, 2002). Dette kan også ses på som en speilingsprosess hvor vi gjensidig får øye på hverandre. ”*Der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre*” (Merleau-Ponty, 1994, s. 152).

Det er allikevel for Merleau-Ponty et problem at opplevelsen av en selv skiller seg fra opplevelsen av andre på vesentlige måter. Jeg kan for eksempel se andre fra ulike vinkler, men jeg kan kun se meg selv innenfra. Jeg opplever meg selv egosentrisk som en privilegert eksistens og andre som sekundære eksistenser. De andre sees fra min synsvinkel. Merleau-Ponty henviser oss derfor til den primære ubestemmelige opplevelse av sameksistens i en felles verden som vi *opplever uten å oppfatte*, som den virkelige kilden til intersubjektivitet. Som en klangbunn av sosial tilhørighet vibrerer den under vår oppfattelse av meg og den andre. Å våkne opp til seg selv og sitt eget perspektiv på verden, er samtidig å trekke seg tilbake til en alene-oplevelse. Ifølge Merleau-Ponty er forutsetningen for denne tilbaketrekingen og oppvåkningen at vi forut for den inngår i et sosialt rom vi deler med andre (Merleau-Ponty, 2002; Romdenh-Romluc, 2011).

Det er fremfor alt, noe også Merleau-Ponty vektla, i tidlig barndom denne uspesifiserte flytende intersubjektive samværsformen er åpenbar, og i betraktninger omkring barnets første identitetsutvikling blir Merleau-Pontys særegne fenomenologiske eksistensialisme tydelig (Friedman, 1975; Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Men før en betrakter det nærmere, bør en bli mer fortrolig med Merleau-Pontys forståelse av livsverdenbegrepet og særlig hans bruk av begrepet *kjød*.

### **4.3. Livsverden og kjødet.**

Livsverdenbegrepet står sentralt i Merleau-Pontys eksistensialisme, og han beskriver det i *Phénoménologie de la perception* som *det som er mellom oss*, som våre kropper involverer seg i og er en del av og som inkluderer natur, kultur, samfunn, familie, institusjon og individ i en enhet. Vi kan ikke unnslippe livsverden, slik subjektet ikke kan betraktes eller oppleves uten gjennom de omgivelsene det kommer tilsyne i (Merleau-Ponty, 2002).

Mens Heidegger brukte uttrykket *væren-i-verden* om livsverden, velger Merleau-Ponty å beskrive det som *væren-for-verden*, for å tydeliggjøre egenkroppens aktive relasjon med livsverden som en forutsetning for subjektets tilsynekomst (Bengtsson, 2005). Livsverden har en dobbelt natur idet den både former oss og blir formet av oss. I livsverden er vi både

berørende og berørt – dannet og dannende. Sansning av verden innebærer å involvere seg i verden, noe som nevnt er grunnlag for Merleau-Pontys motilitets- og persepsjonsbegrep.

I sin ufullendte tekst *Le visible et l'invisible* introduserer Merleau-Ponty i tillegg begrepet *la chair – the flesh* i engelske oversettelser – om denne tilstand av stofflig samhörighet med omverden som verken tilhører subjektet eller verden alene (Merleau-Ponty & Baldwin, 2004). På norsk vil den direkte oversettelsen *kjøtt* være misvisende, men ordet *Kjød* brukes på dansk av Hangaard Rasmussen (Hangaard Rasmussen, 1996), og det lar seg forstå også i norsk kontekst. Med *kjødet* menes den stofflige enhet med verden vi inngår i og som både subjektet og objektene i verden *fødes ut av* (Leder, 1990). Det kan også beskrives som vår naturlige kropp som er uberørt av kultur og samfunnsnormer, som Levin uttrykker det, ikke enda er i samsvar med *the political body* (Levin, 1985a).<sup>11</sup>

Merleau-Pontys bruk av begrepet *kjød* må ikke forstås som en metafor, men at det nettopp er i det stofflige fellesskap med omgivelsene vi opplever å høre hjemme. Vi har gjennom svangerskapet vårt kroppslige opphav i en annens kropp. Spedbarnet ernæres av en annens kropp, og denne opprinnelige kroppslige sammenvevetheten klinger også videre i voksen alder. Vi har med andre ord som *kjød* en ustoppelig dragning mot hverandres kroppslighet som gjør vår livsverden dypt sosialt orientert. Vår kroppslighet er i utgangspunktet også vårt ego som opplever seg både som berørende og berørt i møte med verden (Leder, 1990).<sup>12</sup> En kan også betrakte kjødets stofflige tilhørighet i omverden gjennom innånding hvor den ytre verden tas inn og gjør kroppens substans ett med omgivelsene. I utåndingen tar den ytre verden imot vår indre verden og gjør omgivelsenes substans ett med kroppens. På samme måte kan næringsinntak, fordøyelse og stoffskifte beskrive kjødets stofflige utveksling med omgivelsene som en vekselvis givende og motdagende gest mot den ytre verden.

Kjødets dobbelte natur, som både berørt og berørende, blir av Merleau-Ponty kalt *chiasme*, et flettverk av kryssende strømninger som vi daglig opplever i det vi med den ene hånden berører den andre, og den berørende hånden umiddelbart opplever seg berørt av den andre (Hangaard Rasmussen, 1996). Vi skal senere belyse hvordan denne utdypende forståelsen av livsverden hos Merleau-Ponty kan kaste lys over kroppens betydning for dannelse.

---

<sup>11</sup> Begrepet *the political body* kan eventuelt oversettes med *samfunnskroppen*, senere i undersøkelsen knyttes det til Foucaults begrep *den politiske anatomi*. Dette begrepet har en dobbelt betydning – både som innretninger i samfunnsstrukturene og som den enkelte kropps tilpassning til disse strukturene (se pkt. 6.3.).

<sup>12</sup> Drew Leder peker i den forbindelse både på menneskelig seksualitet og kvinners graviditet som en avgrenset rekapitulering av denne *kjød-i-kjød-opplevelsen* (Leder, 1990). Bibelens skapelsesmyte billedliggjør denne opprinnelige stofflige enheten vi har vårt opphav i, i sin beskrivelse av hvordan det andre mennesket – Eva – formes av det første menneskets – Adams – ribbein.



Å betrakte vår opprinnelige fysiske natur som dypt sosial, bryter med vår forestilling om naturens grunnleggende blinde driftskarakter. La oss derfor betrakte noe mer inngående vår opprinnelige kroppslige natur slik Merleau-Ponty forstår den.

#### **4.4. Reflekser, instinkter og driftsliv.**

I en forelesningsrekke utgitt under tittelen: *La nature: Notes, cours de Collège de France* (Merleau-Ponty et al., 2003), går Merleau-Ponty til angrep på den tradisjonelle forestillingen om den levende naturen som mekaniske kausaliteter. Dersom det menneskelige og det etiske skal oppstå i *kjødets* stofflige umiddelbare eksistens, kan ikke driftsliv, instinkter eller for den saks skyld biologiske reflekser forstås som et utslag av blind kausalitet. Også de må i en viss forstand være meningsbærende og formidle en ikke reduserbar strukturert totalitet. Naturen og det levende går som nevnt ifølge Merleau-Ponty, forut for bevissthet, som gester går forut for språk. For ham er livet i seg selv meningsfullt, og mening finnes kun i det levende. Han ser eksempelvis på dyreliv som *naturens logos*. Dyrene er ikke blindt fanget i sine driftes ubønhørlige krav, men intensjonale vesener – henvendt til omgivelsene (Merleau-Ponty, 1983; Merleau-Ponty et al., 2003).

Med henvisning til Heideggers beskrivelse av dyrenes driftsliv som mekaniske funksjoner, mener Merleau-Ponty at det kun er maskiner som fungerer mekanisk kausalt. Det levende er i konstant meningsfrembringende handling, og meningsbærende gester er for adferden det ord er for setninger (Oliver, 2009). Instinkter som sådan som av Heidegger ble beskrevet som tvangsmessig tilfredsstillelse av driftene, blir derfor av Merleau-Ponty betonet som: ”*before all else a theme, a style that meets up with that which evokes in the milieu, but which does not have goals: it is an activity for pleasure*” (Merleau-Ponty et al., 2003, s. 193). Dersom en forstår instinktiv adferd på denne måten, kan en ikke forbinde små barns umiddelbare kroppslige prerefleksive handlinger som dyriske i betydningen kausalt mekaniske eller tvangsmessige. De må forstås som lekende uttrykk for naturens iboende logos.

Merleau-Ponty går enda dypere inn i naturen og utfordrer biologiens og fysiologiens mekanisk kausale tenkemåte om biologiske reflekser. I sitt første sentrale verk: *La Structure du comportement* (Merleau-Ponty, 1983) viser Merleau-Ponty til en rekke forsøk som viser at selv de mest primitive fysiologiske reaksjonene ikke kan redusere til partikulære anatomiske steder, men krever en forståelse av sammenhengen mellom ulike mekanismer som et *ikke reduserbart funksjonelt konsept* (Gendlin, 1964). Han viser eksempelvis hvordan en bille som mister et ben umiddelbart greier å tilpasse sin gange til den nye situasjonen som ”*a new mode*

*of locomotion*” (Merleau-Ponty, 1983, s. 39). Hele organismen inngår i denne tilpasningen og demonstrerer at reflekser er en funksjonell avhengighet mellom ulike variabler. Her viderefører Merleau-Ponty en av gestaltpsykologiens viktigste funn som postulerer at helheten er noe annet og noe mer enn summen av delene, slik som en melodi oppfattes som noe annet og mer enn summen av enkelttoner (Hangaard Rasmussen, 1996).<sup>13</sup>

Dette må ikke forstås som en form for vitalisme hvor et metafysisk formprinsipp griper materien utenfra og heller den inn i gitte former. Vitalisme er for Merleau-Ponty en utilstrekkelig kausalitetstenkning i en annen drakt enn den reduksjonistiske. Det må heller ikke forstås som *antroposentrisme* hvor den ikke-menneskelige natur tillegges menneskelige egenskaper. Det er snarere et forsøk på å tillegge mennesket naturens grunnleggende egenskaper (Gendlin, 1964). Mennesket i sin naturligste form er meningssøkende og meningsskapende som den øvrige levende natur, ikke et blindt offer for driftenes ubønhørlige krav.

“Individual life has its roots in a bodily structure that is shared with others, and that the body is in turn rooted in a structured world. The structural meanings that human beings experience are thus the result of a prereflective, prepersonal cleaving of a structured body to a structured world” (Low, 1994, s. 180).

Hans forestilling om ikke reduserbare funksjonelle konsept selv i naturens enkleste former, viser at alt levende streber gjennom sin aktivitet mot *overskridelse* av seg selv (Merleau-Ponty, 1983). Alt i tidlig barndom kan mennesket i *kjødets* prepersonlige aktivitet overfor omgivelsene utvise en sosial gest mot overskridelse av seg selv – i form av en åpenhet for den andre som en viktig forutsetning for utvikling av sin egen subjektivitet – og dermed også for utvikling av et fundament for etisk ansvarlighet. Dette blir enda klarere ved å betrakte Merleau-Pontys forståelse av identitetsutviklingen i tidlig barndom.

#### **4.5. Identitetsutvikling i tidlig barndom.**

Som professor i barnpsykologi og pedagogikk ved universitetet i Sarbonne, holdt Merleau-Ponty et uttall forelesninger om barndomsutvikling. Disse ble samlet i boken *Psychologie et pedagogie de l'enfant: Cours de Sarbonne 1949-1952* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Han orienterte seg i tidens barndomsteoretiske landskap hvor Freud og Piaget fra hver sitt utgangspunkt var toneangivende (Friedman, 1975). Merleau-Ponty gir disse to

---

<sup>13</sup> Med henvisning til malekunst, vil man si at et maleri alltid er mer enn summen av farger, flater og linjer. Det er hva som skjer mellom disse elementene som gjør bildet levende.

utviklingspsykologiske teoriene sitt personlige preg av fenomenologisk tilnærming og bygger dermed opp en egen teori for barndom og subjektivitetsutvikling.

Han forblir, som Freud og Piaget, i et utviklingspsykologisk tankesett, men tar avstand fra psykoanalysens tradisjonelle fatalistiske syn på konsekvenser av barndomsopplevelsene og dermed all psykologisk determinisme. Han avviser også det mekaniske synet på modning som en ferdigprogrammert prosess. Dessuten tar han avstand fra utviklingspsykologien tendens til å bedømme barndommens mangelfulle kapasitet med voksenverdens begreper og forståelse, slik Piaget ifølge Merleau-Ponty gjør i sin utforskning av barnets kognitive utvikling. Barndom er ifølge Merleau-Ponty ingen mangeltilstand, men barnets bevissthet har en særegen struktur i sin umiddelbare intersubjektive tilværelse og kroppslige være-i-verden (Sardello, 1974). I lys av moderne barndomsteori er det nærliggende å bruke *stamme*-begrepet om hans syn på barndommen (James, Jenks, & Prout, 1998).<sup>14</sup>

Som grunnlag for sin forståelse av subjektivitetsutviklingen, mener han at barnets første opplevelse av verden ikke er tilfeldige begivenheter i et kaotisk virvar. Verden oppleves fra starten som et strukturert og ordnet hele hvor hendelsene har sin meningsfulle plass, og sanseintrykkene fremstår som en meningsfull helhet. Dette er vesentlig for å forstå hvorfor det reflekterende tenkende ego, ifølge Merleau-Ponty, ikke er det som ordner verden for oss. Verden fremstår som ordnet før subjektiviteten og evnen til selvrefleksjon oppstår. Subjektiviteten oppstår som en frukt av den opplevde meningsfulle helheten (Friedman, 1975). Å skape sammenheng mellom ulike typer sanseintrykk er derfor ingen intellektuell prestasjon, men en kroppslig opplevd totalitet av meningsfulle sammenhenger (Sardello, 1974).

På samme måte anser han subjektiviteten som et resultat av intersubjektiviteten. Den ordnede verden barnet opplever er befolket av andre mennesker med samme tilgang til en felles livsverden. Grensene mellom individene oppleves derfor som flytende. Dette gjør at subjektiviteten som oppstår er intimt forbundet med det sosiale liv, eller som Merleau-Ponty selv sier det: *“The social is interior to the individual, and the individual is interior to the social, since the past life of the individual is itself interpersonal from birth on”* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010, s. 219).

---

<sup>14</sup> Gunnvor Løkken bygger som vi skal se, videre på en slik stammepreget barndomsforestilling i sin forskning på *toddledkulturen* (Løkken, 2004).

Derfor oppstår det en umiddelbar identifikasjon mellom barnet og andre mennesker som initierer den imiterende læringen barnet så går i gang med.<sup>15</sup> Identifikasjonen med og imitasjonen av andre mennesker oppstår før barnet har noen form for selvbevissthet eller subjektivitetsopplevelse. De voksne – i første rekke foreldrene – fremstår som formildere mellom barnet og verden, og de voksnes *ego* blir også barnets *ego*, som morens kropp og barnets kropp under svangerskapet utgjør en enhet. Den voksnes kropp fortsetter i en viss forstand å være en forlengelse av barnet kropp også etter fødselen. (Friedman, 1975; Merleau-Ponty & Welsh, 2010).<sup>16</sup>

Det er altså fire forhold ved barnets prepersonlige tilværelse som danner grunnlag for den første identitetsopplevelsen:

- Omgivelsene oppleves umiddelbart som et ordnet hele.
- Verden oppleves som en sosial verden befolket av individer med flytende grenser seg imellom.
- Barnet er sterkt forbundet med sine nære omsorgspersoner som medierer kontakt mellom seg selv og verden.
- Barnet lærer først gjennom ubevisste mimesis-prosesser – ikke-reflekterte imitasjoner.

