

**- Fordi det gir livet mitt farge:
Fire barnehagelæreres syn på
estetiske læreprosesser.**



Foto: Y.H

Gyrd Siren Lidsheim
Masteroppgave i Barnehagevitenskap
Våren 2018



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS	vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Gyrd Siren Lidsheim (signatur forfatter)
Veileder: Torill Vist & Kirsten Halle	
Tittel på masteroppgaven: - Fordi det gir livet mitt farge: Fire barnehagelæreres syn på estetiske læreprosesser. Engelsk tittel: - Because it gives my life color: Four kindergarten teachers' views on aesthetic learning processes.	
Emneord: Estetiske læreprosesser Barnehage Estetisk erfaring og opplevelse Estetisk danning Estetisk væremåte sanselig	Antall ord: 38757 + vedlegg/annet: 3491 Stavanger, 18.06.2018

FORORD

Jeg vil starte med å rette en takk til Mari Anne E. Gryte, hun vet det ikke selv, men hun fanget meg i et øyeblikk, et øyeblikk som jeg vil huske og som er spiren til at jeg nå har skrevet en masteroppgave om estetikk. Du sier selv at små hverdagsøyeblikk kan åpne opp for noe nytt og en kan få ny innsikt, og du snakker om det estetiske som erfaringsform. Ja, det var nok det jeg kjente på når du levende fortalte om studenten som tok bilde av sønnens fotavtrykk i sanden. Eller når du selv nyter stillheten mellom natt og dag, helt alene. Både med din fortelling og fotografier klarte du å berøre meg. Jeg tenkte, takk og pris at du utdanner nye barnehagelærere. Estetisk væremåte handler for meg om noe av dette, og den væremåten vil jeg ta med meg videre i min verden.

Torill Vist har vært min veileder og jeg er takknemlig for den støtten, alle ideene og humøret du har bidratt med. Du har vært kritisk, og stilt utrolig mange spørsmål, og jeg har oppdaget og lært noe nytt hele tiden. Jeg har blitt bedt om å se meg i speilet i forhold til mitt syn, og sortere kniver, gafler og skjær i hver sin skuff. Morsomme måter å si i fra når jeg ikke bruker min egen stemme eller når jeg blander kortene. Du har et skarpt og målrettet blikk, og jeg har deltatt i veiledning på ditt kreative og ”velmøblerte” kontor. Jeg har aldri vært i tvil om at du ville at jeg skulle lykkes, på tross av en kritisk periode for meg. En takk rettes også til Kirsten Halle, som biveileder, for gode råd og tilbakemeldinger først og sist i prosessen.

En ekstra stor takk til de fire barnehagelærerne som tok seg tid til og stilte opp til intervju. Fire gode, positive og lærerike møter. Takk til medstudenter for nytt vennskap, delte frustrasjoner, meningsfulle debatter og god støtte. En stor takk til arbeidsgiver og Tove som på en omtensksom og praktisk måte har tilrettelagt slik at jeg kunne fullføre min masterstudie, ved å kombinere jobb og studie. Ingrid rettes en stor takk for ideer og kloke spørsmål og en fantastisk innsats.

Etter fire års studie har jeg mest å takke mine kjære for, spesielt Olli, som har støttet og heiet meg frem når det har blitt imot, du vet at det ikke hadde gått uten deg. Jeg er takknemlig for å ha dere rundt meg, og gleder meg nå til å få mer tid, og øyeblikk sammen med mitt gull, som er og skal bli fremtidens folk Ole, Sina, Milla og Emilie. Og sist men ikke minst min trekløver Marte, Siren og Heidi for tålmodighet og gode råd. Det er en god følelse å være i mål. God lesing – med håp om at du fatter interesse og kanskje fanger et nytt øyeblikk.

