

Et kroppsestetisk perspektiv på barnehagelærerstudenters sirkusprosjekt – om dannelsesmøter med leken, barnet og seg selv

Karen Klepsvik, Anne Henriksen, Ove Olsen Sæle og Signe Vibeke Vevatne

Sammendrag

Artikkelen tematiserer et sirkusprosjekt som barnehagelærerstudenter gjennomførte ved en høgskole våren 2016, knyttet til kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring* (BULL). I løpet av en 3-ukers periode arbeidet studentene gruppevis og tverrfaglig med tema sirkus. Faglærere fra fysisk fostring, pedagogikk og drama deltok med praktisk og teoretisk undervisning og veiledning. Arbeidet fokuserte på studentenes læringsprosesser, og ledet frem mot en sirkusforestilling som ble presentert for barnehagebarn. Studentene gjennomførte også én dag med barnehagebarna på høgskolen hvor de la til rette for ulike sirkus-øvelser med dem. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse og et gruppebasert refleksjonsnotat med studentene som deltok, som utgjør artikkelens empirigrunnlag. Med teoretisk støtte i Gadamer, Huizinga og Csikszentmihalyi, fokuserer teksten på hvordan studentene kroppsestetisk forholdt seg til, og gikk opp i, sirkusleken med sine medstudenter og barna. Studien viser at mange av studentene ble utfordret kroppslig og ble mer bevisste og trygge på seg selv i rollen som lekende kroppsaktører i møte med barna.

Abstract

This article reports on an interdisciplinary circus project that student kindergarten teachers carried out at a college in the spring of 2016, in relation to the subject area *Children's development, play and learning*. For three weeks, the students worked with the theme circus play, both theoretically and practically, and lecturers in physical education, didactics and drama participated. The project focused on the learning process and the circus performance that was performed for children. The empirical basis for the article was individual questionnaires that the project participants completed, and group reflection documents. Drawing upon Huizinga's concept of play and Gadamer's play theory, the article focuses on how the students' body esthetics related to, and became engaged in, the circus play with their fellow students and the children. The study clearly indicates that, through the project, the students became more secure in their role as playing body actors in their encounter with children.

Jeg måtte tenke ut nye måter å bruke kroppen på som jeg ikke har gjort før.

Å kunne uttrykke seg med kroppen og ikke ord.

Eg vart utfordra til å bruke kropp og bevegelser for å få fram ulike budskaper.

Sitatene over er hentet fra studenter som deltok i et tverrfaglig sirkusprosjekt som ble gjennomført med barnehagelærerstudenter våren 2016 i kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring* (BULL) ved en høgscole i Norge. Det understreker at et slikt praktisk orientert sirkusopplegg, hvor studentene arbeidet sammen med hverandre og med barnehagebarn, hadde klar innvirkning på studentens læring på veien til å bli fremtidig lekpedagog. Før vi går nærmere inn på en beskrivelse av selve sirkus-prosjektet, kan det være greit å først plassere prosjektet inn i en større utdanningskontekst.

Bakgrunn for sirkusprosjektet

Høsten 2013 fikk vi ny barnehagelærerutdanning hvor utdanningsløpet ble omstrukturert, fra å være faginndelt til å bli strukturert i ulike tverrfaglige kunnskapsområder. Med utgangspunkt i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012a) og *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012b), ble det utarbeidet lokale emneplaner ved høgskolen og et av disse gjaldt kunnskapsområdet BULL. I de nasjonale retningslinjene står det under BULL at kunnskapsområdet (Kunnskapsdepartementet 2012b: 15): «... skal gi forståelse og innsikt som barnehagelæreren må ha for å kunne legge til rette for og lede lek, læring og dannelsesprosesser». Videre understrekes leken «som en grunnleggende livs- og læringsform med betydning både som egenverdi og som grunnlag for allsidig utvikling». Det presiseres også at studentene skal utvikle ferdigheter til å «kunne lede pedagogiske prosesser og se, møte og støtte barns nysgjerrighet og skapende uttrykk i allsidige leke- og læringsopplevelser».

Den nye utdanningsreformen tvang fram tverrfaglige tiltak. Sirkusprosjektet inngikk

som et av disse, et arbeid som ble gjennomført våren 2014 ved høgskolen. Fagene fysisk fostring (2 studiepoeng), drama (3 studiepoeng) og pedagogikk (3 studiepoeng) bidrog inn i prosjektet, som ble et obligatorisk arbeidskrav for alle 4 klassene (?) i BULL første studieår i barnehagelærerutdanningen. Prosjektet ble også gjennomført studieåret 2014/15. To av klassene hadde hatt kunnskapsområde *Kunst, kultur og kreativitet* (KKK) høsten 2015, og tok denne kompetansen med seg inn i sirkusprosjektet. I de nasjonale retningslinjene under KKK blir det dramaturgiske og kunstneriske aspektet tydeligere fremmet (Kunnskapsdepartementet 2012b). Her står det blant annet at studentene skal lære seg å se barn som kompetente deltakere som kan medvirke på barnehagens kunst- og kulturar arenaer, og at de skal kunne legge til rette for kunst- og kulturopplevelser og fremme barns estetiske utvikling i barnehagen. I sirkusprosjektet hadde faglærerne ulike fokus; det dramaturgiske og kunstneriske aspektet ved sirkus ble mest vektlagt hos dramalærerne, sirkus som kroppslig lek og de bevegelsesmessige aspektene ved sirkusprosjektet hos lærerne i fysisk fostring, mens pedagogikklærerne bidrog med ulike lek- og læringsteorier inn i prosjektet.