Subjektiviteten oppstår på bakgrunn av dette som et resultat av en resiprok speilingsprosess. Individene bekrefter hverandre gjensidig, og barnet får øye på seg selv ved å speile seg i andres bekreftelse av seg. Barnet griper seg selv som synlig og avgrenset objekt i verden gjennom de andres øyne, og gradvis emansiperes individet fra denne flytende intersubjektive opplevelse til en avgrenset subjektivitetsoppfattelse – omkring 3-årsalderen (Merleau-Ponty & Welsh, 2010).<sup>17</sup>

Dette første subjektet er helt og holdent et kroppssubjekt. *Jeg* er avgrenset mot verden i kraft av min kropp. *Jeg* og andre har med hverandre å gjøre gjennom vår kroppslige aktivitet i våre felles omgivelser. Videre mot voksentilværelsen fortsetter emansipasjonen, men uten noen gang å bli fullført. Den grunnleggende opplevelsen av enhet og flytende grenser mellom oss som bebor en felles verden, vil alltid klinge videre. Som nevnt tidligere, kan det beskrives som en klangbunn av sosialt liv under våre ulike egosentriske perspektiv. "*To be a child is to*

---

<sup>15</sup> Imitasjon, herming eller etterligning vil senere bli referert til som mimesis-prosesser.

<sup>16</sup> Betydningen av de tidlige relasjonene mellom barn og foreldre vil bli nærmere belyst i pkt. 7.7.

<sup>17</sup> Hvordan jegkonstitusjonen oppstår i en speilrelasjon med omgivelsene er utfyllende drøftet i et fenomenologisk perspektiv i flere doktorgradsarbeider det siste tiåret. Spesielt kan nevnes Per-Einar Binder, *Individet og den meningsbærende andre* (Binder, 2002) og Eva Mark, *Självbilder och jagkonstitusjon* (Mark, 1998).

*be a **me** that is unaware of itself, that lives in others. To be an adult, is to be a **me** that knows its own limits, but can cross them”* (Sardello, 1974, s. 419).

Som vi ser kan den tidlige barndomsutviklingen bekrefte Merleau-Pontys grunnlag for en symmetrisk intersubjektivitet basert på gjensidige bekrefteleser, en prepersonlig opplevelse av at grensene mellom individene er flytende og en livsverden som tilgjengelig for alle. Vi skal i det følgende se hvordan denne fenomenologiske forståelsen av tidlig barndom og intersubjektivitet har blitt anvendt i senere tids forskning – først og fremst innen barnehagepedagogikk.

## Del III

### 5. State of the art – Merleau-Ponty anvendt i forskning.

Anvendelse av Merleau-Ponty som teorigrannlag for barnehagepedagogiske diskurser og forskning i den senere tid, knytter seg særskilt til utvikling av småbarnspedagogikk og et teorigrunnlag for arbeidet med de minste barna. I norsk sammenheng står *Gunvor Løkken* sentralt med hennes bruk av *toddler*-begrepet som beskrivelse av det lille barnets vesen – i vesentlig grad med utgangspunkt i Merleau-Ponty. Denne forskningen har nedfelt seg i flere publikasjoner om småbarnspedagogikk. Her tas utgangspunkt i hvordan det sammenfattes i boka *Toddlerkultur* (Løkken, 2004)<sup>18</sup> og artikkelen *Bevegelse er meningen* (Løkken, 2010).

Ved siden av Løkkens forskning på toddlerkulturen vil også *Eva Johanssons* forskning på små barns etikk bli belyst. Hun benytter seg også av en fenomenologisk forståelse av etikk som kroppslig fundert. Riktignok retter hun fokus mot tenkere som *Levinas* og *Løgstrup* i like stor grad som Merleau-Ponty, men hans kroppslige subjektivitetsfilosofi ligger i bunn også for hennes arbeid slik den blant annet er presentert i boka *Små barns etikk* (Johansson, 2002).

*Thomas Moser* er også sentral som forsker på barns kroppslighet og var nylig redaktør for boka *Kroppslighet i barnehagen* (Moser, Sandseter, & Hagen, 2010), hvor han blant annet bidro med artikkelen *Den sosiale kroppen* (Moser, 2010). Av andre Merleau-Ponty forskere vil jeg trekke frem *Torben Hangaard Rasmussen* som i boka *Kroppens filosof* (Hangaard Rasmussen, 1996) bringer en grundig analyse av fenomenologi som grunnlag for lekteteori og barnepsykologi.<sup>19</sup>

#### 5.1. Toddlerkulturen.

Gunvor Løkken henter Toddlerbegrepet fra engelsk der det betegner barn i ett til to års alderen basert på deres særegne måte å bevege seg på – *toddling* – det vi på norsk kaller *stabbing*. Allerede i valg av dette begrepet knytter Løkken an til en subjektivitets- og sosialitetsforståelse som gjør kroppen til bærer av barnets sosiale og individuelle livsstil – deres kultur. Små barns *levde kropper* danner mening, lærer verden og kjenne og knytter bånd

---

<sup>18</sup> Boka er basert på hennes doktorgradsavhandling *Toddler peer culture : the social style of one and two year old body-subjects In everyday interaction* (Løkken, 2000).

<sup>19</sup> Dette er kun et lite utvalg av den omfattende småbarnsforskningen som kunne vært aktuelt å belyse, men Løkken, Johansson, Moser, Hangaard-Rasmussen og den forskningen de igjen referer til, gir et godt bilde av hvordan dagens småbarnsforskning forholder seg til Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi.

til andre på en umiddelbar, ikke kognitiv og intensjonal måte, uttrykt gjennom deres særegne kroppslige stil (Løkken, 2004).

Løkken benytter også toddlerkulturbegrepet som en utvidelse av den teoretiske begrunnelse for småbarnsgruppens pedagogiske praksis. Pleie og omsorgsaspektet ved arbeid med de minste barna og behovet for tette og stabile barn-voksen relasjoner har tradisjonelt vært i fokus. Forestillingen om at barnehagen for disse sårbare presosiale barna handler om å erstatte den beskyttende en-til-en-kontakten mellom foreldre og barn i hjemmet, har derfor vært dominerende. Gruppen og kontakt med jevnaldrene som en pedagogisk ressurs for denne aldersgruppen har vært mindre sentralt. Løkken viser i sin forskning at disse barna også har sosiale behov og utbytte av samvær med jevnaldrene. De kan kalles samfunnsborgere, kulturvesener eller agenter, og de bidrar i en offentlighet – riktignok en *barneoffentlighet*. Dette er i tråd med en forståelse av barndom som en *stammekultur* (James et al., 1998).

Løkken belyser toddlerens verdifulle intersubjektive stammekultur med utgangspunkt i Merleau-Ponty hvor språk og kognitiv kapasitet ikke er en forutsetning for sosial fungering slik tradisjonell barnepsykologi gjerne har ment. Også i det før-språklige og før-kognitive, ja endog det før-subjektive, kan det eksistere en felles opplevelse av mening, orden og kulturell struktur. Løkken peker på 5 ulike aspekter ved denne tidlige kulturdannelsen (Løkken, 2004).

- Relasjoner, vennskap og felleskap opparbeides gjennom aktiv handling.
- Herming og repetisjoner av handlinger skaper felles vaner og kulturelle rutiner (riter)
- Følelser, forståelse av hensikt og betydning deles, selv i kaotiske aktiviteter.
- Etablerte toddlerkulturelle rutiner er dynamiske og kan hele tiden endres.
- Toddlerkulturen inngår i den øvrige kultur som en særegen del av en dannelsingsprosess.

## **5.2. Toddlerforskningens metode og resultat.**

Løkken viser hvordan to ulike forskningstradisjoner har avløst hverandre innen småbarnsforskning de siste tiårene. Den tidligere toneangivende kvantitative og empiriske forskningen, som la vekt på laboratoriumspregede adferdsregistreringer, ble fra 70-tallet i stigende grad erstattet av en kvalitativ tolkende forskning hvor adferdens iboende mening skulle forstås – her kalt *handlingsforskning*. Empirisk forskning på småbarns adferd bar som sagt preg av eksperimentelt design, ganske fjernt fra livets virkelige scene i barnehagens småbarnsgrupper. Slike forsøk kunne allikevel vise samspillmønstre og kommunikasjonsformer av interesse. Løkken trekker blant annet frem barnas tendens til å

flokke seg og at kroppslige møter og kroppslig involvert lek syntes å være viktigere for samhandling og kommunikasjon enn leketøy (Løkken, 2004).

I den såkalte *handlingsforskningen* blir småbarns adferd iaktatt i livsnære situasjoner i barnehagens hverdagsliv og tolkes med tanke på at små barns handlinger er meningsfulle og at ”..lek mellom toddlere handler om noe” (Løkken, 2004, s. 33). Denne kvalitative forskningstradisjonen knytter Løkken an til, og hun beskriver inngående toddlerkulturens stil og innhold. Med *stil* menes de ytre kjennetegn toddlerlivet bærer preg av – væremåter og uttrykksformer med kroppslighet som et gjennomgående trekk. Disse ytre trekkene samsvarer med funn fra mer empirisk forskning, men livsverdensnærheten i den kvalitative forskningen viser mer konstante stilistiske særtrekk enn hva de livsfjerne laboratorieforsøkene viste. Med *innhold* menes aktivitetens mening som selv uten språk deles av de deltagende barna. I tråd med Merleau-Pontys kroppssubjektsforståelse er det i Løkkens forskning ingen dikotomi mellom stil og innhold. Stilen – det ytre, er alltid flettet sammen med et meningsinnhold gjennom kroppssubjektet, beskrevet som:

”...en integrert menneskekroppslig helhet av tanker, følelser og fysiologi i seg selv og samtidig og uløselig integrert med den verden som denne konkrete kroppen lever sitt liv i” (Løkken, 2004, s. 47).

Løkken beskriver toddlerstilen eller toddlingen som en variasjon av kroppslige særtrekk – *gå, trampe, vrikke, bukke, bøye, falle og rulle akkompagnert av rop og latter*. Gjennom stadige lystbetonte gjentakelser med små variasjoner, danner disse elementene grunnlag for rituelle lekemønstre omkring store gjenstander, eller kroppene i seg selv. De flokker seg sammen i dynamisk samspill i strid med den tradisjonelle forestilling om småbarnslek som parallell-lek hvor hvert barn sitter med sine små ting ved siden av hverandre i en mer eller mindre individualisert aktivitet. Denne tradisjonelle forestillingen innebar også at relasjonene mellom barna ble ansett som flyktige, usikre og preget av aggresjon og konkurranse (Hangaard Rasmussen, 1996; Løkken, 2004).<sup>20</sup>

### **5.3. Toddlerliv og danning.**

Vi ser at en fenomenologisk småbarnsforskning med utgangspunkt i Merleau-Pontys filosofi åpner opp for en mye mer positiv bedømmelse av små barns evne til og utbytte av sosial interaksjon og at deres umiddelbare samværsform ikke er egosentrisk og innesluttet, men intersubjektiv. Løkken benytter denne iaktakelsen til å begrunne og forsvare

---

<sup>20</sup> Fenomenologisk leketeori vil bli grundigere drøftet i pkt. 5.5.



småbarnsavdelinger som noe mer enn et nødvendig onde som skal erstatte de nære en-til-en-relasjonene i hjemmet. De kan også legge tilrette for utvikling av en rik småbarnskultur som et ledd i en større dannelsesprosess.

Løkken utdyper dannelsesbegrepet, ved hjelp av Lars Løvliens hypertransformasjonsbegrep, til å dreie seg om bevegelse i videste forstand mellom individet og fellesskapet. De minste barnas kroppslige og intersubjektive boltring er meningsskapende og humanitetsdannende (Løkken, 2010). ”Humanitet er underforstått i den minste menneskelige utveksling, i den minste sosiale persepsjon” (Løkken, 2010, s. 50), sier Løkken. Hun viser hvordan barnehagens satsning på kroppslighet og bevegelse kan stimulere til en slik dannelsesprosess hvor individet finner sin unike plass i et meningsfullt menneskelig fellesskap, nok en gang med hensvisning til Merleau-Ponty: ”Bevegelse i sin reneste tilstand har i seg den grunnleggende kraften som gir mening” (Merleau-Ponty, 2002, s. 142).<sup>21</sup>

Denne dannelsesprosessen har en åpenbar etisk dimensjon dersom den tar utgangspunkt i småbarnsalderens intersubjektive samværsform hvor grensene mellom individene er flytende. Denne fenomenologisk belyste samværsformen er et helt annet utgangspunkt for dannelsens etiske aspekt enn synet på små barn som egosentriske og innadvendte. Er sosialisering til etisk ansvarlighet noe som kommer utenfra gjennom oppdragelse, eller er det implisitt i småbarns prepersonlige samværsform? Dette er ikke eksplisitt tema for Gunvor Løkken, men er i større grad reflektert i Eva Johanssons småbarnsforskning, gjengitt i boka *Små barns etikk* (Johansson, 2002).

#### **5.4. Den etiske og den sosiale kroppen.**

Johansson tar som Løkken utgangspunkt i Merleau-Pontys forståelse av kroppssubjektets intersubjektive livsverden. Hun trekker frem vesentlige aspekter ved denne intersubjektive samværsformen i tidlig barndom av etisk karakter.

Gjennom sin kroppslighet lever barna i hverandres verden og har en umiddelbar opplevelse av at omgivelsene er tilgjengelig for alle. Denne åpenheten overfor andres inntreden i ens livsverden ivaretas takket være den gjensidige forståelsen som umiddelbart oppstår i det et barns kroppslige gesturale uttrykk gjenkjennes og gir mening for de andre. I vår drøfting av intersubjektivitetsproblemet så vi hvordan den resiproke speilingen – den gjensidige bekreftelsen av hverandre – er en sentral forutsetning for den første subjektivitetsdannelsen,

---

<sup>21</sup> Gunvor Løkkens oversettelse

og det er en slik forestilling Johansson knytter an til. Kroppslige uttrykk betegnes som *broer mellom barna* som skaper en felles verden for dem (Johansson, 2002).

Denne kroppslige felles livsverden er som nevnt å forstå som en prerefleksiv intersubjektivitet, og den gir det første grunnlaget for etikk mellom barn. Johansson viser hvordan etisk ansvarlighet på denne måten kan oppleves mellom små barn før empati som en emosjonell eller kognitiv prestasjon overfor den andre kan forventes. Kognitive og emosjonelle verktøy er voksnes måte å tilnærme seg andre på med utgangspunkt i et tilbaketrukket ego som betrakter den andre utenfra. Dette gjør at voksne har vanskelig for å forstå barnas kroppslige umiddelbare samværsform og hva den rommer av umiddelbar etisk følsomhet for den andre (Johansson, 2002). Å forvente empati som kognitive eller emosjonelle prestasjoner av små barn vil derfor være lite hensiktsmessig.

Som det er lett å innvende, er barns sosiale liv ofte preget av konflikter, og Johansson presenterer ikke små barns samværsformer som altruisme. Men konflikter anses i lys av denne forståelse, å ha sin rot i brutt kommunikasjon snarere enn grunnleggende avstand eller antipati. Forutsetningen er at barna lever i en intersubjektiv verden, ikke bare fysisk, men i tråd med livsverdenteorien, også mentalt (Johansson, 2002).<sup>22</sup>

Thomas Moser utdyper denne forståelsen av kroppslig sosiabilitet i tidlig barndom. Han anvender begrep som *handlingskompetanse* og *handlingsintelligens* som beskrivelser av det kroppslige repertoar små barn tidlig opparbeider i samvær med andre og som bidrar til positiv sosial samhandling (Moser, 2010).<sup>23</sup> Han viser til ulik forskning som bekrefter sammenhengen mellom dette kroppslige repertoaret og språklig – kognitiv utvikling senere. Blant annet nevnes *Hennelore Grimm* som har undersøkt sammenhengen mellom hyppighet av meningsbærende bevegelser – gester – i ettårsalderen og senere utvikling av ordforrådet. Sammenhengen er tydelig, og det viser viktigheten av å stimulere det kroppslige meningsbærende repertoaret i den prepersonlige tidlige barndommen (Moser, 2010).<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Konflikter og antisosial adferd vil bli mer inngående drøftet i pkt. 7.8.

<sup>23</sup> Moser anvender i den forbindelse også begrepet *kroppslig kapital* eller *habitus* etter Pierre Bourdieu. Dette utdypes nærmere i pkt. 7.4.

<sup>24</sup> Moser viser også til forskning fra New Zealand på årsaker til sosiale problemer, hvor antisosial adferd kombinert med motoriske forhold i tidlig barndom pekte seg negativt ut. Moser hevder med bakgrunn i en fenomenologisk forståelsesramme, at det kroppslige da blir nøkkelen en metodisk kan gripe fatt i for å forebygge antisosiale tendenser, og at dette vil være en sentral banehagepedagogisk utfordring (Moser, 2010).