18. juni 2018 - Gyrd Siren Lidsheim

SAMMENDRAG

De estetiske fagområdene som kunst, drama, dans og musikk omtales i Rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og det som vektlegges er at gjennom kunstfagene kan barna ta i bruk fantasi, kreativ tenking og skaperglede. Å være sammen om opplevelser med kunst og kultur er stikkord som knyttes sammen med eget skapende arbeid, noe som kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse, fordypning og progresjon (KD, 2017). I tillegg til opplevelser i fellesskapet er kreativ tenking og skaperglede viktige egenskaper som ”samfunnet” ønsker for fremtidens folk, de som i dag er barnehagebarn. Bakgrunnen for denne oppgaven er at en tendens viser at de estetiske fagene kommer i skyggen av fagområder som er mer rettet mot skolefagene. Estetiske fag er viktige, men kanskje ikke viktige nok, og det skolepolitiske fokuset på testing i matematikk og norsk, ser ut til å ha fått konsekvenser for at fokuset på de estetiske fagområdene i barnehagen har blitt mindre (Østrem et al., 2009).

Med dette bakteppe ønsket jeg å finne ut hva barnehagelæreren erfarer og opplever i sin pedagogiske praksis, med blikket rettet mot barns estetiske læreprosesser. Teoretiske referanserammer innbefatter teori om estetisk erfaring og opplevelse, estetiske læreprosesser, estetiske væremåter, relasjon og danning. Innsamlingsmetoden som er brukt er kvalitative intervju, gjennomført med fire barnehagelærere i to barnehager i ulike kommuner. Intervjuene ble transkribert og analysert ved hjelp av fenomenologisk og hermeneutisk metode (Georgi, 1989, Postholm, 2010). Fenomenologisk metode ble brukt for å finne essensen slik den opplevdes av personen, fra barnehagelærerens ståsted. Det hermeneutiske perspektivet var rettet mot å skape forståelse og mening rundt intervjuene.

I analysen av empirisk materiale ble det identifisert fire kategorier som opplevelsen av estetiske læreprosesser ble fortolket via. Kategoriene er beskrevet som estetisk sanselig, estetisk danning, estetiske fellesskap og estetisk kommunikasjon. Et sentralt funn i denne oppgaven er at barnehagelæreren beskriver egne opplevelser når de skal ordsette barns erfaringer og opplevelser i estetiske læreprosesser. Barnehagelæreren bruker seg selv som kilde til å bringe frem en følelse eller fornemmelse. Et annet funn er potensialet som kan ligge i estetisk tilnærming i forhold til barns danning. Barnehagelæreren trekker linjer mellom barns estetiske læring og barns danning.

Denne studien peker i samme retning som og slik jeg opplever at Austring & Sørensen (2006) fremstiller estetiske læreprosesser som, sanselig, helhetsorientert, å fortolke våre opplevelser og kommunisere om oss selv og verden.

INNHold

Foto: Y.H. fremsiden:”Fange øyeblikk”. 2016, Godkjent brukt i oppgaven.

Forord	3
Sammendrag	4
Innhold	5
1.0 INNLEDNING	7
1.1 Bakteppe	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Mine erfaringer og bakgrunn for forskning	9
1.4 Tidligere forskning innen temaet estetikk i barnehagen	11
1.5 Studiens oppbygning	13
2.0 TEORETISK FORANKRING	15
2.1 Estetikk	15
2.2 Fenomenologi og kroppens estetikk	16
2.3 Rammeverk og verdisyn – om estetikk	19
2.4 Estetisk erfaring og opplevelse	20
2.5 Estetiske læreprosesser	22
2.6 Estetisk væremåte	24
2.7 Estetisk relasjon - et felleskap	26
2.8 Det usigelige	27
2.9 Det potensielle rommet – en skapende prosess	28
2.10 Danning og helhet	30
3.0 METODE	33
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og design	33
3.1.1 Kvalitative studier	34
3.1.2 Fenomenologisk utgangspunkt	34
3.1.3 Hermeneutisk tilknytning	35
3.2 Utvalg av intervjupersoner	36
3.3 Kvalitativt intervju som metode	38
3.4 Studiens reliabilitet og validitet	40