Det ble i forkant av prosjektet utarbeidet felles retningslinjer som lærerne som deltok i prosjektet måtte følge. Her ble det satt krav til at lærerne, på tvers av fag, skulle lese seg opp på boken *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole* (Jensen og Osnes 2009), som også var pensum for studentene. Det ble også fokusert på *ny-sirkus* som inngang til prosjektet. Ny-sirkus er en miks av lek, estetisk akrobatikk, spektakulære visuelle effekter, musikk og teater, og fokuset er rettet mot at forestillingen skal ha en rammefortelling som utvikler en historie med karakterene

(Jensen og Osnes 2009: 35). Lærerne tok utgangspunkt i ulike perspektiver på lek, gruppeprosesser og læringsteorier, og gjennomførte en felles praktisk kick-off-start og intro-forelesning. Her ble blant annet flow-teorien til Csikszentmihalyi (1975) og kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty (1962) presentert. Hvert fag bidro med 3 undervisningsøkter og hver faglærer gjennomførte 2 veiledningsøkter med studentene i mindre grupper. Prosjektet endte ut i en fremføring hvor ca. 30 barn ble invitert til forestillingen. Noen av barna deltok også på en undervisningsøkt på høyskolen mens prosjektet pågikk. Hver studentgruppe lagde et 10 minutters fremføringsbidrag som så ble satt sammen til en hel forestilling. Sirkusprosjektet hadde en felles kroppslig, estetisk innfallsvinkel som kom til uttrykk som *innskrivende praksis*, i form av forelesninger og pensumlesing – og som *inkorporert praksis*, i form av fysisk, praktisk utførelse (Connerton 1989). I prosjektet fikk studentene ulike erfaringer med å uttrykke seg gjennom allsidig kroppsbruk, bevisstgjøring av kroppsholdning, bevegelsesuttrykk, mimikk og stemmebruk.

Materiale, metode og forskningsspørsmål

Materialet i studien baserer seg på en individuell spørreundersøkelse og et gruppebasert refleksjonsnotat utført av de studentene som deltok i sirkusprosjektet våren 2016. Etter fremføringen gjennomførte studentgruppene en samtale med faglærerne, som siden endte ut i et refleksjonsnotat. Dette refleksjonsnotatet inngår som empiri i artikkelen, i tillegg til en student-spørreundersøkelse. Spørreskjema ble sendt ut til alle studentene (101 studenter, fordelt på fire klasser) som deltok i prosjekter denne våren, 59 av disse

besvarte spørreundersøkelsen. Denne undersøkelsen ble formidlet gjennom programmet Questback og ble lagt ut på læringsplattformen It's Learning. Dataene ble samlet inn i 2. og 3. prosjektuke. Refleksjonsnotatet ble også samlet inn via It's Learning en uke etter gjennomført prosjekt. Nærmere innholdskriterier både i spørreundersøkelsen og refleksjonsnotatet var, sitat:

- Hva lærte dere om dere selv og ulike fag?
- Hvordan ivaretok dere barnas perspektiv?
- Hva har du lært om utfordringen i det å utforske/oppdage forskjellig fysiske aktiviteter/handlinger til det å overføre dem til/lage estetisk form i forestillings-sammenheng?
- Refleksjoner tilknyttet hvordan dere som barnehagelærere kan dra nytte av den kunnskapen dere har ervervet dere i sirkusprosjektet i arbeidet med barn i barnehagen?

Dataene er i etterkant blitt analysert og tematisert i forhold til en kategorisering som følger teorigrunnlagets struktur. Studien har fulgt etiske krav til informert samtykke og konfidensialitet, og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene fikk også skriftlig informasjon om prosjektet på It's Learning, høyskolens læringsplattform, og de skrev under på en veiledningskontrakt i starten av prosjektet.

Siden det er den enkelte students erfarings- og meningshorisont som har hovedfokus, inntar studien en tydelig fenomenologisk og hermeneutisk metodisk innfallsvinkel (Creswell 2007). Studien ønsker å «få tak i» hvordan den enkelte student reflekterer rundt egen læring gjennom kroppslig lek og utfoldelse i dette sirkusprosjektet.

Undersøkelsen gir ingen svar på hvorvidt studentene var kritisk til prosjektet. En av artikkelforfatterne, som også var lærer i prosjektet, erfarte at studentene var frustrerte underveis i prosessen, men denne frustrasjonen kom ikke til uttrykk i de skriftlige refleksjonsnotatene. Datamaterialet viser et entydig positivt bilde av deres erfaringer med prosjektet. Dette kan ha sammenheng med at studentene skrev refleksjonsnotatene like etter forestillingen, mens de fortsatt hadde den gode mestringsopplevelsen friskt i minne.

- Det overskridende eller transcendent ved spillet kjennetegnes ved at den spillende blir «oppslukt av» det som skjer på en intens og total måte, og innenfor en bestemt grense av rom, tid og mening.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen er preget av pensum og innholdet i undervisningen. En av artikkelforfatterne var også lærer og veileder for en av klassene som deltok. Disse forhold kan vi anta har bidratt til å påvirke svarene og slik utgjort en forskereffekt. Sirkusprosjektet hadde hovedfokus på studentenes lærings- og dannelsesprosess mot en sirkusforestilling for barn, det vil si at sirkusforestillingen per se var et middel i denne prosessen. Hovedmålet var studentenes læring, danning og utvikling gjennom kroppslig lek og uttrykksformer. Artikkelen er skrevet av lærere i faget fysisk fostring og har derfor mest fokus på de kroppsestetiske sidene ved sirkusprosjektet. Det *kroppsestetiske* betoner at det er de helhetlige og umiddelbare kroppsopplevelsene og utfordringene hos studentene som har hovedfokus i artikkelen. Og hvilke erfaringer og læring de gjør seg på dette område i sirkusprosjektet i møte med barna. Estetik som begrep vil bli nærmere

utdypet i teoridelen i presentasjonen av Gadamer. Artikkelens forskningsspørsmål er formulert slik: *Hvordan reflekterer barnehagelærerstudentene omkring sirkusprosjektet sett fra et kroppsestetisk perspektiv, og med utgangspunkt i deres møte med leken, barnet og seg selv?* I det følgende vil artikkelens teorigrunnlag bli nærmere presentert. Denne vektlegger og utdyper sirkus-lekens kroppsestetiske dimensjon, med særlig fokus på leken og spillets overskridende og transformerende evne.