Tilrettelegging for lek hvor barnets handlingsintelligens kan utvikle seg er derfor viktig. Men hvordan forstår man barns lek i et fenomenologisk perspektiv?

### 5.5. Fenomenologisk lek-forskning.

Fenomenologisk forståelse av lek ,slik blant annet Løkken baserer seg på, stiller seg i opposisjon til mer intellektualistiske og rasjonalistiske forståelsesmåter. Når barn i lek umiddelbart forstår hverandre og svarer på hverandres invitasjon til handling, er det ikke en kognitiv tolkning av mening og motiv hos de andre i kombinasjon med forstillingsbilder som leder til et ønske om å delta i leken. Leken ville i så fall bli en tidkrevende utveksling av ord, forestilling og handling fra den ene til den andre. En slik kompleks prosess ville ha forsinket lekens dynamikk og tempo betraktelig. Det er, i lys av Merleau-Ponty, kroppens umiddelbare ikke-kognitive oppfattelse av den andres kroppslighet som holder leken i gang (Hangaard Rasmussen, 1996).

”Min kropslighed er den kraft der kan forstå andres kropslighed. Jeg forstår den andens intentioner fordi min krop kan det samme. [...] Hva der er sandt for mig, er det også for den anden, fordi stilen i min og den andens udtryk er den samme.” (Merleau-Ponty & Welsh, 2010).<sup>25</sup>

Det skjer ingen tolkning av den andres motiv, intensjon eller forestillinger, men et umiddelbart svar på en kroppslig henvendelse. Det gjør at lek ikke er et resultat av fremforhandlede system av roller, men en umiddelbar og dynamisk aktivitet hvor barna kroppslig responderer og inviterer uten at mentale representasjoner er nødvendig (Hangaard Rasmussen, 1996). Allerede den tidligste leken (jfr. toddlerkulturen) som tradisjonell leketeori har ansett primært å være sensomotoriske øvelser, har i tråd med fenomenologisk tenkning meningsdannende funksjoner. Hangaard Rasmussen kaller det en *kommunikativ aura* rundt den lekende kroppen (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 122).

Få har utforsket lek i lys av fenomenologi, så inngående som hollenderen *F.J.J. Buytendijk*. Han skrev *Wesen und sinn des Spiels* allerede i 1933 og foregrep dermed Merleau-Pontys forståelse av små barn umiddelbare intersubjektive kroppslighet (Dekkers, 1995).<sup>26</sup>

Buytendijk beskriver barns lek som preget av:

---

<sup>25</sup> Oversatt til dansk og gjengitt av Hangaard Rasmussen (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 118)

<sup>26</sup> Buytendijk foregrep Merleau-Pontys forståelse av kroppssubjektet i sin forskning på lek alt på 30-tallet, og han blir ansett som en Merleau-Ponty baserte seg på i utvikling av sin kroppsfilosofi. Buytendijk skrev sitt andre og oppsummerende hovedverk *Prolegomena to an anthropological physiology* i 1965. Her viser han tilbake på Merleau-Ponty som en viktig kilde for hans eget arbeid. Læremesteren ble på mange måter selv elev, og eleven ble læremester (Dekkers, 1995).

- Tilsynelatende kaotiske og stadige retningsskifter, en bølgebevegelse mellom hit og dit – å igangsette og avbryte, som er vanskelig for voksne å følge.
- Grenseløs ufravikelig bevegelsestrang som vil ta opp i seg andres bevegelser og delta i den. Selv en rullende ball eller en gravemaskin i arbeid vil sette barna i bevegelse.
- En *patisk* – sansemessig følsomhet overfor verden, hvor barnet blir grepet i en syntese av øyeblikkets ulike samseinntrykk fra hender, føtter, øyne og ører.
- Ambivalens, kjennetegnet av å bevege seg mellom det kjente og det ukjente. *Skal, skal ikke*, synes å være en dominerende følelse, og barnet veksler mellom å kaste seg utpå og trekke seg tilbake (Buytendijk, 1933; Hangaard Rasmussen, 1996).

I følge Buytendijk er selv den aller mest primitive lekende aktivitet med disse kjennetegn meningssøkende og meningsskapende. Mens annen leketeori antar at leken gradvis blir mer kompleks og meningsfull med rolleleken som den mest avanserte, viser Buytendijk via en fenomenologisk betraktning, at de grunnleggende elementene i den mest språkrike og komplekse leken er tilstede selv i den tidligste, språkløse og primitive leken. Kroppens bevegelse og evne til meningssøkende å forvandle seg selv gjennom modulasjon og imitasjon gjør at det å kunne delta i kompleks sosial rollelek *ikke falder ned fra himmelen* (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 128). Den har sin rot i kroppssubjektets tidligste prekognitive relasjon med omverden. En fenomenologisk leketeori vil derfor bryte med en ensidig utviklingspsykologisk forståelse av lek.

En dualistisk og utviklingspsykologisk grunnforestilling kan lede oss til å tro at lek oppstår i barnets mentale *jeg* som fantasi, språk og tenkning som barnet iscenesetter ved hjelp av kroppen og i dialog med lekepartnere. Lekens kompleksitet er i en slik forståelse bestemt av det oppnådde kognitive utviklingsnivå hos barna. En antidualistisk tilnærming forsøker å vise hvordan lek oppstår når det mentale *jeg* er ett med sin kroppslighet og sine lekeomgivelser. Da først kan lekens spontanitet, dynamikk og tempo forstås. En sentral lekeforsker som *Brian Sutton-Smith* har eksempelvis utført observasjoner som viser at i såkalt rollelek eller *sosiodramatisk lek*, utgjorde tid brukt til verbalt språk uten kroppslig handling kun 1 % av leketiden. Verbalt språk som akkompagnement til kroppslig samhandling og samhandling uten språk la beslag på omkring 50 % av tiden hver (Hangaard Rasmussen, 1996).

”Det er med andre ord ikke tale om at barn først tenker og fantaserer og dernæst leger. Det forholder seg snarere sådan, at de på en og samme tid tenker, fantaserer og leger. Under leg er der en momentan udskiftelighed mellem tanke, fantasi, sprog og kroppslig udtryk, og alle niveauer er derfor ligeværdige og forvandler sig hele tiden til hinanden.” (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 131)

Leken i fenomenologisk forståelse er med andre ord en umiddelbar ekspressiv uttrykksform hvor barn kroppslig, språklig og kognitivt *danser med* omgivelsene, andre barn eller gjenstander i rommet.<sup>27</sup> Gunvor Løkken beskriver som nevnt hvordan toddlerene flokker seg rundt store gjenstander i leken og hvordan disse store gjenstandene kan mediere kommunikasjon mellom barna. I leken inngår barna derfor i en tett sammenvevd meningsbærende gestalt med hverandre og gjenstanden. ”Leken er ikke bare at barnet leker med noe, men også dette 'noe' leker med barnet” (Løkken, 2004, s. 70).

## 5.6. Hva tar vi med oss videre?

Som vi innledningsvis så, har fenomenologien hatt avgjørende betydning for den kvalitative forskningstradisjonen. På den måten er all humanistisk forskning i berøring med de samme grunnleggende forestillingene som Merleau-Ponty baserte sin tenkning på. Dette gjelder ikke minst betydningen av livsverden som det stedet mellom oss hvor vår subjektivitet kommer tilsyne og gjør *det menneskelige* tilgjengelige for undersøkelser. Vi står riktignok selv som forskere i den samme livsverden i relasjon med det vi vil studere, og de fleste kvalitative forskere erkjenner som Merleau-Ponty, at en aldri helt kan tre ut av denne livsverden. Å studere eksempelvis barnehagebarns lek i kvalitativ forstand betyr å forholde seg til at vi selv er en del av den livsverden leken utfolder seg i.

Oppgjøret med dualsimen som en ontologisk grunnforutsetning står også som vi har sett, sentralt for Merleau-Ponty som for hele den fenomenologiske bevegelse. At menneskets subjektivitet i bunn og grunn er kroppslig forankret, spiller en sentral rolle i utvikling av kvalitativ forskning. Det mentale livet kan aldri helt adskilles fra de kroppslige prosesser, men samtidig heller aldri reduseres til å bli identisk med dem. Dermed stiller den fenomenologiske forskeren seg i en mellomposisjon mellom rasjonalistene og positivistene.

Den forskningen det her er vist til representerer en fruktbar anvendelse av en slik fenomenologisk tilnærming i den barnehagepedagogiske diskursen. Når Gunvor Løkken beskriver Toddlerens væremåte, er det de ytre ting hun beskriver, men ikke i reduksjonistisk

---

<sup>27</sup> Det er nærliggende også å henvise til Richard Schusterman, som i sin forskning på kroppslighets ekspressivitet har utviklet begrepet *somaestetikk*, et begrep han definerer som: ”*the body as a locus of sensoryaesthetic appreciation (aithesis) and creative self-fashioning*”(Shusterman, 2006, s. 2). Kroppen er stedet for nytelse av estetisk persepsjon og selv-modulering. I tillegg til å beskrive tilfanget av vår kunnskap om kroppen, mener han at begrepet også kan beskrive effekten, betydningen og skjønnheten i opplevelse av kroppens bevegelse. Han knytter sitt arbeid også til en antidualistisk *mind-body* oppfattelse, og Merleau-Pontys forståelse av det mentale livet som uløselig knyttet til den somatiske opplevelsen i kroppen (Shusterman, 2006). Når han så betrakter dans, sang og annen ekspressiv kroppslig aktivitet i lys av en slik grunnforståelse, gir det nye dimensjoner til vår opplevelse av estetikk og kunst.

forstand som kausal mekanisk respons på ytre eller indri stimuli, men som meningsbærende uttrykk i en fells livsverden. Det er uttrykk for det første kroppssubjektets intensjonale ytringer av humanitet.

Disse ytringene er, som forskningen har påvist, dypt sosialt orientert. Livsverden er åpen, og barn opplever verden omkring seg som intersubjektiv og tilgjengelig for alle. Deres kropper som også er deres subjektivitet, bekrefter hverandre når de hermer hverandre, og de forstår kroppslig de andre umiddelbart, prekognitivt og førspråklig. Vi har sett hvordan en slik forestilling gir rom for en mer umiddelbar forståelse av barns lek, barns tidlige etiske handlingsmønstre og barns kulturelle uttrykk – slik toddlerkulturen beskrives. At barn i lys av Merleau-Ponty har en grunnleggende sosial natur og er uvergelig henvendt kroppslig og emosjonelt mot andre, har betydning for den teoretiske tilnærmingen til barnehagepedagogisk praksis. Vi ser at Gunvor Løkken bruker dette til å begrunne og forsvare alvoret som legges i å tilrettelegge for sosiale arenaer for selv de minst barna. Deres aktivitet er ikke egosentrisk, asosial og innadvendt. Forståelsen av deres lek som parallell – side om side – hvor de gradvis får øye på hverandre, er utilstrekkelig. Det samme er synet på at sosialitet kommer utenfra og må læres. Den refererte forskningen viser at sosialiteten er implisitt i det å være mennesket av kjøtt og blod.<sup>28</sup>

Løkken gir oss på denne bakgrunnen et dannelsesperspektiv i arbeidet med de minste barna, og det er dette som nå skal utforskes videre. Hvor blir det av den intersubjektive opplevelsen i toddlerkulturen av at *jeg* og *de andre* sammen danner en livsverden som er bærer av menneskelig mening og hvor grensene mellom oss er flytende? Hvordan kan en gjennom en dannelsesprosess ivareta denne grunnleggende prerefleksive etiske impulsen nedlagt i vår kroppslighet? Å svare på dette vil først kreve en grundigere dannelsesteoretisk innramming.

---

<sup>28</sup> To aktuelle doktoravhandlinger aktualiserer dette synet på lek, bevegelse og kroppslig læring og meningsdannelse, men tar utgangspunkt i småskolens rom for lek. Knut Løndal beskriver lekens betydning i SFO i dette perspektivet i sin avhandling *Revelations in bodily play: a study among children in an after-school programme* (Løndal, 2010). Charlotte Svendler Nielsen tolker et feltarbeid omkring skolens kroppsøvningsundervisning innen samme teoretiske ramme i sin avhandling *Ind i bevægelsen: et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen* (Svendler Nielsen, 2008).

## Del IV

### 6. Nye perspektiv på kropp og dannelse.

Dannelse ble et sentralt begrep i kretsen av kunstnere og filosofer på slutten av 1700-tallet ved inngangen til den humanistiske romantikken. I dagligtalen er det senere blitt et begrep for den forfinede klasses kunnskaper og manerer som skilte dem fra vanlige folk. Det blir også brukt om å bli sivilisert og om å ta kontroll over sitt driftsliv. Men det hadde opprinnelig en mer omfattende allmenn betydning omkring det å bli menneske i videste forstand. Det var ikke tilfeldig at dannelse som ideal ble aktuelt i samme epoke som den ledende tenkning løftet frem individets selvbestemmelse og frihet som en ny målestokk i politiske og sosiale forhold. Dannelse handler i bunn og grunn om å bringe individet til utfoldelse både som unik autonom personlighet og som moralsk og sosialt handlende samfunnsborger (Klafki, 2001a).

*Wilhelm von Humboldt* (1767-1835 ) beskrev dannelse som en tosidig prosess; på den ene siden ved at mennesket gjennom sin utvikling virkeliggjør det genuint menneskelige individoverskridende i sin fremtoning; samtidig som det virkeliggjør sine unike individspesifikke personlige kvaliteter (Humboldt, 2000). Dannelse innebærer å være både et representativt menneske og et unikt individ. En av hans samtidige, *Friedrich Schiller* (1759-1805), setter denne dannelsesforståelsen i sammenheng med en stor sosial visjon hvor dannede mennesker ”..fullbyrder helhetens vilje gjennom det enkelte individs natur” (Schiller, 1991, s. 126). Et samfunn av dannede mennesker blir da en syntese av kulturen og den enkelte.

*Wolfgang Klafki* som oppsummerer den dannelsesteoretiske tradisjon, skiller begrepsmessig mellom dannelsens material side og formal side. *Material dannelse* er kulturens forming av individet – det Schiller kalte *helhetens vilje*. *Formal dannelse* er individets egen utmeisling av seg selv – med Schillers ord, *det enkelte individs natur* (Klafki, 2001b). Klafkis syntese av en material og en formal dannelsesforståelse kalles *kategorial dannelse* (Klafki, 2001b). Det er på mange måter en fruktbar tilbakevending til det dannelsesteoretiske utgangspunktet til Schiller og Humboldt. Individets unike egenskaper forener seg med kulturens allerede opparbeidede innhold og rettes inn mot håndtering av tidens store spørsmål (Klafki, 2001b),

som vi så hos Schiller, en omfattende sosial visjon.<sup>29</sup> Dannelse åpner i denne forståelsen to dører; en hvor barnet åpner seg for verden; en hvor verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001b).

Dette er også i tråd med Lars Løvliens utgangspunkt for begrepet *teknokulturell danning*. Danningsforståelse i en postmoderne ramme er ifølge ham at: ”*subjektet [er] forholdet mellom subjektet og verden*” (Løvlie, 2003, s. 362) – et uttrykk Løvlie låner fra Hegel. Løvlie kaller dette møte for *grensesnitt* eller *interface* – begreper fra vår nye digitale verden (Løvlie, 2003). I denne sammenheng er det metaforer for dannelse som et møte hvor individet og kulturen gjensidig åpner seg for hverandre.

Det oppstår altså et rom mellom individet og verden hvor det kulturelt gitte og det individuelt ubestemte kan forenes. *Det kulturelt gitte åpner seg for barnet og blir gjort ubestemt, og det individuelt ubestemte åpner seg for verden og gis form*. Dette rommet forstås vanligvis som et språklig, emosjonelt og kognitivt rom. Det vi ved hjelp av Merleau-Ponty har sett, er at dette rommet allerede i en prepersonlig fase eksisterte mellom barnet og verden – i *kjødet*. Begrepet *interface* blir derfor ikke bare en metafor, men uttrykk for konkrete kroppslige møtepunkt i en felles livsverden. På flere måter vil en derfor i det følgende kunne se at Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi kan kaste nytt lys over de sentrale dannelseseoretiske forestillingene.