3.5 Etiske refleksjoner	41
3.6 Forskerrollen	43
3.7 Data	43
3.8 Analyseprosess	44
4.0 RESULTETER OG FUNN	47
4.1 Estetisk sanselig	48
4.2 Estetisk danning	59
4.3 Estetisk fellesskap	75
4.4 Estetisk kommunikasjon	85
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	95
5.1 Oppsummering av funn og drøftinger	95
5.2 Et kritisk tilbakeblikk	100
5.3 Avsluttende kommentar og veien videre	101
LITTERATUR	103
Vedlegg 1	108
Vedlegg 2	110
Vedlegg 3	111

1. INNLEDNING

1.1 Bakteppe

Gjennom flere år som barnehagelærer har jeg gjort meg erfaringer om hva som kan skape engasjement, glede, nysgjerrighet og samhold i barnehagen. Da tenker jeg på alle i barnehagen, både små og store, på hvordan skape en vi- følelse og opplevelse av tilhørighet. I fortsettelsen av denne erfaringen har det estetiske fagområdet kunst, kultur og kreativitet, med fokus på kunstfagene musikk, dans, drama, og kunst, hatt sin naturlige plass i barnehagen. I dag opplever jeg at fokuset og statusen spesielt for kunstfagene er i endring. Det kan se ut som samfunnet er mer opptatt av det som skal komme, og hvordan vi kan forberede barna best mulig for skolestart. Hvordan kan barnehagelæreren være i takt med samfunnsutviklingen og samtidig stå støtt i den tradisjonen de kan, eier og tror på? Det er mange som i dag mener noe om hva barnehagen bør være, både fagfolk, foreldre og politikere, og det er positivt at barnehagen får fokus og blir omtalt både positivt og kritisk. Omtale av barnehagens pedagogiske virke kan være nødvendig blant annet for å løfte frem og se på kvaliteten i barnehagen, eller ta pulsen på hva og hvordan barna lærer i barnehagen. Høres barnehagelæreren sin stemme i debatten utenfor barnehagen?

De estetiske fagområdene omtales i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), og kan handle om forskjellige kulturelle uttrykksformer som billedkunst, kunsthåndverk, musikk, dans og drama, språk og litteratur, film, teater, arkitektur og design. Om fagområdet Kunst, kultur og kreativitet står det i Rammeplanen (KD, 2017) at barnehagen skal bidra til at barna tar i bruk fantasi, kreativ tenking og skaperglede. Allerede i 2009 ble utviklingstrenden for de estetiske fagene kommentert. ”Samfunnet” ser på kreativ tenking og skaperglede som viktige egenskaper å ha med seg inn i fremtiden, men allikevel har de estetiske fagområdene i barnehagen hatt mindre fokus de siste årene (Østrem et al., 2009). Når samfunnet omtaler dette som ønskede og viktige egenskaper for fremtiden, hvorfor får da de estetiske fagene mindre fokus? Kan det være andre fagområder som sees som mer verdifulle?

Det å synliggjøre hvilke verdier som kan fremmes ved å tilrettelegge for barns skapende aktivitet og kreativitet er viktig. Det skolepolitiske fokuset på testing i blant annet matematikk og norsk, har fått konsekvenser også for fokus i barnehagen (Øksnes, 2011). Det påpekes videre hvor viktig det er å ivareta og utvikle barnehagens egenart, og særlig kvaliteten i de

praktisk estetiske fagene. Når læring i stadig større grad knyttes til måloppnåelse og testing, er det en utfordring for de estetiske fagene som måles i opplevelse eller erkjennelse. ”Den estetiske dimensjonen i et menneskes liv kan beskrives, men vi kan ikke måle hvor mye estetisk læring det ligger i å se en solnedgang” (Gulpinar & Hernes, 2016, s. 157). Det å erkjenne noe kan være å sette ord på en erfaring og kan ofte knyttes til sansing og følelser. I *Store norske leksikon* (2017) forklares erkjennelse med selve kunnskapen, eller det å få innsikt. Verdien av det estetiske som erfaringsform, er en tilnærming til livet som kan sammenlignes med barns lek, som er preget av tilstedeværelse, forestillingsevne, fantasi og følelser (Gryte, 2012). For å kunne fremme den estetiske dimensjonen i et fremtidsperspektiv, vil det være av betydning at barnehagelæreren har kunnskap om, og er handlingsdyktig i sin estetiske samhandling med barna, mener jeg. Skal barnehagelæreren fremme de estetiske læreprosessene gjennom kunstfagene, må praksisen bli synliggjort og omtalt både i og utenfor barnehagen.