Teorigrunnlag

Spill som uttrykk for transcendens og glede Både barnet og den voksne er, ifølge lekfilosofen Johan Huizinga (1955), på grunnleggende vis et homo ludens (lekende mennesket). I sin gjennomgang av *play* som vi kan oversette med lek eller spill, viser han tydelig at vår sivilisasjonsdanning begynte med «språk, latter, herming, ritualer og en rekke ulike lekformer» (Øksnes 2010: 41). Derfor er lek og karneval «det dannende element i menneskelig kultur» (ibid.). Lek er et flertydig fenomen og fremstår i ulike former, ifølge Øksnes (2010). I sin bok *Man, play, and games* (1961) hevder leketeoretikeren Roger Caillois at *play* kan sees på som et kontinuum av ulike lekformer og hvor mimicry, rollelek, er en av disse og som også sirkusleken faller innenfor.¹ I den videre presentasjon vil begrepet spill bli anvendt i tilknytning til Gadamer, en benevnelse som da også vil gjelde sirkusleken.

Huizinga definerer *play* som (1955: 13): «... a free activity standing quite consciously outside 'ordinary' life as being 'not' serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly [...] according within certain limits of space, time and meaning, according to fixed rules». Vi ser at spillet har

ulike kriterier knyttet til seg. Denne artikkelen berører flere av disse, men med hovedvekt på spilllets overskridende evne.

Hva kjennetegner så spilllets overskridelse? Den som tydeligst har behandlet spillet på dette område er filosofen Hans-Georg Gadamer (2012). Det overskridende eller transcendent ved spillet kjennetegnes ved at den spillende blir «oppslukt av» det som skjer på en intens og total måte, og innenfor en bestemt grense av rom, tid og mening. En slik form for overskridelse er også nært beslektet med Csikszentmihalyis flow-teori, noe vi kommer tilbake til. Ifølge Gadamer er både kunsten og spillet (lek, idrett, dramaspill etc.) former for estetisk virksomhet hvor den som betrakter eller deltar på kroppseksistensielt vis blir hengitt til virksomheten. Han skriver (ibid.: 137): «Ethvert spill dreier seg om å bli spilt.» Spillet tiltrekning og fascinasjon består nettopp i at spillet blir herre over den som spiller. Det gjelder også spill hvor man skal løse oppgaver man selv har laget, skriver Gadamer (ibid.), som sirkusprosjekt er et eksempel på. Spillet spenningsmoment ligger i risikoen for at det kanskje ikke «går», at man ikke «får det til» eller ikke «får det til en gang til» (ibid.). Det begeistrer og trollbinder oss, og ikke minst avføder mye latter og glede fordi spillet «vikler ham inn i spillet» (ibid.). Derfor er spillet også alltid å forstå som en «fram-og-tilbake-bevegelse» hvor det er prosessen å bli beveget som er meningen og ikke sluttproduktet. Derfor kan heller aldri spillet settes på en logisk formel. Det er ikke noe instrumentelt eller kausalt, men uttrykk for et nåtidig, energisk og estetisk levdt kulturuttrykk.

Som vi ser i play-definisjonen til Huizinga, skjer spillet innenfor gitte begrensninger for tid og rom. Begrepet sirkus henspiller nettopp på et avgrenset sirkulært lekested. «Sirkus» kommer av det latinske *cirkus*

(«krets», «sirkel», jf. også det greske «krikos», «ring»), og viser til forestillingen som skjer i en rund bygning eller rundt telt der dressører, akrobater og klovner opptrer (Caprona 2013: 705). Kulturelt oppfattes sirkus å være et omreisende selskap av personer og dyr som opptrer sammen, eller det kan bety «oppstyr» og «spetakkel» (ibid.). Karnevalet er også nært knyttet til sirkuset.² Men det gjelder først og fremst karnevalesk lek forstått som en lekende fremstilling og grunnholdning. Karnevalet bryter med sirkus og drama i den forstand at alle er deltagere på denne festen og det har ingen dirigent eller sufflør (Øksnes 2010: 166). Samtidig kan vi hevde at karnevalet ligger nærmere (ny-)sirkuset enn dramaet fordi også sirkuset markerer munterhet og narrestreker.

Å bli oppslukt av spillet er som nevnt uttrykk for at man «går opp i øyeblikket». Dette er noe vi alle erfarer når vi deltar i spill. Det skjer et brudd mellom klokketiden og opplevd tid. Gadamer gjør rede for denne erfaring av «samtidighet» i spillet i sin drøftelse av det han kaller *det estetiskes tidslighet*. Her viser han til hvordan festfeiringen erfares som nåtid *sui generis* (2012: 154).

Sentralt i sirkusleken står også gleden, latteren og komikken, kvaliteter Huizinga forbinder med leken og skuespillet (1993: 14). I likhet med hellige handlingsritualer opererer også lek, idrett og skuespill innenfor et avgrenset rom, hvor festligheten, friheten og gleden er til stede (ibid.: 22). For Huizinga er likevel ikke leken i seg selv komisk, hverken for den som leker eller for tilskueren (ibid.). Det er ikke handlingsleken som sådan som gjør leken komisk, men tankeinnholdet; det at vi fortolker leken som morsom. Derfor konkluderer han med at «En klovns komiske og lattervekkende mimikk kan også kun i videre betydning kaldes leg» (ibid.: 14). Det er derfor vi også

oppfatter bestemte roller og skuespill ulikt, og at noe fremstår som mer morsomt enn noe annet.

Spill som uttrykk for kroppsetetisk dannelse og selvforømmelse

Gjennom spillet kan vi erkjenne at vi kan «endre, utvide og berike oss selv ved å være mest mulig åpen for det fremmede – noe som igjen gjør nye erfaringer mulig» (Steinsholt 2011: 113). Det skyldes det forhold at spillet i sitt vesen er en estetisk, kulturell virksomhet (ibid.). Sentralt i den estetiske dannelsen står transformasjonen, at man gjennom deltagelse i spillet blir dannet så å si på nytt (Gadamer 2010: 141). Å «gå opp i» spillet, «bli spilt med» av spillet, så blir vi forvandlet. Og en slik estetisk dannelse er i dypest forstand uttrykk for «å bli et nytt menneske» (ibid.), å bli «det sanne mennesket» (ibid.: 143). Gjennom spillet avsløres slik sannheten om oss selv. Her er det imitasjonen kommer inn i bildet: gjennom imitasjon blir vi bedre kjent med oss selv som menneske. Spillet utvider på denne måten også spillerens forståelse av verden (ibid.). Som Steinsholt uttrykker det (2011: 113): «I dannelsesprosessen (som i leken) gir vi oss over til noe som ikke er oss selv, og ved en slik hengivelse blir vi mer oss selv.»