### **6.1. Dannelse som kroppslig subjektivitetsutvikling.**

Den grunnleggende dannelseseoretiske utfordringen kan beskrives som å bygge ned dikotomien mellom subjektet og verden – det kulturelt gitte og det individuelt ubestemte – helhetens vilje og det enkelte individs natur. Dannelse er å komme til verden uten å miste seg selv. Det er med andre ord ikke mulig å snakke om dannelse uten samtidig å snakke om subjektivitetsutvikling eller *ego-konstitusjon*. Subjektet eller vårt ego oppstår ikke utenfor verden, men i samspill med verden. Merleau-Ponty viser oss at kroppens væren-i-verden er grunnlaget for det rommet mellom subjekt og kultur hvor danning kan skje. Mening oppstår i kroppen – eller rettere sagt i kroppssubjektets behendige omgang med verden omkring seg – sin livsverden. Verken jeg som *ego cogito*,<sup>30</sup> eller kulturens konvensjoner kan ha innhold eller betydning uten gjennom vår kroppslighet. Å overvinne det dikotomiske forholdet mellom

---

<sup>29</sup> Klafki satte opp noen grunnleggende store spørsmål all dannelsesrelatert undervisning skulle orientere seg mot – miljøutfordringene, demokratiunderskudd, fattigdom og fredsbevaring (Klafki, 2001a).

<sup>30</sup> *Ego cogito*, fra Descartes sitt uttrykk *ego cogito, ergo sum* – jeg tenker, altså er jeg. Det er her brukt som et uttrykk for *det tenkende jeg*.



subjekt og objekt - meg og verden - skjer altså først i kroppen. På samme måte som det ikke er mulig å snakke om danning uten å inkludere subjektivitetsutviklingen, er det derfor heller ikke mulig å snakke om subjektivitetsutvikling uten å inkludere kroppssubjektet og kroppslighetens betydning for hvem vi er.

Som nevnt er subjektivitetsutviklingens første steg ifølge Merleau-Ponty, en emansipasjon fra den prepersonlige intersubjektive og interkroppslige samværsform i tidlig barndom (Levin, 1989). En slik emansipasjon oppstår som en speilingsprosess – en resiprok opplevelse av gjensidig bekreftelse mellom ulike subjekt. Med andre ord er det første ego oppstått gjennom en sosial aktivitet som en interaksjon i en felles livsverden hvor flere subjekter emansiperes samtidig idet de får øye på hverandres subjektivitet. I sine Sarbonne forelesninger om barnepsykologi sier Merleau-Ponty det slik: “*There is not a single fact of individual psychology which is not a fact of social psychology*” (Merleau-Ponty & Welsh, 2010, s. 219).<sup>31</sup>

Merleau-Ponty introduserte også i den forbindelse forestillingen om *persepsjonens dobbelte natur* hvor det å berøre umiddelbart vekker opplevelsen av å bli berørt. Denne reversibiliteten mellom å være subjekt og objekt, beskrevet som et *chiasme* – et flettverk, bidrar til at subjektet som tar form aldri kan løsrive seg helt fra det kroppslige, like lite som det kan løsrive helt fra det sosiale (Merleau-Ponty & Baldwin, 2004). Barnet bekrefter verden gjennom sin subjektivitetsdannelse og blir som subjekt bekreftet av verden – begge deler med utgangspunkt i det kroppslige.

Klafkis bilde av dannelsens to dører kan også ses på som et slikt *chiasme*. Barnet åpner seg mot verden og ubestemte mentale prosesser tar form som et ego i møte med kulturens formende krefter. Verden åpner seg for barnet, og noe bestemt og kulturelt gitt blir oppløst og satt sammen på nytt av barnets ego. Det er i barnets nedbryting og forvandling av verden at barnet selv lar seg bryte ned og ta form av verden. Denne komplekse dannelsesforståelsen har sitt fysiologiske uttrykk i stoffskiftet hvor substansene omkring oss inntas, brytes ned og omdannes av vår organisme. Samtidig lar vi vår organisme bli formet av substansene omkring oss.

---

<sup>31</sup> Med en lignende teoretisk innfallsvinkel innen arbeid med psykisk helse konkluderte Tore Dag Bøe i sin mastergradsavhandling om psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole, med å beskrive psykisk helse som noe *mellom oss*, i motsetning til en tradisjonell individorientert tilnærming (Bøe, 2010).

Denne dannelsesprosessen settes i gang umiddelbart fra spedbarnsalderen av, da barnet med en gang identifiserer seg imiterende med alt levende omkring seg og opplever alt levende som tett forbundet med hverandre, meningsbærende og verd å la seg forme av. Dannelse til det menneskelige begynner altså før kognitive prosesser eller bevissthet om seg selv som adskilt subjekt oppstår i barnet (Friedman, 1975). Denne forestillingen står i motsetning til det tradisjonelle synet på dannelse som en motkraft til instinktenes tvangsmessige driftskarakter. Barnets umiddelbare prepersonlige aktivitet er ikke antisosiale blinde instinkter, men fra starten av kroppslig orientert mot det menneskelige.

Når subjektet ifølge Merleau-Ponty omkring 3-årsalderen, for første gang emansiperes og opplever seg selv som adskilt ego i verden, er dannelsesprosessen for lengst i gang. Barnet har allerede en individuell forankring i det sosiale, Buytendijk beskriver det som en *psykososial kropp* som helt inn i det vegeerende livet, i åndedrett og kretsløp, er knyttet til en individuell så vel som en allmenn menneskelig livsstil (Buytendijk, 1974; Dekkers, 1995).

Dannelsesoppdraget til barnehage og skole blir da å finne virkemidler for å holde vedlike, pleie å aktualisere den sosiale orienteringen kroppen er bærer av. En betraktning av dannelse i lys av etisk teori kan tydeliggjøre dette ytterligere.

## **6.2. Kroppssubjektivitet, dannelse og etikk.**

Dannelse innebærer å forankre det individuelle i det sosiale slik at man verken mister seg selv som individ eller sin naturlige tilhørighet i et menneskelig felleskap som overskrider en selv. Etisk teori må i den sammenheng forstås som den ontologiske rammen man plasserer vår evne til slik overskridelse i. Tradisjonelt har vår tenkning om etikk vært preget av en eller annen form for absolutt lære om menneskenaturen som også ga etikken en posisjon som enten absolutt naturgitt eller absolutt gudegitt. I begge tilfeller er utgangspunktet at etikk springer ut fra en ikke-forandrerbar essens gjort tilgjengelig for oss gjennom fornuftsbasert refleksjon, religiøs kontemplasjon eller intuisjon (Low, 1994).<sup>32</sup>

I motsetning til dette står den postmoderne tenkemåte. En absolutt lære om menneskenaturen er i følge en slik tankegang ikke mulig, og etikk oppstår kun som konsensusbaserte fremforhandlede overenskomster mellom oss (Low, 1994). Derfor er etikk relativ, kontekstuell og kulturelt betinget. Ulike kulturelle eller etniske uttrykk og normer er likeverdige; ikke fordi de utgår fra den allmenne gode humanitet som en felles absolutt kulturell essens, men fordi etikk anses som konstruert i et *her og nå* og ikke er gyldig utover

---

<sup>32</sup> Kants *kategoriske imperativ* er et eksempel på dette.

konteksten den er konstruert i (Snauwaert, 2009). Dette gjør etiske verdier i ulike samfunn likeverdige fordi de alle er like lokale og flyktige.

Merleau-Ponty inntar som så ofte ellers, en mellomposisjon. Hans persepsjonsbegrep danner grunnlag både for å avvise den natur- eller gudegitte absolutte etikk som er nedlagt i oss alle, samt den relativiserte etikken som gjør seg avhengig av kulturell kontekst og fremforhandlede løsninger. Overskridelsen av oss selv oppstår i vår persepsjon av verden, hvor vi aktivt involverer oss i en felles åpen livsverden og hvor helheten er mer enn summen av enkelthetene. Det ligger altså en tilskyndelse til overskridelse av oss selv i vår kroppslige deltagelse i en strukturert verden fra begynnelsen av.

Vi er med andre ord kroppslig disponert til å foreta etiske valg, gjennom at vi bak vårt *ego cogito* lever et gruppeliv hvor opplevelser og gester deles. Mine personlige opplevelser og uttrykk er differensieringer av dette gruppelivet, og jeg kan derfor gjenkjenne meg selv i den andre og det felles menneskelige utgangspunktet vi har. Denne gjenkjennelsen som er grunnlaget for vår følelse av empati og evne til jeg-overskridelse, er en prestasjon av den prepersonlige kroppens unike struktur (Johansson, 2002; Low, 1994). I tidlig barndom er dette umiddelbart tilstede, men selv i voksenalder er det ifølge Merleau-Ponty som nevnt, en klangbunn i vårt ego som streber mot en slik overskridelse – som *et moralsk kompass* (Levin, 1985b).

Ingen har supplert Merleau-Pontys fokus på etikkens fundament i subjektets prepersonlige kroppslige eksistens så eksplisitt som *Emanuel Levinas* (1906 -1995). I følge ham oppstår etikken i vårt møte med *den Andres ansikt*. Alle språklige og emosjonelle relasjoner og alle kulturelle uttrykk er sekundære i forhold til møte med *den Andres* blikk som krever alt av meg og gjør meg uforbeholdent ansvarlig for *den Andre* (Levinas, 1996). Selv om det er likhetstrekk mellom Levinas og en annen sentral etiker Martin Buber, går han utover Bubers dialogiske møte mellom et *Jeg* og et *Du*. I møte med *den Andre* kommer det inn en tredje person - et *Ham* som ”...avtegner sin profil i sporet i den Annens ansikt” (Levinas, 1996, s. 205) og tar opp i seg både meg som subjekt og *den Andre*. Levinas brakte dermed fenomenologien inn i religionsfilosofisk tenkning og tok på denne måten Gud ut av ontologien som en *væren* og inn i aksiologien som en *hendelse* i møte mellom meg og *den Andre*.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> En kan med stor sannsynlighet forstå Levinas sitt *Han* på samme måte som Merleau-Ponty sitt *Kjød*,

Levinas anser altså møte med *den Andres blikk* som det stedet der mening eller betydning først kommer til syne i verden før den kulturelt, estetisk eller språklig får sitt uttrykk. I lys av postmodernismen hvor historisk, religiøs og kulturell mening og språklig betydning relativiseres og før eller siden faller fra hverandre, vil etikken også kunne forvitre og dø dersom mening og betydning oppstår med kulturen og går til grunne med den. Dersom betydning oppstår forut for kulturen, vil den også eksistere videre når kulturene forvitrer og dør – som Levinas sier:

”Betydningen [...] består for væren i å tre frem i sin ikke-historiske enkelthet, i sin absolutt ubeskrivelige og ureduserbare nakenhet, å eksistere ’før’ historien og ’før’ kulturen” (Levinas, 1996, s. 68).

Levinas kalles postmodernismens etiker (Zahavi, 2003). Som Merleau-Ponty, peker han på etikkens grunnlag i vår kroppslige umiddelbare nærvær i verden, en tilstand som deles av alle uansett kulturell eller sosial bakgrunn. I følge Levinas oppleves det som om *det gode* velger meg før jeg velger *det gode*. *Det gode* er altså ikke en sosial konstruksjon som postmodernismen vil ha oss til å tro, men heller ikke en absolutt størrelse i vår menneskelige natur, nedlagt i oss som et guddommelig prinsipp av evige moralske lover. Det kan derfor i følge Levinas, forstås som *både naturstridig og ufrivillig* (Levin, 1985b). På den måten plasserer Levinas som Merleau-Ponty, etikken verken i naturalismens eller rasjonalismens forståelsesramme, men i en mellomposisjon i betoningen av kroppssubjektets prepersonlige sosiale orientering.<sup>34</sup>

### **6.3. Individets kropp og den politiske kropp.**

Det er i lys av dette interessant å drøfte en mulig korrelasjon mellom vår individuelle kroppslig sosiale orientering og samfunnet og kulturen rundt oss. Michael Foucault bruker begrepet *politisk anatomi* om strukturer som omgir oss, preger våre liv og former vår natur (Foucault, 1999), og Schiller beskrev, som tidligere nevnt, at vi: ”.fullbyrder *helhetens vilje gjennom det enkelte individs natur*” (Schiller, 1991, s. 126).

Kulturens formende kraft over individene er *strukturalistenes* hovedanliggende. Hvordan denne formkraften preger selv individenes kroppslighet, har ingen beskrevet med større og mer brutal presisjon enn Foucault. I *overvåking og straff* (Foucault, 1999) beskriver han kroppen som arena for utøvelse av systemets makt. Kroppen som er tilpasset systemets krav til underordning og føyelighet har soldaten som forbilde. Skole, sykehus, kloster og

---

<sup>34</sup> En annen som har drøftet etikkens ontologiske utgangspunkt fra et lignende perspektiv som Levinas er Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (Erdinast-Vulcan, 2008; Nealon, 1997).

industriens samlebånd var opprinnelig avhengig av kropp med den nødvendige soldatlignende føyelighet. Kapitalismen produserer også de kroppene som behøves for å holde systemet vedlike (Foucault & Gordon, 1980). Som vi så, innebærer det fremmedgjøringens kropp og dualismens kropp som kan føyes, tuktes og underlegges kontroll som et mekanisk objekt – en maskin blant andre maskiner.

Det Foucault så overbevisende avdekker på denne måten, er hvordan tukten av det kroppslige også er en tukt av sinnene, tenkningen og følelsene. Skal en fungere som en fot i den politiske anatomi, må du helt inn til det stofflige og vanemessige være fot-lignende, slik foten i sin anatomiske utforming hos oss tobeinte kun viser en fjern remissens av evnen til å gripe, noe hånden fortsatt er i stand til. Foten som en tilbakeholdt hånd er derfor et godt bilde på hvordan tenkning, følelse og viljesliv kan bli holdt tilbake av strukturer som krever spesialiserte ytelser av oss.

Den politiske anatomi former vår individuelle anatomi. Men hvis dannelse er en prosess hvor individet og kulturen gjensidig åpner seg for hverandre, må vi også forstå samfunnskroppen som aggregert sosialt orientert individuell kropp. Slik kan vi åpne begge dannelsens dører for å knytte an til Klafkis begrepsbruk. Min kroppslige natur åpner seg for kulturen, og kulturen åpner seg for meg og min kroppslige natur. *Hvilke kropp er det systemet trenger?* spør Foucault. Den amerikanske filosofen og fenomenologen David Michael Levin spør som et retorisk tilsvar: *Hvilke system er det kroppene trenger* (Levin, 1985b)?

Friedrich Schiller mente eksempelvis at staten burde være ”... en tolker av menneskets skjønneste instinkt, et tydeligere uttrykk for dets egen indre lovgivning” (Schiller, 1991, s. 24). Merleau-Ponty beskriver på sin side spranget fra det enkelte subjekt til kulturen som en projeksjon av kroppens iboende trang til å skape betydning rundt seg. Slik vi fyller vår kroppslighet med mening når vi danser, skaper vi kultur rundt oss når vår kropp med sine naturlige begrensninger ikke alene kan vær medium for denne meningsdanningen.

”Sometimes the meaning aimed at cannot be achieved by the body`s natural means; it must then build itself an instrument, and it project thereby around itself a cultural world” (Merleau-Ponty, 2004, s. 146).<sup>35</sup>

Dersom den prepersonlige kroppslige væren-i-verden med sin intersubjektive sosiale orientering ble holdt vedlike og pleiet gjennom oppveksten, kunne denne, aggregert til et

---

<sup>35</sup> Vårt ønske om å bevege seg hurtig fra sted til sted skaper biler, veier og trafikksystemer som en kulturell forlengelse av oss selv.

makronivå, danne grunnlag for en ny og sosialt orientert menneskelig politisk anatomi. Levin forsøker i sine vitenskaplige arbeider med utgangspunkt i Merleau-Ponty, å gi et ontologisk rammeverk for en ny kritisk sosial teori fundert i den menneskelige kropp – den menneskelige kropp som *kjød*. Han referer særlig til det ufullendte skriftet *Le visible et l'invisible*, og i sin forståelse av dette, knytter han Merleau-Ponty til *kritisk teori*. Han viser hvordan Merleau-Pontys bruk av ordet *kjød* viser til den førkulturelle opprinnelige kroppsligheten. I tråd med Foucault er derimot *kropp* et uttrykk for det som er kulturelt formet av strukturer utenfor oss (Levin, 1985a). Ut av dette mener Levin det kan springe en impuls til pedagogisk praksis som ivaretar kjødets kvaliteter på en slik måte at radikal politisk kritikk blir fundert i vår kroppslige natur.