Statusen til de estetiske fagområdene kan blant annet måles i hvordan og hva som omtales i den nye rammeplanen (KD, 2017). En kan også se på hvilke studier, prosjekter og kurs som prioriteres og får støtte fra stat, fylkeskommuner og universiteter. Et slikt bilde vil være sammensatt, men vi kan se tendenser til at f. eks språkløyper og realfagprosjekter er fremtredende, og disse områdene prioriteres med økonomisk støtte. Dette viser oss en tendens og politisk vilje til å støtte noen områder i barnets utvikling mer enn andre. På den måten kan en tolke at kreative fag som kunst, drama og musikk ikke har samme status i dagens samfunn.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan barnehagelæreren opplever og ordsetter sin estetiske praksis. Mitt ønske er å tilføre praksisfeltet ny forskning og nye innspill rundt temaet estetisk læring. Denne oppgaven er basert på barnehagelærerens stemme og hva de mener om verdien av estetiske læreprosesser ut i fra egne opplevelser og kunnskap. Hva tenker barnehagelæreren at små barn kan lære gjennom aktiv deltakelse i de estetiske fagene? Hva er motivasjonen og drivkraften for å være tilrettelegger for kreativitet og skaperglede? Jeg har jobbet meg gjennom varianter av problemstillinger og til sist endt opp med følgende.

Problemstillingen som analyseres er: **Hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?**

Jeg gir en kort definisjon på to begreper i problemstillingen, men understreker at det beskrives nærmere i kapittel 2. Der omtaler jeg også estetiske erfaringer og opplevelser.

Estetikk, selve ordet, stammer fra det greske aistesis og kan oversettes med ordene sansing, fornemmelse og følelse (Austring & Sørensen, 2006). Ordet estetikk sees på og beskrives med i ulike nyanser og forståelser, og Sæbø (2011) knytter ordet estetikk til det å erkjenne og forstå gjennom sanse- og følelserfaringer. Austring & Sørensen har kommet fram til følgende definisjon av begrepet estetikk: ”Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser” (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Estetiske læreprosesser, er et pedagogisk begrep som knyttes til kunstfagene musikk, drama og kunst i barnehagen. Estetiske læreprosesser er ofte prosjektorienterte, og kan romme sosial kompetanse og medvirkning (Austring & Sørensen, 2006). Når Sæbø beskriver estetiske læreprosesser i en kunstfaglig praksis, sier hun det innebærer ” at det sanselige, det følelsemessige og det kroppslige må integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen”. (Sæbø, 2011, s. 34)

Jeg vil lytte til, og være nysgjerrig på hvilken forståelse og opplevelse barnehagelæreren har rundt dette fenomenet ved å benytte intervju som metode. På den måten vil jeg finne ut hva som er med på å prege barnehagelærerens syn på estetiske læreprosesser. Det er mitt inntrykk at barnehagelæreren argumenterer og begrunner denne pedagogiske praksisen på en forståelig og adekvat måte. Det kan allikevel problematiseres at begrunnelsen og argumentasjonen blir veldig intern. Med det mener jeg at barnehagelærerens stemme og praksis ikke er like lett å få øye på utenfor barnehagens porter. Barnehagelærerens estetiske praksis kan være ideell for det enkelte barn og for barnehagegruppa, men det løftes ikke utover barnehagen og synliggjøres som et verdifullt fagområde for barna. Dette er en generell problemstilling, men jeg er spesielt opptatt av argumentasjonen for, og det bakenforliggende verdisynet knyttet til de estetiske fagområdene. Noe av min motivasjon for å skrive denne oppgaven om estetiske læreprosesser, var å løfte frem noen barnehagelærere sin stemme. Barnehagelærere som har en spesiell interesse for de estetiske fagområdene, og får muligheten til å sette ord på hva de ser at barn kan oppleve og erfare gjennom deltakelse i musikk, dans, drama og kunstfag.