- Flyt-tenkningen er også formålsrettet og forutsetter en bestemt kompetanse, og tar utgangspunkt i enkeltindividets psyke og sinnsstemning.

Å bli dannet gjennom spillet er uttrykk for en *estetisk dannelse*, ifølge Gadamer, noe han drøfter inngående i første del av sitt verk (2012). Estetikkbegrepet rommer flere nyanser, noe også Gadamer påpeker. Det er uttrykk for at man søker etter *det sanne* og

det skjønn. Det estetiske rommer også selve erfaringen, at fremstilling faktisk forekommer. Og estetikk er uttrykk for at det er en helhetlig, sanselig virksomhet som foregår. Dette kommer tydelig frem historisk idet «estetikk» som begrep stammer fra *cognitio sensitiva*, sansemessig erkjennelse, eller «en sanselig erfaring paret med emosjon» (Guss 2015: 115). Guss refererer til Baumgarten (1717–1765) (1961), hvor begrepet stammer fra.³ Slik kan man hevde at ordparet *kroppsetetikk* blir «smør på flesk» fordi det kroppslige jo alltid vil inngå i den estetiske erfaring. Kroppsetetikk vil her være sanselige uttrykk gjennom kroppslig bevegelse. Det er likevel tatt med fordi estetikk i dag gjerne knyttes ensidig til det kunstneriske, dramaturgiske og vakre, uten å koble det til dets etymologiske meningsopphav, som en helhetlig sansel(kroppslig) erfaring.

Den overskridelsen man erfarer i spillet har også «karakter av selvforømmelse» (Gadamer 2010: 157). Gadamer viser her til tilskueren som glemmer seg selv ved å gi seg totalt hen til det som skjer foran ham (på scenen) og som klarer å gi «en fullstendig oppmerksomhet mot saken» (ibid.). Ved å bli oppslukt av spillet, evner man å glemme kroppen som objekt for tanken (Engelsrud og Northug 2015). Vi ser her at både det helhetlige og umiddelbare ved den estetiske erfaring kommer til uttrykk.

Spill som uttrykk for flyt og medial fremstilling

Å gå opp i leken/spillet beskrives gjerne som sublim øyeblikks-opplevelser, og mennesker som driver med ulike bevegelseskulturer kan erfare dette, både gjennom lek, friluftsliv og andre idrettskulturelle ytringer (Sæle 2015). Slike øyeblikks-opplevelser blir gjerne omtalt som *deep flow* (Jackson og Csikszentmihalyi 1999), en til-

stand av flyt som innebærer dyp konsentrasjon og optimal prestasjon.⁴ En pedagogisk grunnforståelse i flow-tenkningen er at mestring skjer lettere i flytsonen, dvs. når det er samsvar mellom *action capabilities* (skills) og *action opportunities* (challenge) (ibid.). Vi skal se at dette også er en avgjørende forutsetning for mestring og læring for studentene i utøvelsen av sirkuslek, at deltageren/rolleinnhaveren må ha *forutsetninger* som står i forhold til hans eller hennes *utfordringer*. Skjer ikke det, vil den enkelte kunne oppleve *anxiety* (angst) eller *boredom* (kjedsomhet), og manglende læring og mestring blir utfallet.

Øksnes understreker at Gadamers flytforståelse er annerledes enn Csikszentmihalyis flowforståelse i det flow er uttrykk for kontroll og hvor utøver klarer å optimalisere sine prestasjoner (Øksnes 2010: 187). Flyt-tenkningen er også formålsrettet og forutsetter en bestemt kompetanse, og tar utgangspunkt i enkeltindividets psyke og sinnsstemning. Gadamer derimot oppfatter spillet som et mer uforutsigbart prosjekt som «bare skjer». I sirkusprosjektet finner vi avtrykk av begge disse spill/lek-teoriene. Studentene lærer seg bestemte kropps- og dramateknikker, og prosjektet er tydelig formålsrettet med et bestemt læringsformål og hvor det skal ende ut i et læringsprodukt (fremstilling). Men samtidig øver studentene underveis i læringsprosessen på å ha en lekende, åpen og improvisatorisk tilnærming til barna og sirkusleken.

Spillet er en form for selvframstilling, men det er også slik at spillet kan representere en fremstilling for andre. Ifølge Gadamer blir ikke spill vanligvis fremstilt for tilskuere (2012: 140). Men når det skjer, blir selvframstillingen forsterket fordi man spiller spillet overfor et publikum som også deltar (ibid.): «Tilskueren fullbyrder bare spillet som sådan.» Det skyldes det faktum

at spillet er en medial virksomhet, noe som skjer *i mellomrommet* mellom mennesker (Øksnes 2010: 202). Øksnes utdyper det relasjonelle forholdet som utspiller seg i leken, med referanse til nettopp Gadamer (ibid.): Det handler om lek som det som skjer «midt i mellom» mennesker; dialogen.» Gadamer kaller derfor spillet en medial prosess, med særlig referanse til skuespillet (2012: 140). Og tilskueren er derfor også med på å påvirke det som foregår på scenen (ibid.): «Spillet blir altså grunnleggende forvandlet når det blir til skuespill. Denne forvandlingen setter tilskueren i den spillendes sted. Skuespillet blir spilt for tilskueren og ikke for skuespilleren. Skuespilleren kan selvsagt også erfare meningen med den helheten hvor han selv spiller og fremstiller sin rolle.» Det er hele tiden vektlegging på spill som uttrykk for et relasjonelt forhold. Derfor vil også alt som blir formidlet fra scenen bli «forstørret» fordi rolleinnhaverne og publikum inngår i et lukket, helhetlig spill.