“It then becomes quite clear what the function of culture, of education in the broadest sense, really needs to be – as it likewise become clear how to let the most vital body-politic emerge from the earliest natural gestures and movements of the well-cared-for child”(Levin, 1985a, s. 246).

## Del V

### 7. Impulser til en pedagogisk praksis.

Som nevnt har bruken av Merleau-Ponty i nyere pedagogisk forskning i hovedsak vært konsentrert om å forstå toddlerens særegne sosiale kultur og deres kroppslige, kommunikative mønster i lek. Dermed har en fenomenologisk betraktning omkring små barns intersubjektive kroppslighet kunnet begrunne og forsvare satsingen på småbarnsarenaer som noe mer enn omsorgspregede hjem-erstatninger. Gunvor Løkken bringer også dannelsesbegrepet fruktbart inn i drøftingen omkring kroppslighet i barnehagen. Små barns bevegelsespregede prepersonlige aktivitet blir et transformativt element for dannelse av det menneskelige mellom oss. Det ligger derfor et klar etisk aspekt i betoningen av småbarnslivets betydning for dannelsesprosessen. Det samme kan sies om Thomas Moser i hans beskrivelse av den sosiale kroppen. Dette perspektivet kan utdypes og gjøres enda mer eksplisitt som *en barnehagepedagogisk praksis ikke bare for individets dannelse, men også for sosial forandring på makroplan.*

De pedagogiske grep som her skal antydes, vil derfor bære et normativt preg. De er i hovedsak basert på David Michael Levins radikale fenomenologiske refleksjoner med utgangspunkt i Merleau-Ponty. Målet er som nevnt å beholde kroppssubjektet disposisjon for sosial orientering og åpenhet mot andre gjennom oppveksten. Det lille barnet har som sin naturlige ytring, et integrert subjekt – objekt forhold til omgivelsene, hvor en både berører og blir berørt og hvor andre mennesker aldri blir rene objekter for en. Foucaults beskrivelse av mennesket som offer for strukturenes krenkelser, viser på den andre siden hvordan mennesket er redusert til manipulerbare objekter eller gjenstander. Pedagogisk praksis i lys av dette bør derfor vektlegge å unngå denne objektiviseringen og lete seg frem til metoder for å holde den prepersonlige resiproke stemningen ved like mellom barnet og verden. Utgangspunktet er å forstå hvordan små barn bygger opp relasjonene omkring seg. Det dreier seg om speilingsprosesser.

#### 7.1. Speilingen mellom barnet og de voksne.

Allerede i spedbarnsalderen oppstår en gjensidig speilingsprosess mellom barnet og oppdrageren – *“the mothering one”* (Levin, 1985a, s. 247). Barnet hermer den voksne, former seg i det bilde den ser og blir samtidig bekreftet av den responsen de voksne gir i sine gester. Ut av denne gjensidige speilingen springer barnets kroppsbilde og dermed spiren til sin første

subjektivitetsopplevelse. Barnet får som Buytendijk sier det – *en psykososial kropp* som både er individuell så vel som allmenn menneskelig i sin konstitusjon (Buytendijk, 1974).

Det sentrale for oppdrageren i denne prosessen er å unngå at barnet føler seg sett eller speilet på en måte som *tingliggjør* det overfor seg selv.<sup>36</sup> Bekreftes barnet positivt kun på de behagelige og stabile uttrykkene for små barns liv? Ignorerer eller avvises det når det uttrykker utvikling og initiativ til overskridelse? I så fall vil barnet risikere ikke å få en subjektivitetsopplevelse som gjenspeiler det kroppen naturlig uttrykker – et senter for initiativ og bevegelse mot verden. Den tingliggjorte opplevelsen av seg selv som noe tilbakeholdt og statisk, vil barnet da i neste omgang risikere å overføre på sin opplevelse av andre (Levin, 1985a). Å unngå en skikk tingliggjøring handler som sagt om å unngå å bli objektivisert – å bli redusert til kun en manipulerbar gjenstand i verden, på samme måte som en må unngå å objektivisere andre – å redusere andre mennesker til kun å bli gjenstander for en.

Det er viktig at barnet i speilingsprosessen får oppleve en stadig veksling mellom subjektrollen og objektrollen – at det vekselvis er aktivt og passivt avgivende eller mottagende. Et fullt utviklet og stabilt *ego cogito* – det emansiperte reflekterende *jeg* – forutsetter at barnet opplever væren som en subjekt-objekt akse hvor subjektet og dets tilhørende objekt samtidig vokser ut av en mer udifferensiert væren. Barnet må få oppleve å være i begge poler for å forstå polaritetsrelasjonen objektet og subjektet står i. Det må oppleve seg kroppslig bekreftet eller speilet av omgivelsene. Samtidig må det oppleve seg selv bekrefte eller speile omgivelsene tilbake. ”*I am who I am through being mirrored in you just as you are who you are only as you live in me*” (Levin, 1985a, s. 258).

Som stabilt *ego cogito* oppleves altså verden som organisert etter en subjekt-objekt polarisering, men dette er kun et nivå av væren, utkrystallisert av den prepersonlig, prerefleksive resiproke syntesen av subjekt og objekt. Det er en nødvendighet for et fullt ut sosialt liv og en sosial politisk anatomi, at vi gjør barnet i stand til å *overskride sitt ego* og foreta en bevisst *regresjon* til den opprinnelige *åpenheten-mot-andre* deres ego i sin tid er emansipert ut av. Dette som Levin kaller *selfhood* eller *stage beyond egohood*, er tilgjengelig dersom speilingsrelasjonene i tidlig barndom har den dobbelte natur som her er forsøkt beskrevet (Levin, 1985a).

---

<sup>36</sup> Tingliggjøring kalles av Levin *alienation* (Levin, 1985a, s. 248), å bli gjort fremmed for sin egen opprinnelige natur.



## 7.2. Oppreisthetens betydning.

En av de første fruktene en ser av den tidlige barndommens speiling i omgivelsene er ønske om å ville reise seg. Oppreisthet som en grunnleggende menneskelig positur er av flere betont som en svært sentral kroppslig opplevelse med korrelasjon til subjektets moralske og karaktermessige styrke. Det er som Levin fremhever, ikke tilfeldig at vi i språket snakker om å stå oppreist, reise seg mot overmakten eller å stå opp for noen. Disse metaforene tar ikke bare utgangspunkt i vår kroppslige oppreiste positur. I et fenomenologisk lys kan en også betrakte *opplevelsen av vår vertikalitet* som utgangspunkt for den moralske kvaliteten disse språkuttrykkene peker hen til (Levin, 1982).<sup>37</sup> Som motbilde kan det å falle forstås metaforisk som ulike former for personlige nederlag. Det er ikke minst er brukt i religiøs sammenheng om å falle i synd eller falle for fristelsen. Tolket fenomenologisk blir, på samme måte som oppreistheten, *opplevelsen av å falle* et kroppslig fundament for dette mentale drama. Som oppdrager blir vi da nødt til å vende blikket mot den fasen hvor barn reiser seg opp og begynner å gå.

” The ethical notions of uprightness and fallenness, together with the psychological correlates, pride and guilt, are existential understand, grounded in the child’s experiencing of the step-by-step learning involving the ability to stand up and walk forward without losing a basic balance, stumbling and falling” (Levin, 1982, s. 294).

Dette dramaet er i følge Levin så skjellsettende for barn at måten det blir ledsaget, støttet og oppmuntret på når det prøver og feiler på veien til å reise seg, er avgjørende. Det har betydning, ikke bare for evnen til å gå, men også for den underliggende etisk-psykologiske opplevelsen av oppreisthet som et moralsk vesen i verden (Levin, 1982).

Buytendijk har inngående bearbeidet menneskets oppreiste positur og påpeker den komplekse karakter menneskets vertikalitet innebærer. Barnet inviteres av sitt miljø til å ville reise seg, og barnet besvarer invitasjonen. Dette er ifølge ham, en viljeshandling som innebærer å overvinne tyngdekraften og gi avkall på tryggheten i å være på alle fire. Gevinsten er friheten, overblikket, frigjorte hender og en helt ny orienteringsevne i sin livsverden. Barnet utsetter seg samtidig for en ny og konstant trussel der det nå må balansere på en liten flate. De møter den eksistensielle frykten for å falle – for å miste kontroll over den mest grunnleggende menneskelige gest, sin oppreisthet (Buytendijk, 1974).

---

<sup>37</sup> De to språkforskerne Mark Johnson og George Lakoff utdyper dette i sine studier av hverdagslivets metaforer. Deres analyser viser en tett forbindelse mellom metaforisk språk og kroppslige erfaringer. Det er i undersøkelser av de enkleste, men hyppigst brukte metaforene dette er tydeligst. Rom-metaforer, som *opp, ned, foran, bak, inn* og *ut*, er alle mye brukt metaforisk for å gi uttrykk for emosjonelle eller kognitive forhold, men blir kun forstått og kan brukes fordi vi har kroppslige erfaringer med romopplevelser (Johnson & Lakoff, 2003)

Det er knapt noe drama i et menneskets liv som kan sammenlignes med det å reise seg opp. Det innebærer radikale endringer i vår konstitusjon som former bilde av verden og vårt eget forhold til den. I tråd med en fenomenologisk forståelsesramme betyr det endringer av vårt bilde av oss selv. Opplevelsen av den emansipasjonen og uavhengigheten oppreistheten gir må villes og tilkjempes (Buytendijk, 1974). I tillegg til verdien av støtte og oppmuntring, kan det også være på sin plass å antyde viktigheten av å unngå ytre kunstig støttende innretninger eller andre velmente forsøk fra voksenverden på å forsere dette eksistensielle spranget. Det er viktig at kraften til å reise seg – å erobre den menneskelige vertikale positur, kommer fra barnet selv, som Buytendijk sier: "*Human standing [...] is always self-standing. [...] For the child learns to stand because he learns to -want to stand-*" (Buytendijk, 1974, s. 228).

### **7.3. Gestenes meningsbærende verden.**

En av oppreisthetens gaver til oss er de frigjorte hendene og derigjennom nye kommunikasjonsmuligheter med basis i våre gester. Vi har sett at kroppen i sin naturlige utfoldelse mot verden er meningsskapende. Kroppens bevegelser kan ses på som en vev av meningsfulle gester, og som tidligere nevnt: *gester er for adferden det ord er for setninger* (Oliver, 2009). John Dewey beskrev en skjønnhet – "*grace*" – i kroppens intelligens slik det uttrykkes i dens aktivitet. Denne skjønnheten kan ødelegges eller i det minste undertrykkes dersom kroppen disiplineres og tøyles som om den var en mekanisk maskin (Dewey, 2005). Det er med andre ord viktig for barnets evne til å verdsette – eller knytte betydning – til fenomener omkring seg at denne prosessen tar utgangspunkt i egen kroppens umiddelbare aktivitet som igangsettes av disse fenomen.

Psykologen og filosofen Carl Rogers har i sin bok *Freedom to learn* (Rogers & Freiberg, 1994) påpekt hvordan selv spedbarn foretrekker opplevelser som aktualiserer eller styrker deres kropp og avviser de som ikke gjør det. Dette leder til å forstå all læring som en verdsettingsprosess med utgangspunkt i kroppens opplevelser. Dersom en som oppdrager unnlater å basere læring og etisk verdiutvikling på denne naturlige kroppslige verdsettingsprosessen, vil vi som Rogers sier det: "*...lose contact with the potensial wisdom of our functioning and lose confidence in ourself*" (Rogers & Freiberg, 1994, s. 247). Den etiske dimensjon i oss vil altså ikke være rotfestet i vår natur hvis vi anser at verdier kommer utenfra og er kognitivt overførbare som sosiale og kulturelle konvensjoner.

Det vil derfor være viktig i den moralske oppdragelse å styrke og stimulere barnas opplevelse av kroppens meningsskapende gester. Levin peker eksempelvis på hvordan to vidt utstrakte

armer mot omgivelsene oppleves som en åpen inviterende positur. Ved å vise, legge til rette for herming og i lekende aktiviteter aktualisere denne gestens meningsbærende funksjon for barna, kan en initiere moralsk oppdragelse med utgangspunkt i kroppens opplevelse (Levin, 1982).<sup>38</sup>

”If an open-armed, hospitable stance is really crucial for the full exercising of our moral nature; if, in fact, it is the very incarnation [...] of our capacity for moral relationship, then the teaching of this stance and its open-armed gesture must surely be essential” (Levin, 1982, s. 291).

Ifølge Merleau-Ponty er språk i utgangspunktet det han kaller *naturlige tegn*, forstått som gester og følelsesmimikk – den *gesturale mening*. Det han kaller *konvensjonelle tegn* som er semantikk, grammatikk og fonetiske system, oppstår senere på bakgrunn av de naturlige tegn. Men forestillingen om at språkets konvensjonelle side er tilfeldige fonetiske sammensetninger – at en gjenstand kan kalles hva som helst, avviser Merleau-Ponty. Den gesturale mening ligger i bunn for språkets konvensjoner, og man vil, riktignok etter å ha sett bort fra grammatikalske og fonetiske mekanismer i oppbyggingen av språkkonvensjoner, finne: ”at det ikke er tilfeldig at lys kaldes lys når nat kaldes nat” (Merleau-Ponty, 1994, s. 155). Forskjeller i vokalvalg og konsonantkarakter i ulike språk uttrykker kroppens ulike måter å leve i sine livsverdener. *Et språkfelleskap er derfor opprinnelig et kroppslig gesturalt livsverdensfelleskap*.<sup>39</sup> Å stimulere det gesturale uttrykket i barnehagen gjennom praktisk arbeid, bevegelsesleker, sanger og regler vil derfor være sentralt for å bevirke en god språklig og dermed sosial utvikling barna imellom. Det er flere gevinster å hente av å stimulere kroppens bevegelse. Merleau-Ponty peker eksempelvis på sammenhengen mellom en bevegelig kropp og et bevegelig sinn.

#### **7.4. Ytre og indre bevegelse.**

En av de viktigste hindre for utvikling av empati og etisk dømmekraft er det Merleau-Ponty kaller *psykologisk rigiditet* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Levin peker på ulike utslag av dette som *dogmatisme, fanatisme, intoleranse, autoritetstro og konformitet* (Levin, 1982). Merleau-Ponty sammenfatter ulik klinisk psykologisk forskning og trekker den konklusjonen at det er en iøynefallende korrelasjon mellom psykologisk rigiditet og kroppslig rigiditet

---

<sup>38</sup> Det samme kan sies om andre moralske gester, som omsluttende, bærende eller beskyttende gester som både er en del av vårt grunnleggende gesturale repertoar og som også inngår i flere bevegelsespregede sangleker og regler.

<sup>39</sup> Som tidligere nevnt referer Thomas Moser forskning som viser at omfanget av gester i bevegelsesmønstre til ettåringer, vil bestemme omfanget av ordforråd ved toårs alder (Moser, 2007).

forstått som en stivhet i egenkroppens bevegelse og positur overfor omgivelsene (Merleau-Ponty & Welsh, 2010).<sup>40</sup>

Et betimelig pedagogisk spørsmål er da hvorvidt en kan redusere eller forhindre tendenser til psykologisk rigiditet ved å bearbeide og styrke kroppens og dermed kroppssubjektets bevegelse og fleksibilitet. Viktigheten av allsidige bevegelseserfaringer må da betones. Dette kan gjøres som dansende aktivitet og ringleker eller fri lek i fysiske miljøer hvor barn stimuleres til å se seg selv, hverandre og verden for øvrig fra ulike og hele tiden skiftende vinkler og perspektiv. Dermed lar vi barn oppleve fleksibilitet og skiftende posisjoner som en grunnleggende tilfredsstillende og meningsfull kroppslig væremåte. Samtidig kan en varsomt lede oppmerksomheten deres mot opplevelsen av kroppens ulike uttrykk overfor omgivelsene, slik at den implisitte moralske essens vår kroppslige positur er bærer av, kan bli gjort tilgjengelig for dem (Levin, 1982).