1.3 Mine erfaringer og bakgrunn for forskning

Etter lang fartstid fra barnehage med jobb i ulike roller har jeg erfaring med å være assistent, pedagogisk leder, styrer gjennom mange år og nå som rådgiver med medansvar for drift av kommunens barnehager. Mitt engasjement har alltid vært knyttet til voksenrollen og hvilken kraft og påvirkning vi har på barnas hverdag i barnehagen. I masterstudiet ble jeg opptatt av

begrepet estetisk væremåte (Gryte, 2012). Gryte bruker egentlig begrepet estetisk erfaring, men knytter dette til den voksnes væremåte og hva som kjennetegner den voksne som legger til rette for en estetisk læringskultur i barnehagen. Jeg forstår det som en viktig og sanselig egenskap hos den voksne, som handler om å være tilstede i øyeblikket, åpen, nysgjerrig og forventningsfull. En væremåte som bør ligge til grunn for alt samvær med barn.

Jeg har stor interesse for og har alltid jobbet i barnehager som har vært inspirert av filosofien til barnehagene i Reggio Emilia. Denne filosofien stammer fra nord Italia, i området som bærer navnet Reggio Emilia. Filosofien inspirerer med sitt syn på barn, som de holder frem som kompetent og har en stor tro på hva barnet kan få til. Alle barn er født rike og med en iboende kraft i seg til å være nysgjerrige og utforskende (Rinaldi, 2009). Reggio filosofien kjennetegnes ofte for sitt prosjektarbeid som involverer barnas kompetanse gjennom å ta i bruk estetiske læreprosesser. Min erfaring er at de praktisk estetiske fagene snakker til barn på en leken og kroppslig måte. Det er et språk små barn forstår, de lærer med hele kroppen, med alle sansene og de viser tydelig sine opplevelser. Gjennom min praksis i Reggio inspirerte barnehager har de estetiske fagområdene drama og dramatisk lek vært min arena (Sæbø, 1998). Sammen med kunstfaglige prosjektarbeid er dette en erfaring og bakgrunn som vil påvirke min forskning.

Å være inspirert av en filosofi, eller pedagogikk, vil si at barnehagen har en profil, noe de er spesielt opptatt av. Barnehagene jobber i tråd med rammeplanen, men har en profil for sin barnehage som kan si noe om ulike læringskulturer. Jeg vil følgende gi en forklaring på hva jeg mener med ulike læringskulturer, der jeg vurderer at de to eksemplene gir en ulik grunntone og syn på hvordan barn kan lære. På den ene siden er det filmskaper Margareth Olin, som våren 2017 kom med sin nye film ”Barndom”. Filmen er basert på filmopptak gjennom et helt år i en barnehage. Hun sier at hun ønsker å påvirke politikerne med filmen og at Stortingsmeldingen om barnehager, fra våren 2016, som heter; «Tid for lek og læring». ”Da har man misforstått noe grunnleggende. Lek er læring” (NTB, 2016). To små ord som *og*, og *er* gjør en grunnleggende forskjell på hva vi kan mene om læring. Olin sier at filmen skal følge barna på deres nivå, der det lille blir stort, og det vesentlige er nærvær gjennom tiden det tar (Norsk filminstitutt, 2016). Det Olin sier om nærvær kan tolkes som den voksnes måte å være tilstede på som tilrettelegger. Den voksne kan støtte barnet i sin læring ved å se det lille og hjelpe til med å gjøre det stort. Gjennom dette, utvide barns perspektiv, noe som også kan betegnes som læring i uformelle situasjoner.

På den andre siden opplever jeg et annet syn på læring som jeg knytter til Agderprosjektet, et forsknings- og utviklingsprosjekt som sikter mot å frembringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold for femåringene i barnehagen (Universitetet i Stavanger [UIS], 2016). Slik jeg kjenner til prosjektet er det et ganske detaljert, strukturert og omfattende program for hva barna skal lære og hvordan de voksne skal legge til rette for slik læring. Prosjektet er basert på et ferdigprodusert materiale. Agderprosjektet er tilknyttet universitetene i Stavanger og Agder og er ledet av økonomiprofessor Mari Rege og psykolog Ingunn Størksen (UIS, 2016) Fenomenet læring gir inntrykk av å være veldig styrt både i tid og i ferdig tilrettelagt materiale. Barnehagelæreren som følger et program kan være både strukturert og legge opp til en mer formell læreprosess.