Funn og drøftelse

Under presenteres funn i datamaterialet som en integrert del av den faglige drøftelsen.

Flow og det overskridende

Det er blitt vist til Gadamers tenkning om at gjennom spill og lek blir deltagerne dannet i den forstand at de blir spilt med av spillet selv. Dette så vi tydelig kom til uttrykk i sirkusprosjektet. I prosjektet fikk studenten stor frihet til å finne sine egne måter å utføre bevegelser på. Det var ingen strenge regler eller stramme rammer for hvilke bevegelser som skulle benyttes, slik det ofte er for eksempel i idrett, regelleker og enkelte danseformer (Jensen og Osnes 2009). Det er også uttrykk for at sirkusleken

kjennetegnes ved å praktisere en mer åpen og kreativ, dynamisk arbeidsprosess. Særlig så vi dette komme til uttrykk når studentene skulle øve på å bli trygge på å improvisere og gå inn i åpne, udefinerte roller. Vi har sett at Gadamer påpeker at når man blir spilt med av leken, i det overskridende «rommet» som man deltar i, så skjer det en «frem-og-tilbake-bevegelse» hvor man så å si bare må hengi seg til det fysiske, umiddelbare og intense som foregår.

En student skriver i spørreundersøkelsen at «Økten med barna var veldig 'intens' på en positiv måte. Vi hadde det veldig gøy sammen med barna.» Dette kan være et uttrykk for lekens overskridelse som uttrykk for en nettopp altoppslukende og intens virksomhet. En annen beskriver det som en flyt-erfaring som ga en frihetsfølelse: «Dette var en av de kjekkeste leke- situasjonene jeg har vært oppi. Jeg klarte å slippe meg fullstendig løs og tenkte ikke på hvem som så hva jeg gjorde eller hvordan jeg så ut. Jeg hadde *flow* sammen med barna.» En gruppe som arbeidet frem sin del av selve forestillingen, hvor flere skulle «spille sammen» som én klovn, i rollefiguren «Mini-Marwa», og resten skulle være hennes assistenter, nevner også at de lærte å tørre å gå ut av komfortsonen og utfordre seg selv. De skriver videre:

Gjennom prosessen lærte vi mye om oss selv og fagene. Vi lærte å samarbeide med hverandre, lytte på hverandres ideer og ta imot kritikk fra hverandre. [...] Vi lærte også å være lekende gjennom forskjellige leke-aktiviteter. Det har vært mye fokus på begrepet *flow*, «som er en mental tilstand av glede som kan oppleves i en intens, kreativ prosess» (Søbstad 2006). I løpet av prosessen har vi selv opplevd *flow* da vi var inne i en intens øvingsøkt. Barn kan også oppleve *flow* i sin

lek. Det er typisk at leken engasjerer barna, ofte på en fullstendig og «opp-slukende» måte. I en god lek vil barna oppleve å bli «hevet» til et nivå utenfor seg selv.

Andre påpeker viktigheten av å bli værende i rollen, for på den måten kunne komme i flytsonen. Noen er også tydelig på følelsen av å gå opp i øyeblikket, som én skriver: «Jeg lærte å utfolde meg selv, glemme tid og sted, og bare være rollen min fullt ut sammen med barna.» Noen nevner også at barna i større grad enn de voksne gikk opp i leken: «Mange av barna ble ganske oppslukt av leken og tenkte ikke på hva andre tenkte om de, i motsetning til hva vi voksne gjør.»

Å gå ut av sin kroppslige komfortsone, støtte og mestring

Studentene kom inn i dette prosjektet med ulike bevegelseskulturer og bevegelsespraksiser (Jensen og Osnes 2009). Gjennom prosjektet fikk de erfaring med å bruke kroppen på ulike måter, både selvstendig og i grupper. De ble kjent med kroppens muligheter. De fikk prøve ut å balansere på hverandre, kommunisere med kroppen på flere vis, gjennom blick og kroppsspråk. Og gjennom par og gruppeøvelser lærte de å stole på hverandre.

At både barn og voksne (studenter) hadde ulike forutsetninger for å delta i sirkusleken, kom tydelig frem i det empiriske materialet. En student skriver om barna: «At barn er forsiktige og de fremtrer på veldig forskjellige måter. Noen er veldig på, andre er beskjeden og noen er litt av begge deler. En må tre frem på barnas premisser.» En annen skriver at: «noen barn er tilbaketrukket mens andre er tillitsfulle og kaster seg ut i ting». Flere studenter vektlegger kroppslig, motorisk kontroll som en slik forutsetning: «Barn sin motoriske utvikling er forskjellig

og ikke alle er like motorisk utviklet. Derfor er det viktig at en som barnehagelærer kan tilrettelegge sirkusaktiviteter slik at alle barna kan gjennomføre det. [...] Å bruke sirkusaktiviteter er veldig bra for å trene den motoriske utviklingen til barnet og derfor er det viktig å tilrettelegge aktiviteten for hvert enkelt barn.» Det gjelder også for de voksne, som en skriver: «Jeg fikk også mestringsfølelsen. Jeg fikk til akrobatikk-øvelsene etter mye øving.» Flere vektlegger kroppen som selve hovedredskapet i sirkuset som man må beherske: «Kroppen er selve redskapet i sirkus, da man bruker den til å utføre bevegelser i bl.a. å gå på line, danse, sjonglere osv.» En annen skriver: «Jeg følte hele sirkusprosjektet handlet nettopp om det å være fysisk lekende. Vi løp, falt, danset, balanserte, ting som høres lett ut, men er mer utfordrende enn man tenker.»

Flere gav også uttrykk for at å leke med barna i prosjektet falt naturlig fordi barna selv er lekende som vesen. En uttaler seg slik: «Jeg har ikke noe problem å leke, og jeg synes det er gøy å leke sammen med barn fordi de er så kreative, spontan og tør å leke som de ønsker. Jeg var ikke redd for å være tullete og leke og hadde det gøy med barna.»