Thomas Moser baserer seg på den samme grunnleggende forståelsen for sammenhengen mellom motorikk og sosial fungering når han beskriver *den sosiale kroppen* (Moser, 2010). Han viser som tidligere nevnt, til ulike forskere som har påvist dette. Slik underbygger han behovet for bedre tilrettelegging for fysisk aktivitet i barnehager for å utvikle barns handlingskompetanse eller handlingsintelligens (Moser, 2010). Han knytter disse begrepene til Pierre Bourdieus begrep *kroppsliggjort kulturell kapital* - eller *habitus* (Bourdieu, 1986). *Habitus er mønstre for oppfattelse, vurdering og handling som er innskrevet i våre kropper gjennom tidligere erfaring* (Bourdieu, 1999). Vi er kroppslig disponert til å oppfatte, vurdere og handle på bestemte måter gjennom vår oppdragelse. Habitus medfører med andre ord at: *„kroppen er i stand til å mestre verden ved å gi den en tilpasset respons [...] og til å bruke den som et redskap som ligger godt i hånden”* (Bourdieu, 1999, s. 148). Å la barn for anledning til å opparbeide denne kapitalen gjennom fri og ledet lek og gjennom allsidig praktisk arbeid, bør være en sentral oppgave i barnehagen.

Både med hensyn til å utvikle den ytre fleksibiliteten som et middel til å unngå indre rigiditet, samt å stimulere og fordype det gesturale uttrykket, kan man anvender seg av den tette kroppslige relasjonen mellom barn og oppdrager som viser seg i form av mimesis-prosesser – umiddelbar og ubevisst etterligning eller herming (Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Det er den samme funksjonen som trer i kraft i barnets ønske om å reise seg på to, av Buytendijk beskrevet som *omgivelsenes invitasjon til å ville reise seg* (Buytendijk, 1974). Allerede i den

---

<sup>40</sup> Levin kaller det *postural rigidity* (Levin, 1982, s. 289).

antikke filosofien var *mimesis* og dens betydning for oppdragelsen viktig, spesielt i betydningen av oppdragerens kroppslige uttrykk som forbilde i formidlingen av *dydene*.

### 7.5. Det moralske forbilde.

Aristoteles la vekt på at *moralsk dyd* utvikles gjennom handling. Like lite som man blir frisk av kun å lytte godt til legens råd blir man moralsk dydig av å bli undervist i dydighet. Utøvelse er nødvendig (Aristoteles, 1999). Han knytter også de moralske dydene til vanene. Han forbinder begrepet *Ethike* (Etisk) med begrepet *Ethos* (vane) og uttrykker dermed to ting; for det første at de moralske dydene ikke er nedlagt i oss fra naturens side, men at de oppstår gradvis i møte med konkrete handlingsvalg i verden; for det andre at de danner delvis ubevisste handlingsmønstre og ikke rasjonelle handlingsvalg. Videre knytter han dydene til begrepet holdning – med hvilke innstilling man går til en handling (Aristoteles, 1999). Hva barn blir vist og tatt med på av aktiviteter og med hvilken kvalitet disse utøves, er derfor av stor betydning. Barn lærer av eksempel eller forbilde.

I et fenomenologisk lys vil slik eksemplarisk læring ikke minst overfor små barn være avhengig av kroppslige uttrykk – *en eksemplarisk kroppslighet* (Levin, 1982). Levin siterer Nietzsche som påpeker i *The will to power* at mennesker ikke kommuniserer tanker, men bevegelse og mimikk som vi så sporer tilbake til tanker (Levin, 1982). Et grunnleggende etisk aspekt som medfølelse, som i barnets prepersonlige fase var en naturlig opplevelse av interkroppslighet, må derfor senere læres ved at oppdrageren preger sin positur og sine gester medfølende. Dette vil barna i en *mimesis*-prosess umiddelbart speile. Forutsetninger er ifølge Levin, at oppdrageren bestreber seg på gjennom en radikal refleksjon å gjenopprette forbindelse med seg selv som kroppssubjekt og *kjød* – og den derigjennom intersubjektive sosiale orienteringen. Oppdrageren må oppnå det Levin kalte *the stage beyond egohood*, hvor vi ikke reduserer fenomenene til objekter totalt adskilt fra oss og håndterer dem deretter, men som noe vi dypst sett er forbundet med (Levin, 1985a). Å utføre selv dagliglivets praktiske gjøremål omkring barna med et kroppslig gesturalt uttrykk av medfølelse og moralitet er derfor av betydning slik at etisk holdning avfødtes av kroppslig holdning.<sup>41</sup>

Denne forestillingen forutsetter som nevnt at barna hermer eller speiler omgivelsene i en ustoppelig *mimesis*-prosess. Gjennom lek og aktiviteter hvor herming er et vesentlig element,

---

<sup>41</sup> En erfaren pedagog lærte meg en gang hvor viktig det var å fjerne avfall fra vasken uten håndklepapir. Barna måtte ikke oppleve voksne som i sine gester viste antipati overfor noe – frykt for å berøre noe – som hører verden til.

kan barna gjennom *medbevegelse* utvikle *medfølelse*. Det er verd å påpeke i denne forbindelse at å *bli beveget* eller *berørt* av noe er språklige uttrykk for medfølelse. De må derimot ikke bare forstås metaforisk. Det er et uttrykk for at det nettopp er i medbevegelsen den mimetiske prosess initierer, at en beveges og berøres kroppslig og derigjennom også opplever de følelsesmessige og etiske aspektene av medfølelse som oppstår mellom mennesker. Herming, systematisk øvet gjennom lekende aktivitet, stimulerer og vedlikeholder derfor den prepersonlige intersubjektiviteten og skaper et grunnlag for å utvikle en kroppslig opplevelse av tilhørighet i et felles kommunikativt *kjød* (Levin, 1982).

## 7.6. Noen andre perspektiv – språk og åndedrett.

Et fenomenologisk blikk på barndom og subjektivitetsdannelse betyr interesse for flere andre forhold ved fysiologiske, sansemessige og relasjonelle fenomen som også vil kunne bety særskilt pedagogisk tilrettelegging. De skal her kort nevnes. Utgangspunktet er som ellers at selv de enkleste fysiologiske prosesser bidrar i en meningsskapende prosess og blir ytringer av det menneskelige, og dermed også etiske ytringer.

Merleau-Pontys fenomenologiske tilnærming til språk er i seg selv et omfattende studium. Som nevnt har språkfelleskap sitt opphav i et gesturalt fellesskap, men det har like mye sitt opphav i lyden av stemmen, sangen, alle førspråklige lyder, åndedrettets rytmer og ikke minst stillheten (Levin, 2008). At barn lytter og taust tar inn lydene av språket omkring seg – for så selv å bryte stillheten og tale – før en på ny blir stille og lytter til responsen, er en rytmisk opplevelse av stor betydning. Barnet opplever vekslingen mellom å passivt hvile i det sosiale rommet for siden selv gripe og forme det. Merleau-Ponty mener at å forstå: “*..the action that breaks this[primordial] silence*” (Merleau-Ponty, 2002, s. 184) er en forutsetning for en rett menneskeforståelse – når individet *tar ordet*. Å øve stillhet som kontrast til sin egen og andres stemme eller å lytte, både til seg selv, andre og til den talende stillheten mellom oss, er ikke bare disiplinerende tiltak for å skape ro og orden. Det blir også en stimulerende sansning av subjektivitetens rytmiske samklang med det sosiale rommet.

Et enda mer intimt kroppslig aspekt er følsomheten for åndedrettets funksjon for subjektivitetsdannelsen. Hele åndedrettssystemet – i realiteten hele kroppen som pustende organisme – gir barnet alt fra fødselsøyeblikket en opplevelse av *rom* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Den rytmiske vekslingen mellom inn og utånding gir dessuten barnet en opplevelse av *tid*. Fordi å *være-i-rommet* og å *være-i-tiden* er en sosial tilstand, vil endringer i et barns åndedrett også bety endringer i barnets måte å *være-i-verden* i sosial forstand. Mangel

på fritt rom å puste i gir kvelningsangst, og mangel på tid å puste i gir kortpustethet. Dette korresponderer med individets behov for rom og tid omkring seg sosialt for å *puste fritt* i sjelelig forstand (Levin, 2008). Det er mange språkmetaforer som beskriver sjelelige stemninger som åndedrettsrelatert; *å puste lettet ut – å holde pusten – å blåse i noe – vel blåst!* I tråd med en fenomenologisk forståelse oppstår disse uttrykkene fordi åndedrettet fra tidlig barndom setter egenkroppen inn i tid og rom av fysiske og sosiale omgivelser hvor subjektet kan finne tid og rom for utfoldelse. Aktiviteter som styrker og aktualiserer åndedrettet vil derfor være viktig som pedagogiske tiltak for å gi subjektivitetsdannelsen et åpent rom.<sup>42</sup>

Andre fenomen som kan underlegges en lignende betraktning er; forholdet mellom søvn og våkenhet, forholdet mellom sult og metthet, påkledning og varmeregulering samt ulike sykdomsfenomen som feber, kløe, smerte, kvalme og svimmelhet.<sup>43</sup> En fenomenologisk betraktning omkring kroppssubjektet vil dessuten medføre at alle kroppslige endrings eller modningsprosesser vil være skjellsettende også for subjektets orientering og selvopplevelse. Tannfelling, kraftige vekstperioder eller pubertetsutvikling er eksempler på kroppslige forhold som vil være interessante å betrakte i et slikt perspektiv.<sup>44</sup>

### **7.7. Dannelse til etikk gjennom kroppen.**

Ved hjelp av disse eksemplene på moralsk oppdragelse gjennom kroppens naturlige ytringer i lek og aktivitet, gjøres det tydelig at Merleau-Pontys særegne kroppsfilosofi også er en impuls til pedagogisk praksis for sosial forandring. Barns vei fra prepersonlig intersubjektiv kroppslighet, via kroppssubjektet til et fullt utviklet ego-cogito kan altså ledsages pedagogisk slik at det sosiale aspektet ved våre individuelle liv kan ivaretas og pleies.

- Speilingen i tidlig barndom mellom barn og *the mothering one*, kan utvikle et subjekt som føler seg sett og bekreftet som et senter for initiativ og bevegelse inn mot verden.
- Barnets trang til å reise seg, frykt for å falle og lengsel etter den oppreiste positur kan omslutes med støtte og oppmuntring, men kun slik at barnet opplever din oppreisthet som sin egen prestasjon.

---

<sup>42</sup> David Michael Levin bearbeider inngående forholdet mellom språk – stemme – subjekt og etikk i et fenomenologisk lys i boka *Before the voice of reason* (Levin, 2008).

<sup>43</sup> Buytendijk beskriver disse fysiologiske prosessene i et fenomenologisk lys inngående i sin *Prolegomena to an antropological physiology* (Buytendijk, 1974), men uten å drøfte mulig implisitte pedagogiske konsekvenser.

<sup>44</sup> Rudolf Steiner er den som mest eksplisitt drøfter pedagogiske konsekvenser av slike fysiologiske modningsprosesser og innretter pedagogisk praksis etter dette. Eksempelvis knytter han tannfelling til frigjøring av tenkningen fra sin tette tilknytning til kroppslighet.

- Gestenes meningsbærende og moralske karakter kan styrkes og øves slik at kroppen som kilde til språk og kommunikasjon kan utvikle gode sosiale rom.
- Ytre bevegelighet, fleksibilitet og smidighet kan øves for å utvikle god handlingskompetanse og en indre bevegelighet som er åpen for ulike perspektiv og synsvinkler.
- En systematisk øving av herming gjennom lek kan ivareta barnets naturlig mimesis-prosess hvor medbevegelse danner grunnlag for medfølelse.
- Det er viktig å gi oppmerksomhet til fysiologiske fenomen som gode rytmer i forhold til åndedrett, sult og metthet, søvn og våkenhet samt å legge til rette for god vekslings mellom å lytte og å tale – mellom stillhet og stemme.

En oppdragelse og en pedagogisk praksis som tar hensyn til disse forholdene, vil kunne gi rom for god subjektivitetsdanning innenfor rammen av det sosiale liv. Det betyr at det individuelle og det sosiale integreres på en slik måte at man er både en unik individualitet og samtidig en representant for det allmenn menneskelige – et dannet menneske. Det allment menneskelige som en impuls til etisk liv, er verken kulturelle konvensjoner eller ideelle gudegitte gaver av fornuften, men er implisitt i barnets umiddelbare kroppslighet fra tidlig barndom og kan utledes av den gjennom oppdragelsen.

“The moral law [...] is always already given to us, and is always already singing to us, from the moment of our birth, ingrained as a bodily felt song, in the very fibers of our body. The question is therefore, whether and how our methods of education can successfully create an environment in which to let it sing into being a joyful body of lucid moral knowledge” (Levin, 1982, s. 297).

### **7.8. Konflikter og antisosial adferd mellom barn.**

Når Levin bruker uttrykket ”..a joyfull body of lucid moral knowledge” eller *moralsk kompass* om små barns kroppslige orientering, kan det tilsynelatende virke tilslørende og idylliserende i forhold til det åpenbart konfliktfylte livet små barn ofte preges av og selv bidrar til.

Hvordan forklarer man *det onde* i barns verden – konflikter, sjalusi, aggresjon, mobbing og annen antisosial adferd – når *det gode velger meg, før jeg velger det gode*, som Emanuel Levinas sa? Viser ikke historien – bekreftet av evolusjonslæren – at menneskets natur dypest sett er egosentrisk og konkurransepreget noe små barn åpenbart er preget av?<sup>45</sup>

Dersom en forestiller seg en moralsk lov innskrevet i vår kroppslighet som et *kategorisk imperativ* og som er: ”.. already singing to us, from the moment of our birth” (Levin, 1982, s.

---

<sup>45</sup> Det er verd å merke seg at flere av de sentrale etterkrigstidens filosofer – Adorno, Habermas og Levinas i særdeleshet – har snudd denne problemstillingen på hodet og i skyggen av Auschwitz stilt seg spørsmålet: hvordan forklarer man *det gode* i verden, og hvordan holder man liv i forstillingen om en iboende grunnleggende solidaritet og medfølelse mellom mennesker (Levin, 1985b)?



297), er det ikke vanskelig å se hvor lett denne sangen kan overdøves, forstyrres og brytes ned gjennom oppveksten.<sup>46</sup> Foucaults brutale, men presise beskrivelse av systemet og strukturenes dominerende formgivende kraft over individene er allerede nevnt, og den sosiale intersubjektive orienteringen barnet i sin prepersonlige fase er omsluttet av er sårbar og kan ikke bli tatt for gitt (Levin, 1985b).<sup>47</sup> Det er dessuten verd å merke seg at det i følge Merleau-Ponty, nettopp er i kraft av vår dypest sett sosiale orientering at vi også skader hverandre fra tidlig barndom. Vi er på godt og vondt innvevd i hverandres subjektivitet.

“Cruelty supposes a sympathy for the other. [...] Cruelty is suffering sympathy. The evil I do to the other, I do to myself at the same time. In all sadism there is always masochism” (Merleau-Ponty & Welsh, 2010, s. 256).