Jeg tenker at eksemplene grovt sett viser to ulike perspektiv på fenomenet læring. Begge syn påvirker barnehagen og barnehagelærerens valgmulighet for tilnærming til læring. En kan hente inspirasjon, men også bli provosert av de to ytterpunktene, slik jeg oppfatter det. Jeg er opptatt av hvordan barnehagelæreren argumenterer og ordsetter sitt helhetlige og estetiske syn på læring i dette landskapet av ulike påvirkninger. Bakgrunnen er det Fredriksen (2013) sier om at de fleste barnehagelærere vet hvor kompetente barn er til å lære gjennom lek og estetiske aktiviteter, men at de mangler fagspråk som kan gi dem troverdighet og styrke når de skal argumentere for helhetlige læringsformer.

1.4 Tidligere forskning på området

Gjennom prosessen i denne oppgaven har jeg brukt ulike søkeverktøy som BibSys, Google scholar og Idunn for å finne oppgaver, artikler og forskning innen området estetikk i barnehagen. Jeg fant ikke mye forskning som eksplisitt handler om barnehagelærerens opplevelse og erfaring rundt estetiske læreprosesser. Jeg fant mest forskning innen fagområdet musikk i barnehagen, og noe forskning som hadde blikket rettet mot Reggio – inspirerte barnehager og det fysiske miljøet og kunstpedagogen.

Læring i og gjennom kunstfag med fokus på musikk og språk. Didaktikk for barnehage og grunnskole. (Bjørlykke, 2012). Rapporten presenterer musikk og språk som deler av en helhetlig kunstfaglig uttrykksform, der musikken bør ha en sentral plass i et tverrfaglig opplegg, og at det samme bør gjelde for andre kunstfaglige uttrykksformer. Det vises til at en kunstfaglig praksis har positiv effekt på både faglig, kulturell- og sosial utvikling og læring. Rapporten viser til professor Anne Bamford (2008) sin UNESCO- rapport *WOW- Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning.* Der helhetlig læring

gjennom kunstfagene er sentral og at estetisk læring i barnehagen har tradisjonelt hatt stor plass. Bamford som har forsket globalt (2008) og nasjonalt (2012) på kunstfagenes betydning i utdanning, sier at om de estetiske fagene skal ha den verdien man ønsker at de skal ha, forutsetter det at den opplæringen som gis er av god kvalitet. Dersom man ikke bruker kunst og estetikk med bevissthet vil det ha liten eller ingen effekt, og i verste fall virke mot sin hensikt (Bamford, 2008). Nasjonalt så Bamford ikke kun på undervisning i skolen, men forsket også på Kunst – og kulturoplæring i norske barnehager og kulturskoler. Hun fant at situasjonen for kunstfagene i barnehagen var bedre enn i grunnskolen, men fant at kvaliteten også i barnehagene var i ferd med å bli dårligere (Bamford 2012). Kvaliteten som omtales her, handler om pedagogens kompetanse og bevissthet, noe jeg tenker henger nøye sammen med verdisynet, og om de estetiske fagene blir verdsatt og prioritert.

I NOVA rapporten *Kvalitet og kvantitet* (Winsvold og Guldbrandsen, 2009) synliggjøres at andelen barnehager som driver systematisk med fagområdet kunst, kultur og kreativitet er stadig synkende. Noe jeg fikk erfare når jeg skulle oppsøke barnehagelærere som jobbet i barnehager med et spesielt fokus på de estetiske områdene. De var vanskelig å oppdage, og kommunene som ble forespurt hadde bare vage anelser om hvem jeg burde henvende meg til. Evaluering av rammeplanen: *Alle teller mer* (Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K.R., 2009), viser at de estetiske fagene kommer i skyggen av fagområder som fokuserer på såkalte skolefag, språk og bokstaver, antall rom og form og tall. Dette er rapporter og forskning som viser til verdier av estetiske fag.