Flere av studentene opplevde at de måtte ut av sin egen komfortsonen i møte med sirkusprosjektet og/eller barna. En skriver at det var utfordrende og vanskelig å ta del i aktivitetene til barna fordi vedkommende ikke kjente dem fra før. En annen understreker at «Prosjektet utfordret meg til å gå ut av min egen komfortsone. Jeg ble 'presset' til å spille ut rollen.» Dette utsagnet uttrykker også det paradoksale at studentene ikke deltar frivillig i sirkusprosjektet; det krever obligatorisk deltagelse. Et slikt formelt utgangspunkt, er med på å undergrave hele lekens grunnpremiss som en frivillig virksomhet. Samtidig kan utsagnet oppfattes som, og tjene til, at det å måtte innta

en rolle i leken/spillet tvinger den enkelte student ut av sin vante atferd. Det ligger noe positivt i formuleringen «utfordret meg», en fordring om å tørre å gå fullt opp i rollen som man har fått tildelt. Enda mer positivt ladet, skriver en annen: «Å gå ut av komfortsonen var en fin erfaring for meg.»

De kroppslige utfordringene blir ofte kommentert i prosjektet. Studentene uttrykker dette på flere måter. En opplevde det svært lærerikt hvor studenten og barna fikk utforske nye måter å bruke kroppen på. En annen erfarte at gjennom sirkusprosjektet måtte man bruke kroppen på unormale måter. En viser for eksempel til at hun måtte lage store grimaser med ansiktet. En annen skriver at gjennom sirkusleken ble han mer bevisst sitt kroppsspråk, og kunne bruke dette uten å bruke ord. Det var flere som gav uttrykk for at sirkusprosjektet, som skulle fremføres uten bruk av ord, var uvant og til tider krevende.

En student erfarte at kroppen var et formidlingsredskap for ulike budskap. En som var klovn ble utfordret på «mange spennende måter», særlig til det «å være fysisk lekende». Denne skriver videre: «Jeg har lært masse om det å gå ut av komfortsonen for å uttrykke meg som en fysisk levende karakter.» Flere opplevde det også krevende å spille helt ut rollen, å være tro mot den og forbli i den. Det krever at man må «være fysisk lekende», skriver en og legger til: «Jeg er litt sånn fra før, men det var selvsagt utfordrende å gjøre det på kommando.» Det var også utfordrende å beherske en rolle i «latterkulturen». Her oppstod lett frykten for å dumme seg ut, frykten for å feile. Men med opplæring og erfaring, uttrykker mange at de følte seg tryggere og trivdes bedre i sirkusrollen. Som en skriver: «Jeg turte å lage lyder og ha en gange som er morsom. Jeg var ikke redd for å tulle og vise ansiktsuttrykk lengre.» En annen erfarte at

publikum ikke lo av henne fordi hun var dum eller så teit ut, men fordi hun var morsom.

Som kommende barnehagelærer er det viktig å være seg bevisst sin egen kropps-estetiske begrensning og kapasitet i møte med barnehagebarna.

Vi ser at sirkuslek fremstår som tydelig kroppslig, motorisk læringsprosess hvor det er lagt inn klare læringsmål. På denne måten bærer den preg av å være en formålsrettet virksomhet. En slik virksomhet kan leses innenfor nevnte flow-tenkning hvor mestring og læringsutvikling vil forutsette at det eksisterer et balansert forhold mellom det enkelte lekende subjektets forutsetninger og de utfordringer som det blir stilt overfor. Flere understreker derfor viktigheten av å støtte barna i (sirkus-)leken. En skriver: «Legger du til rette for lek så leker barna fint og mye på egenhånd, men viktig å være der hvis de trenger en hjelpende hånd.» I et refleksjonsnotat blir dette tydelig understreket i møte med barnas deltagelse i prosjektet:

For at barn skal bli engasjert og motivert, er det viktig at de opplever mestring. Mestring handler om det å kunne noe, i sirkussammenheng vil det si å oppleve suksess gjennom kropp, bevegelse og samhandling (Jensen og Osnes 2009: 109). Vi tenker at barn bør føle at vi har troen på dem, dette kan vi vise gjennom å se på hva de vil vise frem, lytte til dem og gi tilbakemeldinger.

Lærerne i fysisk fostring gav også studentene innblikk i britten Peter Arnolds kjente læringsteori, som også er referert til i pensumboken deres i prosjektet (Arnold 1988). Han legger hovedvekten på *læring i bevegelse*, som korresponderer med Gadammers

tenkning om at det er den kroppsetetiske læring som skjer i øyeblikket, *når* man er i bevegelse, som er den fundamentale og vesentlige. En gruppe skriver om dette:

I fysisk fostring har vi lært mye om Peter Arnold (1988) sin teori om *læring om bevegelse, læring gjennom bevegelse, og læring i bevegelse*. Gjennom arbeid med teoriene lærte vi hvordan vi ved hjelp av kroppslige uttrykk kunne få frem det budskapet vi ønsket. Siden vi valgte å være en slags form for klovner, som ikke snakket, var det viktig at kroppen vår snakket for oss, både ved hjelp av bevegelser og ansiktsuttrykk. Vi lærte hvordan vi på best mulig måte kunne bruke kropp og bevegelse i sirkus-nummeret vårt, for eksempel når vi balanserer uten å ha noe å balansere på. Vi lærte også å gå inn i oss selv for å finne verdien bevegelsene har. Vi lærte å leve i nuet og å utforske bevegelsesmulighetene vi har. Vi levde oss inn i rollene og utførte bevegelsene med mye energi og entusiasme (Jensen og Osnes 2009: 135–140).

Å bli kjent med seg selv og barna gjennom sirkusleken

Det kom tydelig frem at møtet med sirkusprosjektet var også et møte med seg selv. Gjennom prosjektet ble studentene mer kjent med sine egne kroppslige grenser og muligheter. Dette var ikke like lett for alle. Vi har sett dette tydelig komme frem hvor det kunne være krevende å gå ut av sin (kroppslige) komfortsone. Det kan virke som at en slik umiddelbar, spontan og lekende tilnærming som prosjektet fordret, og som ligger nærmere «barnets natur», var en utfordring og nyttig erkjennelse for mange. Som kommende barnehagelærer er det viktig å være seg bevisst sin egen kroppsetetiske begrensning og kapasitet i møte med

barnehagebarna. Og å være trygg i rollen som kroppslig støtte- og lekepartner overfor barna vil selvsagt også være en uvurderlig kompetanse å inneha som barnehagelærer.