Samme sted presenterer Merleau-Ponty derfor *sjalusi* i sin opprinnelige form som en forvirring med hensyn til *meg* og *den andre* og som et ønske om å være *den andre*. Derfor innebærer det å skade den man er sjalu på, også et ønske om å skade seg selv (Merleau-Ponty & Welsh, 2010). Sagt på en annen måte; når medfølelse er en grunnleggende menneskelig egenskap, gjelder det også når målet med ens handlinger er å påføre smerte.<sup>48</sup>

Som tidligere nevnt knyttet Merleau-Ponty an til samtidens psykoanalytiske forståelse av barnepsykologi med utgangspunkt i Freud. Derfor belyser han inngående hva barns relasjon til foreldrene medfører av ambivalens mellom hengivenhet og fiendtlighet. Det gjelder både med hensyn til den ødipale triangel, men også i kraft av at foreldre er barnets navlestreng til verden og vekselvis oppleves både beskyttende og overlegne (Merleau-Ponty & Welsh, 2010) – som når et gjerde oppleves som både et vern og et hinder samtidig. Spenningen som oppstår i denne relasjonen danner en prototype for alle relasjoner barnet senere inngår i. Uløste konflikter, tillitsbrudd, svik og krenkelser i denne første prototypen vil barnet bære med seg i sitt forhold til verden i like stor grad som hengivenhet, tillit og kjærlighet. Når: *“The parental relation is the vehicle of all relations with the world”* (Merleau-Ponty & Welsh, 2010, s. 302), gjelder det med andre ord både på godt og ondt, dog ikke kausalt.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Vi så at Eva Johansson beskrev konflikter mellom barn som forstyrrelser i den grunnleggende interkroppslige kommunikasjonen, i motsetning til forestillingen om en grunnleggende egosentrisk innesluttethet.

<sup>47</sup> Som nevnt kan oppdragelsen overdøve kroppens moralske kompass, ved å gjøre statisk det som vil være bevegelig, ved å holde tilbake det som viser initiativ og ved å dyrke frem ytre rigiditet.

<sup>48</sup> Dette gjelder selv torturister. Tortur har ingen mening om ikke den som utfører den er klar over hvilke lidelse offeret opplever. På den bakgrunn er det muligens kun som kirurg man er i en relasjon med mennesker uten at medfølelse behøver å være relevant.

<sup>49</sup> Som nevnt delte ikke Merleau-Ponty Freuds fatalistiske tenkning om psykologisk determinerende- eller kausale prosesser.

Paradoksalt nok betyr dette at det er den tette sosiale orienteringen barn i utgangspunktet vokser opp med som også gjør konflikter, aggresjon, antisosial adferd og destruktivitet omkring barna så uunngåelig, omseggripende og tidvis voldsom. Et fenomenologisk blikk på barndom overser ikke dette. Det betyr derimot at man ikke ensidig betrakter det antisosiale i barns adferd med en naturvitenskaplig kausal tenkning – som et medisinsk fenomen. Man betrakter det heller ikke som ensidig individpsykologiske fenomen. Man betrakter helheten av komponenter som inngår i barnets livsverden, hvor kroppssubjekt og hvordan det konstituerer seg i møte med sin livsverden er sentralt (Merleau-Ponty, 2004). Da er det viktig med tilrettelegging av fasiliteter i barns livsverden som gir kroppen mulighet til å beholde sin sosiale orientering. En pedagogisk praksis som det er redegjort for i dette kapittelet, vil i lys av dette også kunne virke konfliktdepende og konfliktforebyggende.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> I en tid med overflod av nettbaserte møteplasser, er betydningen av å reindyrke fysiske møteplasser mellom barn og unge som i barnehage og skole viktig, ikke minst for å øve dem i å løse konflikter og inngå i forpliktende arbeidsfelleskap hvor avlogging ikke er mulig (Nome, 2011).

## Del VI

### 8. Noen kritiske innvendinger.

Arbeidet med å bringe Merleau-Pontys kroppsfilosofi i berøring med praksisfeltet som her er gjort, innebærer noen risikomomenter og rom for kritiske innvendinger. Det dreier seg ikke bare om faren for å idyllisere kroppens iboende sosiale orientering. Forestillingen om kroppen som sjelens speil har gjennom historien ledet til spekulasjoner om korrelasjon mellom mentale egenskaper og ulike rasemessige kjennetegn og derav følgende evolusjonsmessige rangeringer av raser og folkegrupper (Skorgen, 2002). Sammen med andre skjematiske inndelinger av mennesketyper etter deres kroppslige fremtoning – nesetyper, hakeparti eller pannehøyde – har dette synet på forbindelse mellom kropp og sjel med rette blitt diskreditert og forkastet. Hvordan kan man allikevel betrakte kroppslighetens betydning for subjektutvikling og danning? Hvordan unngår man å falle i fordømmende og i verste fall, farlige stereotyper om sammenhengen mellom kropp og sinn?

En pedagogisk praksis i tråd med en slik innfallsvinkel krever dessuten en observasjonspraksis som inkluderer å *se barn* helt inn til de mest intime fysiologiske funksjoner som hvordan åndedrett, oppreisthet, søvnkvalitet og spisevaner arter seg. Dette er ikke uproblematisk. Da Steinerskolene ble gjenstand for kritisk søkelys i media for et års tid siden, og fokus ble rettet mot deres bruk av ytre observasjoner av barn som et middel til å forstå det mentale, reagerte daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell slik:

”Det er sjokkerende hvis utdanningen baserer deler av læreverket på uvitenskapelige teorier og forhistoriske spekulasjoner om mennesket. Det må være helt forkastelig å bruke denne type teorier, både faglig og menneskelig.” (Nettavisen. no 14. mai, 2010)

Det kan med andre ord fort oppleves som et minnefelt når kroppen blir gjenstand for pedagogisk tenkning utover en ren naturvitenskaplig betraktning knyttet til helse, ernæring og fysisk fostring. Å drøfte slike innvendinger mot kroppens betydning for dannelse og subjektivitetsutvikling, kan derfor være nyttig, ikke minst for å avgrense seg mot teoretiske feilslutninger man ikke ønsker å bli assosiert med.

#### 8.1. En sunn sjel i et sunt legeme?

Betydningen av den menneskelige oppreiste positur, gester og ytre bevegeleighet har vært vektlagt i det foregående som uvurderlig for en god individuell og sosial utvikling. Vil ikke det bety at *det menneskelige* gjør seg avhengig av den ideelle kroppslige konstitusjon og

utvikling? Fratar man barn med sykdom eller fysisk funksjonshemninger deler av sin menneskelighet når den ytre bevegelighet er nedsatt, armene ikke lyster i den gesturale kommunikasjon og oppreistheten overhode ikke er mulig?<sup>51</sup>

En slik innvending forutsetter en kausalitetstenkning omkring forholdet kropp og sjel, hvor en bestemt form eller grad av funksjonsevne korrelerer kausalt med en bestemt form eller grad av mental kapasitet. Som tidligere nevnt er det fenomenologiske og hermeneutiske utgangspunktet en avvisning av prinsippet om mekanisk kausalitet som grunnlag for å forstå menneskelig adferd. Det råder en ubestemt og uforutsigbar relasjon mellom mennesket og dens livsverden og samtidig en ubestemt relasjon mellom subjektet og kroppen. I dette ligger det to forhold:

- Det råder en relasjon – i den forstand at ingen unngår å bli formet som subjekt av hva en kroppslig opplever i møte med omverden. Subjektet formes ikke uavhengig av kroppen og dens posisjon og aktivitet i sin livsverden. Ulike funksjonsnivåer gir med andre ord ulik identitetsutvikling slik ulike livsverdener for øvrig gir.
- Det råder en *ubestemt* relasjon – i den forstand at veien til å gripe *det menneskelige* er unik for hver enkelt. Dette gjelder alle funksjonsnivåer og betyr eksempelvis at for et barn som ikke kan gå, er det å bli båret en annen relasjon med livsverden enn det å krype av egen kraft. Det å sitte i en rullestol er en annen relasjon med livsverden enn det å ligge på ryggen i en seng.

Merleau-Pontys syn på naturens umiddelbare evne til å organisere seg i *funksjonelle konsepter* tilsier at menneskets mulighet til å tilpasse sin subjektivitetsutvikling til ulike funksjonsnivåer synes ubegrenset. Opplevelsen av oppreisthet i hode og nakke – eller for den sags skyld en finger – kan eksempelvis erstatte det andre barn tar hele kroppen i bruk for å oppleve.

Å miste opparbeidede funksjoner vil i en slik forståelse derimot indikere større vansker ikke bare motorisk, men også mentalt. Når subjektet er oppstått og forbundet med en form for kroppslig funksjonalitet, vil endringer av denne forrykke subjektets fundament i sin livsverden. Merleau-Ponty bruker mye tid på å drøfte dette gjennom presentasjon av ulike kliniske tilfeller – eksempelvis amputasjoner eller lammelser (Merleau-Ponty, 2004).<sup>52</sup> En

---

<sup>51</sup> En kan dessuten innvende at denne undersøkelsens omfavnelse av å være i kontakt med seg selv som kropp, ser bort fra hva sykdom, smerte og alderdom gjør med mennesket. Det å *være en kropp* kan ofte være svært vanskelig.

<sup>52</sup> Derfor er den som er født blind konge blant de blinde og den som aldri har gått et skritt, er mentalt bedre rustet enn den som ble skadet i en bilulykke i voksen alder.

medfødt fysisk defekt må i lys av dette forstås som en egenskap ved livsverden som ikke vil ha noen kausal eller lovmessig virkning på barnets dannelsesprosess. På samme måte har søskenforhold, hjemmemiljø og naturomgivelser heller ikke kausale konsekvenser, men inngår i en helhet av meningsbærende komponenter som barnet former sin subjektivitet av.<sup>53</sup>

Farene med å tenke i naturvitenskaplige modeller om kroppens forhold til bevisstheten, eller menneskets forhold til sin livsverden er åpenbare. Raseteorier og andre fordummende stereotypier om korrelasjon mellom kroppslige og sjelelige kvaliteter er feilslutninger som skyldes slik naturvitenskaplig kausalitetstenkning. Det samme er evolusjonslæren og annen biologisk forskning anvendt for å forklare sosiale prosesser og dannelse av mennesket.<sup>54</sup>

## 8.2. Observasjon eller persepsjon?

Som nevnt er en observasjonspraksis hvor kroppens ytringer helt inn til intime fysiologiske prosesser en nødvendig følge av en pedagogisk praksis som overfor er beskrevet. I lys av en tradisjonell naturvitenskaplig tenkemåte omkring telling, måling og veiing av barn, er det ikke vanskelig å se at nitidige observasjoner av denne art i den hensikt også å kartlegge sjelelige forhold kan oppleves uvitenskaplig og som etiske overtramp. Det er som nevnt viktig å holde fast ved at vår betraktningmåte står i et annet vitenskapsteoretisk landskap. Vi må med andre ord forstå Merleau-Pontys persepsjonsbegrep rett. Hans forståelse av livsverden som *The world of perception*, innebærer at det vi har rundt oss ikke kan reduseres til hva vi objektivt kan telle, veie og måle med våre sanser (Merleau-Ponty, 2004). Persepsjon innebærer som tidligere nevnt, en totalitet av ulike sanseinntrykk og sjelsinntrykk som fremstår som et meningsfullt hele hvor vi som deltagende subjekter også inngår. Dette er fenomenologiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt – et såkalt første-persons perspektiv på utforskning av fenomenene. Ingenting kan forstås og beskrives uten at det gjøres via det subjektet som iakttar tingen – som tingen fremtrer for. Derfor er en undersøkelse av hvordan jeg bevissthetsmessig forbinder meg med verden den eneste måten å forstå verden, og det å undersøke fenomenene i verden blir da den eneste måten jeg kan kjenne meg selv.

Som pedagog må observasjon av barns adferd være i tråd med denne grunnforestillingen og utvikles som *persepsjoner*. En må møysommelig betrakte, tolke og forstå fenomenene i en veksling mellom det enkelte fenomen og den helheten den inngår i. Fordi en selv er en del av

---

<sup>53</sup> Øyvind Førland Standal har i sin doktoravhandling: *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context* (Standal, 2009), beskrevet kroppssubjektets håndtering av skader og funksjonsnedsettelse i en rehabiliterings prosess.

<sup>54</sup> Dette var nok også kjernen i kritikken mot Harald Eias "hjernevask" i sin tid, hvor genetikkens mekaniske virkning på personlighetsmessige og sosiale forhold ble utforsket.

den livsverden en vil undersøke, må man også iaktta seg selv og sin egen relasjon til fenomenet. Uten å forstå forskjellen mellom en slik fenomenologisk forskningspraksis og en tradisjonell empirisme, vil en ikke kunne bedømme verken vitenskaplighet eller etikk knyttet til den beskrevne pedagogiske praksis.

Merleau-Ponty beskriver denne forskjellen som spranget fra den tradisjonelle billedkunsten hvor sentralperspektivet dominerte til moderne kunst – representert særskilt ved kubismen – hvor et mangfold av perspektiv er tilstede samtidig (Merleau-Ponty, 2004).

Sentralperspektivet ga øyet all makt, men moderne kunst åpner opp sansenes og følelsenes likeverdighet i prosessen med å gi mening til et motiv.<sup>55</sup> Den observasjons- eller persepsjonspraksis som er nødvendig å utvikle, er med andre ord den møysommelige og komplekse prosess en kan kalle en *pedagogisk kubisme*.

”..one of the great achievements of modern art and philosophy ( that is, the art and philosophy of the last fifty to seventy years.) has been to allow us to rediscover the world in which we live, yet which we are always prone to forget” (Merleau-Ponty, 2004, s. 32).

### **8.3. En viktig ontologisk grensedraining.**

De mest iøynefallende kritiske innvendingene mot en pedagogisk praksis relatert til Merleau-Pontys kroppsfilosofi, oppstår med andre ord fordi man legger til grunn en kausalitetstenkning og en naturvitenskaplig forståelsesramme i sin tilnærming til spørsmålet om kroppens betydning for dannelse. Dermed oppstår en feilaktig forestilling om kroppen og sinnets gjensidige determinerende virkning på hverandre som med rette bør kalles – med Solhjells ord – *forhistoriske spekulasjoner*. Like feilaktig blir det å forutsette kroppen og sinnet løsrevet fra hverandre som rasjonalismen gjør seg skyldig i. Kroppen er da i beste fall et hendig verktøy for vår ånd – i verste fall et hinder for å fullføre åndens verk i verden.

Som nevnt innledningsvis stiller den fenomenologiske metode seg mellom disse to polære ståstedene. Egenkroppen er sammenvevd med vårt mentale liv, ikke i mekanisk forstand, men som en uforutsigbar levende utveksling av bevegelse og meningsskapende aktivitet mellom meg – min kropp – og livsverden for øvrig. Vi er på godt og ondt: ”...*en integrert menneskekroppslig helhet av tanker, følelser og fysiologi [...] uløselig integrert med den verden som [...] kroppen lever sitt liv i*” (Løkken, 2004, s. 47). Denne helhet har sitt fundament i naturens grunnleggende tendens til å inngå i funksjonelle konsepter som skaper betydning og struktur. Dette betyr som sagt at mennesker i kraft av sin felles kroppslige

---

<sup>55</sup> Hvor gjenstander er plassert i bilde, størrelse og fargetone bestemmes ikke utfra avstand til øyet, men av malerens totale relasjon med gjenstanden.

livsverden – det Merleau-Ponty kalte *kjødet* – har en grunnleggende sosial orientering nedlagt i sin kroppslighet.

I lys av dette må man forstå de pedagogiske impulsene som er forsøkt gitt som en oppfordring til å forholde seg fenomenologisk til barns kroppslige uttrykk. Målet er å levendiggjøre og vedlikeholde denne kimen som en del av barnets dannelsesprosess, hvor individet kan virkeliggjøre sin unike egenart, men samtidig ivareta sin dype tilhørighet i et menneskelig fellesskap. Dette har sin rot i et åndsvitenskapelig ståsted hvor kasualitetsforhold eller lovmessigheter ikke er en målsetning, men derimot å forstå den enkelte oppdragelsessituasjons unike egenart.

## 9. Sammendrag.

Den gammeltestamentlige historien om Samson, kjempen som sloss for israelsfolket mot filistrene, er en mytologisk fortelling som aktualiserer kroppslighetens betydning for oss. Samsons kraft og styrke var uten sidestykke og fryktet av alle hans fiender. Det var først i armene på den skjønne Dalila han lot seg overtale til å røpe hemmeligheten bak sin styrke. Det var håret som ga han kraft. Den svikefulle Dalila røpte hemmeligheten for filistrene som mens han sov, barberte hodet hans, stakk ut øynene hans og la han i lenker. Da var Samson maktesløs, og de lot ham arbeide med å kverne korn i fangehullet som den temmede og kraftløse kjempen han var blitt. Tiden gikk, og det filistrene ikke hadde tatt høyde for var at Samsons hår ubønnhørlig grodde ut igjen. En dag skulle han vises frem i det store tempelet for mer enn 3000 filistre som et trofé – fortsatt lenket og blind, men med ny hårprakt. Da lente han seg mot midtstolpen, grep om den med armene og rev den ned så taket falt sammen over ham og drepte dem alle.