En student knytter sin læring tydelig opp til sin egen selvforståelse når han/hun skriver: «Jeg spiller en karakter som krever at jeg er fysisk lekende. Dette var helt greit for meg, selv om jeg gikk ut av komfortsonen min. Jeg har lært å by mer på meg selv, samt ta meg selv mindre høytidelig.» Det var også svært interessant å oppdage at studentenes møte med sirkusleken og barna, ble til et møte med «barnet i dem selv». Gjennom en bevisstgjøring av det sanselig lekende og barnlige som prosjektet innbød til, fikk studentene bedre kontakt med sitt «barnlige jeg». Som en student skriver: «Jeg måtte finne det barnslige og lekende inni meg igjen.» En annen fokuserer på det umiddelbare kaos som en ble møtt med når barna kom på besøk og studentene skulle ta i bruk rommet og det utstyret som var tilgjengelig på en spontan måte, slik barn gjerne gjør det. Her kan det virke som at det er barna som lærer studenten noe: «Jeg opplevde den lekende konteksten med barna i starten som veldig kaotisk. [...] Etter hvert som barna ble mer trygge så ble en mer lekende i lag med barna og kunne utforske sin egen rolle. Jeg synes det var artig å se barnas synspunkt på hvordan jeg kunne utfylle min rolle i sirkusprosjektet». En annen skriver: «Gjennom lek og samspill klarte jeg å skape situasjoner med barna hvor de hjalp meg å hoppe ned på tjukkassen.» En annen poengterer at det var barna som tok regien: «Vi hadde planlagt å bruke utstyret til noe med barna, men barna ville lage noe med utstyret istedenfor.»

Sirkuslekens humor

Det kom tydelig frem i refleksjonene at sentralt i prosjektet var den munterheten og

gleden som kom til uttrykk. Mange av gruppene skriver kontant at «det var gøy». I et slikt utsagn kan det ligge mye. Latter og det å ha det gøy henger sammen. Øksnes (2010: 164) påpeker at latter springer ikke ut fra hver enkelt sin humoristiske sans, men ut fra en sosial fellesskapsfølelse. En gruppe beskriver at det var mye latter og moro underveis i prosjektet: «Det er mye lek, latter og det er moro å lage. Vi har fylt øvingene våre med både latter og læring.» Dette kan knyttes opp til tidligere omtale av Huizinga (1993: 22) og hans tanker om at humor utgjør en sentral del av leken og skuespillet. Noen studenter forbinder sirkus fra barndommen med tøysete klovner som gjør ablegøyer. Med denne bakgrunnen ville de «gjøre dette (sirkuset) morsomt for barna», ved å være klovner i sirkusnummeret sitt. Flere viser til den karnevalske tradisjonen hvor latterkulturen vektlegges. En gruppe uttrykker det slik: «lek er forbundet med glede og humor. [...] Sirkus er et univers der humor har en egen plass. Som publikum ler vi av klovnene, vi gleder oss over artistene som får til sitt nummer, eller ler i forundring over tryllekunstneren som utfører magiske handlinger.» En annen gruppe viser til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011: 34) som sier at «Glede, humor og estetiske opplevelser må være kjennetegn ved barns tilværelse i barnehagen» og at «humor hadde en stor rolle i sirkusnummeret» deres. Noen peker også på at gjennom prosjektet ble de bedre kjent med barns humor som gjerne er annerledes og «enklere» enn de voksnes humor. Som en skriver: «Barn har annerledes humor enn voksne, og vi må lære oss å tenke som barn på hva som kan være morsomt.» Dette leder oss over på selve sirkusforestillingen.

Sirkusforestillingen

Studentene hadde flere refleksjoner knyttet

til selve sirkusforeføringen. Under teori- delen ble det presisert at for Gadamer er spillet som medial virksomhet både en form for selvforestilling, men fungerer også som en forestilling for andre. Når spillet legges frem for et publikum, presiserer Gadamer at selvforestillingen forsterkes og full- byrdes idet spill-utførelsen påvirkes av publikum som slik fremtrer som en «med- spiller» i forestillingen. Det skyldes, som tidligere påpekt, at iscenesettelsen gjøres for publikum, som i dette tilfelle er barna, og på den måten går skuespillere og publikum så å si «opp i» en større sublim virksomhet. Mange studentgrupper valgte å ikke seg klovnefiguren i sine sirkusnumre. Her foreførte de ulike klovneroller, med ulike kroppslige uttrykk. Det var tydelig at denne rollefiguren fikk mye oppmerk- somhet av barna under foreføringen. For eksempel når sjongløren viste sine kunstner og klovnen kom inn fra siden og tok publi- kums oppmerksomhet. En annen gruppe reflekterer over rolleinnhaverne og publi- kums innlevelse i det som skjer slik: «I vårt tilfelle gjelder flow både for oss som forefører og for publikum som ser på. Publikum kan bli helt oppslukt i stykket, hvor de ikke klarer å ta vekk øynene fra det som skjer på scenen.»

Noen studenter gir også uttrykk for at de var mer reserverte enn andre når det gjelder å stå på en scene og skape noe kreativt. Mens andre igjen ble mer frimodig og fikk mer energi: «Jeg har opplevd det fint og fikk energi av publikum. Jeg bare kjørte videre hver gang til neste nummer uten å bli nervøs.» Foreføringen for et publikum ble også opplevd som mer autentisk, som en skriver: «Det er mye lettere å holde seg i karakter når ting er 'ekte'. Det er lettere å spille når man har noe ekte å reagere på.» Her ser vi også at studenten under forestil- lingen spiller ut sin rolle nettopp i samvirke

med barnas tilstedeværelse og respons. Én mente at det å spille for et publikum, satte krav til improvisasjon, mye fordi denne formen for sirkuslek innbyr til en «uferdig forestilling» hvor deler av rollen også blir til «der og da», mens man spiller: «Jeg ble i alle fall påminnet at ting sjeldent blir som man har planlagt, og at hvis man er god på å improvisere og har en god fantasi, så kommer man langt.» Eller som en annen ut- trykker det: «Karakteren min ble en helt annen enn den jeg først hadde sett for meg.»

Avslutning

Vårt forskningsspørsmål var hvordan barne- hagelærerstudentene reflekterte omkring sirkusprosjektet sett fra et kroppsestetisk perspektiv, og med utgangspunkt i deres møte med leken, barnet og seg selv. Vi erfarte at gjennom sirkusprosjektet utviklet studentene en større kroppsestetisk be- vissthet i forhold til seg selv og barna. Sirkus som dannelsingsprosjekt åpnet opp for at studentene fikk mulighet til å bli kjent med sine egne kroppslige begrensninger og muligheter. De erfarte også å komme tettere på barnets mer umiddelbare og kroppslig- orienterte lek-verden. Vi erfarte at gjennom et slik tverrfaglig og praksisnært prosjekt, fikk studentene muligheter til å bevisstgjøre og støtte oppunder barn og voksnes trang til estetisk lekutfoldelse. Sirkus handler om å utfordre, mestre og skape magiske øyeblikk. Og sirkus innebærer nytenkning, kreativitet, lekenhet og alvor (Jensen og Osnes 2009). Gjennom sirkusprosjektet lærte studentene ulike kropps- og bevegelseserfaringer knyt- tet til sirkuskulturen, og de lærte å stå frem foran en gruppe og et publikum. På den måten ble de også kjent med seg selv, ikke minst kroppslig, på nye, utfordrende og kreative måter – en særs viktig kompetanse å inneha som barnehagelærer.

Noter

¹ Han plasserer på den ene siden av kontinuum et strukturert *agon* (idrettskonkurranse) og *alea* (penge-spill, sjakk), og på motsatt side det mer spontane *mimicry* (rollelek) og *illinx* (kaotiske, vilter lek).

² Karneval er betegnelse på den katolske festen og maskeradeballet som ble markert siste uken før påske (jf. språklig fra det latinske carnelevare som betyr «carne/kjøtt» og «levare/fjerne», og som hen-spiller også på det «å være lett» til sinns, lystig og glad, hvor man feiret festen (Caprona 2013: 846).

³ Det stammer fra det greske *aisthétikos*, som betyr *har evne til å sanse* (Caprona 2013: 594f).

⁴ Det er flere kriterier som kjennetegner flyt-opplevelser, der transcensens er en av disse, se nærmere Csikszentmihalyi (1975).

Litteratur

Arnold, P.J. 1988. *Education, Movement and the Curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.

Caillois, R. 1961. *Man, Play, and Games*. New York: The Free Press.

Caprona, Y. C. D. 2013. *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge forlag.

Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Connerton, P. 1989. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Engelsrud, G. og Nortug, B. 2015. «La oss glemme kroppen!» *Klassekampen*, 4. juli, 2015. Lastet ned 5. mai, 2017 fra: <https://web-retriever-info-com.galanga.hib.no/services/archive/displayPDF?documentId=05501020150704228598&serviceld=2>

Gadamer, H.-G. 2012. *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Guss, G. F. 2015. *Barnekulturens iscenesettelse I. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm.

Huizinga, J. 1955. *Homo Ludens: a Study of the Play-element in Culture*. Boston: Beacon Press.

Huizinga, J. 1993. *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.

Jackson, S. A. og Csikszentmihalyi, M. 1999. *Flow in Sports*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Jensen, M. og Osnes, H. 2009. *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. 2012a. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Lastet ned 9.03. 2017 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet. 2012b. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.

Lastet ned 9.03.2017 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

Kunnskapsdepartementet. 2011. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Merleau-Ponty, M. 1962. *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.

Steinsholt, K. 2011. Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I: K. Steinsholt og S. Dobson, red. *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*: 39–119. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Sæle, O. O. 2015. *Med Gud på banen – forholdet mellom idrett og religion. Idrett og religion. En flerdimensjonal tilnærming*. Kristiansand: Portal forlag.

Øksnes, M. 2010. *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Karen Klepsvik er høgscolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen og underviser og forsker på barnehagefeltet, med hovedfokus på friluftsliv, motorikk og didaktikk. De siste tre årene har hun gitt ut to filmer om barns motoriske utvikling fra 0-6 år. Blant publikasjoner er: Klepsvik, K., Heggen, M. Presthus. Ta naturen tilbake i barnehagen. I: *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (2015: 95–115); Klepsvik, K., Nilsen, A.-K. *Barns motoriske utvikling fra 1–6 år* (2015).

Karen Klepsvik, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: kkl@hvl.no

Anne Henriksen er høgscolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen (HVL). Hun underviser og forsker på barnehagefeltet, kroppsøving og fysisk aktivitet og helse.

Anne Henriksen, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Bergen, Norge. E-mail: Anne.Henriksen@hvl.no.

Ove Olsen Sæle er førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen og underviser på master- og grunnutdanningen på idrettseksjonen. Han har jobbet som lærer og rektor i grunnskolen, og har undervist mange år i høgskolesystemet. Hans forskning berører skjæringspunktet mellom idrettsfag/kroppsøving/fysisk fostring, pedagogikk, etikk, filosofi og religion. Han har skrevet flere vitenskapelige monografier, artikler, og vært medredaktør for antologien *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo. Fra student til barnehagelærer* (2015). Sentrale bøker er: Sæle, O. O. *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen (2017); *Med Gud på banen. Idrett og religion. En flerdimensjonal tilnærming* (2015).

Ove Olsen Sæle, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: ors@hvl.no

Signe Vibeke Vevatne er høgscolelærer ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), Campus Bergen (HVL). Hun underviser i fysisk fostring ved barnehagelærerutdanningen.

Signe Vibeke Vevatne, Høgskulen på Vestlandet (HVL), Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Campus Bergen, Inndalsveien 28, NO-5063 Bergen, Norge. E-mail: Signe.Vibeke.Vevatne@hvl.no