Myten om Samson inneholder samme analyse av menneskets skjebne som Foucault langt senere skulle bekrefte. Kroppen temmes, tøyles og krenkes systematisk som et middel til å gjøre mennesket kraftløst, umyndig og føyelig. Den naturlige vitalitet som mennesket i sin frie kroppslige utfoldelse er bærer av, har blitt sett på kulturelt som en sivilisasjonstrussel, primitivt og dyrelignende. Ikke minst har man fra et feministisk perspektiv vist hvordan kvinner tydeligst har vært utsatt for denne systematiske kroppslige krenkelsen i den hensikt å menneskeliggjøre, sivilisere og kultivere krefter som ellers ble ansett som demoniske og ødeleggende (Shusterman, 2006). Skulle mennesket finne sin plass i samfunnsmaskineriet,

måtte kroppens vitalitet undertrykkes – slik den blinde og kraftløse Samson ble satt til å kverne korn.

Foucaults program er ikke bare å bringe videre historiske anekdoter om tidligere tiders *vitalietsangst*. Maktens tendens til å gjøre kroppen til offer er gyldig i alle kulturelle og strukturelle forhold til alle tider (Foucault & Gordon, 1980). Hans analyse røper at forbindelsen mellom kropp og sinn er åpenbar. En bevegelig tenkning og et bevegelig følelsesliv forutsetter en bevegelig kropp. Derfor vil en tilbakeholdt kropp gi et stivnet følelsesliv og et rigid tankeliv. Men Foucault mangler et insitament til å komme ut av denne fatalistiske ringen av krenkelser. Han gir lite næring til en *empowerment-tankegang*.<sup>56</sup> Levin sier det slik: *If the body is nothing but an object produced by historical forces, how can it be a source of resistance?* (Levin, 1985b, s. 5).

Forutsetningen for et kroppslig insitament for en ny sosial virkelighet er en transhistorisk ”*..encrypted sense of justice*” (Levin, 1985b, s. 9) i vår kroppslige natur. I en postmoderne forståelsesramme er forestillingen om en slik transhistorisk dimensjon vanskelig å begrunne. En relativistisk tankegang gir ikke lenger rom for opplysningstidens tro på en underliggende fornuft nedlagt i menneskenaturen, som gir seg ulike kulturelle uttrykk, men er en kilde til en felles etikkforståelse (Snauwaert, 2009). Den eneste muligheten synes å være dersom en slik transhistorisk dimensjon er en frukt av vår opprinnelige kroppslige væren-i-verden slik en fenomenologisk betraktning åpner opp for, i særdeleshet representert ved Merleau-Ponty (Levin, 1985b).

Merleau-Ponty viser hvordan subjektiviteten emansiperes ut av en prepersonlig og prerefleksivt tilstand før vi ble redusert til historiske kropper, men fortsatt var *kjød*. Som *kjød* delte vi stofflighet med andre i en felles åpen og meningsskapende livsverden, hvor grensene mellom meg og den andre var flytende. Vårt ego kunne bare emansiperes dersom det inngikk i en gjensidig bekreftende prosess, hvor vi gjensidig fikk øye på hverandre som kroppssubjekter. *Jeg ser meg selv fordi jeg ser at du ser meg slik jeg ser deg*. Denne resiproke tilstanden tones ned gjennom barndommen etter hvert som vi i vårt *ego cogito*

---

<sup>56</sup> Empowerment betyr å forandre sitt liv av egen kraft og dermed forandre samfunnet med utgangspunkt i det enkelte individs natur. Her er en av mange definisjoner: ”Empowerment er å styrke den makt den enkelte eller gruppen måtte være i besittelse av for å endre og påvirke uhensiktsmessige forhold. Målet er at personene mer effektivt kan styre sine liv mot egne mål og behov. Det er en direkte forbindelse mellom empowerment og frigjøring”. (NOU 1998:18 Det er bruk for alle).



trekker oss tilbake fra den ytre verden og betrakter den utenfra. Den er derimot fortsatt tilgjengelig som en klangbunn av kroppslig opplevd prepersonlig intersubjektivitet mellom oss. Vi kan til enhver tid ved å la vår høyre hånd berøre den venstre, oppleve hvordan den berørende hånden samtidig selv blir berørt. Vi er derigjennom hele tiden både subjekt og objekt i forhold til våre omgivelser. Derfor står vi aldri helt utenfor verden som vårt *ego cogito* vil ha oss til å tro. De bånd som opprinnelig holdt oss sammen blir aldri helt brutt.

Målet med denne teoretiske undersøkelsen var, ved siden av å forstå subjektivitetsdanningens kroppslige utgangspunkt og dens etiske klangbunn, å drøfte muligheten for å holde denne klangbunnen levende og tilgjengelig for barna gjennom en kroppslig orientert pedagogisk praksis. Denne praksisen bør ha som mål gjennom lekende mimesis-prosesser, å ivareta og pleie rikdommen i barnas kroppslige uttrykk og opplevelser. Slik styrkes vår posisjon i verden som vitalt bevegende, medfølende og dynamisk tenkende individer i et sosialt rom. Det kan metaforisk beskrives i lys av Samson, som *å la håret gro*. Dette er en utvidet dannelsesforståelse hvor jeg fullt og helt er meg selv som unikt individ. Men jeg er samtidig fullt og helt en representant for det transhistoriske og transkulturelle mennesket med kapasitet til å initiere en ny sosial politisk kropp med rot i min egen kroppslige vitalitet. En slik dannelsesprosess kan bygge bro over den avgrunnen som synes å eksistere mellom mennesket som er redusert til *historiske kropper* og de impulser til sosialt liv mennesket som *kjød* opprinnelig er bærer av.

“There is a veritable abyss [...] between our actions and the provocations of the categorical imperative that inform our flesh; an abyss that can be bridge only by processes of moral education – Bildungsprozesse, which can decipher some of the traces of the secret, encrypted message inscribed in the nature of the body. It is the urgent function of such cultural processes to construct moral lives on the basis of the secret gift that is hidden in the body” (Levin, 1985b, s. 18).

## Litteratur.

- Aristoteles. (1999). *Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Binder, P.-E. (2002). *Individet og den meningsbærende andre: en teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald W. Winnicotts teori*. Unipub, [Oslo].
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: *Handbook of theory and reasearch for the sociology in education* (s. 241-258). Westport: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1999). *Mediasjoner*. Oslo: Pax forlag.
- Buytendijk, F. J. J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: K. Wolff Verlag, Der Neue Geist Verlag.
- Buytendijk, F. J. J. (1974). *Prolegomena to an anthropological physiology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Bøe, T. D. (2010). *Samtaler gir samhold- der tanker og følelser settes i sving: en kvalitativ studie av et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole*. T.D. Bøe, Grimstad.
- Dekkers, W. (1995). F.J.J. Buytendijk`s concept of an anthropological physiology. *Theoretical Medicine*, 1995(16), 15 - 39.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Erdinast-Vulcan, D. (2008). Between the face and the voice: Bakhtin meets Levinas. *Cont Philos Rev*, 2008(41), 43 - 58.
- Fjelland, R. (2007). *"Universet er ikke slik det synes å være": filosofi og naturvitenskap i historisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. [Oslo]: Gyldendal.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Friedman, R. M. (1975). The child psychology of Maurice Merleau-Ponty. *Psychoanalytic Review*, 62(3), 469-480.
- Gendlin, E. T. (1964). *Review of Merleau-Ponty's The structure of behavior*. Lastet ned 09.02., fra [http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol\\_2091.html](http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2091.html).
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Humboldt, W. v. (2000). Theory of bildung. I: S. H. Ian Westbury, Kurt Riquarts (red.), *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition* New York: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johnson, M., & Lakoff, G. (2003). *Hverdagslivets metaforer*. Oslo: Pax forlag.
- Kelly, S. D. (2003). Merleau-Ponty on the Body. I: *The philosophy of Body* (s. 62-76). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. I: *Om utdanning* (s. 167 - 203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leder, D. (1990). Flesh and blood: A proposed supplement to Merleau-Ponty. *Human Studies*, 13(3), 209-219.
- Levin, D. M. (1982). Moral Education: The Body's Felt Sense of Value. *Teachers College Record*, 84(2), 283-300.
- Levin, D. M. (1985a). The body politic: Political economy and the human body. *Human Studies*, 8(3), 235-278.
- Levin, D. M. (1985b). *The embodiment of the categorical imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas* (Vol. 27): Sage Publications, Ltd.
- Levin, D. M. (1989). The body politic: The embodiment of praxis in Foucault and Habermas. *Praxis International*, 9(1/2), 112-132.
- Levin, D. M. (2008). *Before the voice of reason*. New York: State University of New York Press.
- Levinas, E. (1996). *Den Annens humanisme*. Oslo: Aschehaug & co.
- Low, D. (1994). The foundations of Merleau-Ponty's ethical theory. *Human Studies*, 17(2), 173-187.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G. (2010). Bevegelse er meningen. I: T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen* (s. 43 -51). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play: a study among children in an after-school programme*. Nowegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag.
- Mark, E. (1998). *Självbilder och jagkonstitution*. Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Marx, K. (1992). *Karl Marx : arbeid, kapital, fremmedgjøring: sentrale tekster*. Oslo: Falken.
- Merleau-Ponty, M. (1983). *The structure of behavior*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M., & Baldwin, T. (2004). *Maurice Merleau-Ponty: basic writings*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M., Séglaard, D., & Vallier, R. (2003). *Nature: course notes from the Collège de France*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M., & Welsh, T. (2010). *Child psychology and pedagogy: the Sorbonne lectures 1949-1952*. Evanston: Northwestern University Press.
- Moser, T. (2007). Kroppsforankret læring og aktivitet som pedagogiske begreper. I: *Nervepirrende pedagogikk: en introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap* (s. S. 110-130). Oslo: Kommuneforl.
- Moser, T. (2010). Den sosiale kroppen. I: T. Moser, E. B. H. Sandseter & T. L. Hagen (red.), *Kroppsliget i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moser, T., Sandseter, E. B. H., & Hagen, T. L. (2010). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nealon, J. T. (1997). The Ethics of Dialogue: Bakhtin and Levinas. *College English*, 59(2), 129 - 148.
- Nietzsche, F. (1990). *Slik talte Zarathustra*. Oslo: Gyldendal.
- Nome, D. Ø. (2011). Skolen - mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 01. 2011, 70 - 77.
- Oliver, K. (2009). *Animal lessons: how they teach us to be human*. New York: Columbia university press.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Charles E. Merrill.

- Romdenh-Romluc, K. (2011). *Routledge philosophy guidebook to Merleau-Ponty and phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Sardello, R. J. (1974). *A Phenomenological Approach to Development: The Contributions of Maurice Merleau-Ponty: Human Development*.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag.
- Shusterman, R. (2006). Thinking through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 1-21.
- Skorgen, T. (2002). *Rasenes oppfinnelse: rasetenkningens historie*. Oslo: Spartacus.
- Snauwaert, D. (2009). The Ethics and Ontology of Cosmopolitanism: Education for a Shared Humanity. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 14-22.
- Standal, Ø. F. (2009). *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. [Ø.F. Standal], Oslo.
- Svendler Nielsen, C. (2008). *Ind i bevægelsen: et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Københavns Universitet, København.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I: M. Merleau-Ponty (red.), *Kroppens fænomenologi*. Oslo: Pax Forlag.

## Etterord.

Etter arbeidet med denne undersøkelsen er det et grunnleggende forhold som jeg mener særlig bør understrekes. Den største utfordringen med å virkeliggjøre en pedagogisk praksis i tråd med mine konklusjoner er den gjenstridige dualismen som fortsatt ser ut til å prege vår daglige tenkning. Vi forestiller oss uvilkårlig kroppen og sansene som feilbarlige verktøy for ånden eller fornuftens forsøk på å håndtere verden, forstå den og handle moralsk i den. Derfor er moral fortsatt ansett å være tøyler kulturen legger kroppen i for å hindre dens dyriske sivilisasjonstruende villskap. Kroppen er ubevisst fortsatt syndefallets kropp, og dannelse eller oppdragelse innebærer en kristning av kroppen.

Det er derfor ikke en fremmed tanke å betrakte meg og mitt forhold til min kropp som en bil og dens sjåfør. Med hendene på rattet og foten klar på bremsen kan den bringe meg dit jeg vil, på riktig side av den gule linjen og trygt innefor fartsgrenser og vikepliktsregler. Frykten for at min fornuft skal glippe taket i min kropp og miste kontrollen, beskrives metaforisk som *å miste hodet*. Da blir jeg en bil uten fører. Jeg sovner bak rattet og slipper løs en *hodeløs villskap* som innebærer en trussel for meg selv og alle andre omkring meg. Bilen er potensielt farlig og det er jeg som gjør den trygg.

Skal vi holde fast på bil-metaforen innenfor den forestillingsverden Merleau-Pontys kroppsfilosofi hensetter oss i, oppstår en eiendommelig og absurd tanke. Kan bilen av seg selv finne sin plass på høye side av den gule linjen? Kan bilen av seg selv vise hensyn til kjøretøy som kommer fra høyre og avpasse farten etter forholdene? Det er innlysende at bil-metaforen kommer til kort. Forestillingen om kroppen som verktøy for fornuften, ånden eller sjelen strekker ikke til i møte med tanken om egenkroppens iboende sosiale orientering.

Bilen som konkret fenomen er derimot ikke uinteressant. Hvor mange ganger har en ikke forlatt sin arbeidsplass, kjørt hjem og parkert foran huset sitt uten erindring om turen overhode. Den halvtimen turen tok er et hull i hukommelsen, og vi blir umiddelbart livredd for hva som kunne ha skjedd. Allikevel fremsto vi sannsynligvis som en trygg og kontrollert sjåfør for eventuelle passasjerer. Vi kan tilsynelatende omgå trafikkregler, andre trafikanter og veivelag med en behendighet som ligger i vår kroppslige enhet med bilen uten at vi må foreta kognitive refleksjoner eller bevisste handlingsvalg. Bilkjøring som vane innebærer at bilen er en forlengelse av min egen kropp.

Hvordan oppstår denne vanen? Verken jeg eller bilen kan i utgangspunktet håndtere en trygg tur hjem. Det er ved å kjøre at vi lærer å kjøre. Det er musklene, skjelettets og sansenes

musikalske samspill med hverandre i møte med pedaler, ratt, veien og de andre bilene som gjør oss i stand til å kjøre. Men det gjør oss også i stand til å reflektere kognitivt omkring vår kjøring. Prøv å forestill deg hvordan du som barn tenkte om bilkjøring før ferdigheten var innskrevet i muskulatur og sanseapparat. Det er ingen tvil om at kroppens evne til å kjøre endret vår evne til å tenke kjøring. Uten kunnskap i form av kroppslige vaner er våre teoretiske kunnskaper også mangelfulle.

Bevegelse skaper språk og tenkning. Bevissthet, selvrefleksjon og innlevelsessevne detter ikke ned fra himmelen, men er en frukt av en levende organismes vitale aktivitet i sin livsverden. Det er ikke jeg som skaper en trygg bil. Det er bilen som skaper en trygg sjåfør.

Det er først når vi forstår rekkevidden av denne forestillingen at vi kan gripe til pedagogiske verktøy som aktualisere egenkroppens iboende sosiale orientering på riktig måte.

Så til sist et lite hjertesukk; det er ikke uten videre lett med 400 års dualistisk tenkning i bagasjen.

## **Takk.**

Denne oppgaven hadde neppe blitt til uten interesse og oppmuntring fra gode venner og kollegaer. De fortjener en stor takk. En spesiell takk til professor ved NTNU Hansjörg Hohr som har veiledet og vist en entusiasme for prosjektet som har løftet meg videre. Jeg ønsker dessuten å takke professor Gert Langfeldt og andre i det pedagogiske fagmiljøet ved Universitetet i Agder for nyttige innspill underveis. Sist men ikke mist, en varm takk til min tålmodige familie som er hjertet i min livsverden.

Dag Øystein Nome

Kristiansand 15. mai 2011