Anna-Lena Østern (2010) argumenterer for at det er behov for en bedre forståelse for verdiene i kunstfagene (i skolen) og av en estetisk tilnærming til læring. Østerns forforståelse for artikkelen er basert på egen forskning, hvor estetisk tilnærming til læring prøves ut i både skole og lærerutdanningen. I forskningsprosjektet undersøkes en mulig *tredje vei*, "[...] hvor innovative kunnskapskulturer integreres med kvalitativt sterke meningsskapende læringsprosesser gjennom dannelsesreiser" (Østern, 2010, s. 182). Her trekker hun frem perspektiver som meningsskapende og danning, og sier noe om potensialet som ligger i denne estetiske tilnærmingen til læring. Jeg tenker at hennes forskning fra skolen har en overføringsverdi til barnehagekonteksten. Slik jeg leser teksten til Østern knytter hun danning til dialog mellom pedagogikk og kunstfag, der hun ser for seg kunstfagene som en rød tråd i all undervisning (fagområder). Det er dette som gjengis som den tredje vei, ikke kun den røde tråden, men at høy kompetanse innen ulike felt kombineres med tanken om å hjelpe eleven til å kunne lese verden, den tredje vei blir da å forstå som en dannelsesreise.

Estetikkenes mulighet til å skape mening fordi den som deltar har mulighet for opplevelse og sansing, ved at det gis rom for individets forståelse. Gjennom en slik læringsprosess, eller kunst som metode, kan eleven (barnet) delta i dialog om hva som er viktig og meningsfullt, da kunsten er åpen og uferdig, den har ikke et ferdig rett svar (Østern, 2010). Det er her potensialet for danning kan plasseres, i rommet mellom barnets mening i dialog med kunsten og andres meninger. – som en tredje vei, som også kan sies å være en hjelp til å lese verden.

Jeg har også latt meg inspirere av Tona Gulpinar, Leif Hernes og Nina Winger (2016) som har samlet artikler i en bok. Det som var relevant for mitt tema var følgende to artikler: *Estetiske opplevingar- Toddlaren i møte med materiale*, av Sissel Halland og Torill Vist. De skriver om elementene i estetisk opplevelse, der jeg ble spesielt opptatt av det kroppslige og relasjonelle mellom mennesker og mellom menneske og materiale. *Estetisk læring i barnehagen*, av Gulpinar og Hernes skriver om estetisk læring og hvordan den kan komme til syne i barnehagen, der de har sett på hvordan ulike kompetanser kan prege barn i deres estetiske prosesser.

Nora Kulset (2017) har forsket på musikk, et selvstudie på egen musikk praksis, med fokus på å få de voksne i barnehagen til å tørre å synge og bruke stemmen i et flerkulturelt miljø. Torill Vist sin doktoravhandling om *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* (2009) har også vært relevant for det estetiske fokuset knyttet til følelser, det å bli truffet følelsesmessig av noe (musikken), og oppleve en fortettet mening eller følelse av helhet. Jeg har gjennom studiet og forskningen til Mari Anne E. Gryte (2017) blitt inspirert til å stoppe opp ved begrepene hverdagsøyeblikk (2012) og nærvær. I artikkelen om skapende nærvær, beskrives hvordan estetisk erfaring kan vise seg i en form, ved å bruke fotografi som levendegjør teori og praksis og kan gi en fortettet mening. Gryte beskriver det estetiske som *mer enn* sanseerfaringer.

1.5 Studiens oppbygning

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunn for studiet, om hva som ligger til grunn for mitt valg om å skrive om temaet barns estetiske læreprosesser slik barnehagelæreren opplever og erfarer det. I kapittelet har jeg beskrevet forskning som jeg ser som relevant i forhold til denne studien, samt redegjort for problemstillingen. I kapittel 2 beskrives og forklares relevant teori. I kapittel 3 fremstilles metoden jeg har brukt før under og etter min forskning, og begrunnelser for mine valg. I kapittel 4 som heter funn og resultater presenteres sitater fra

barnehagelæreren i lys av teori og mine drøftinger. Presentasjonen er delt inn i fire hovedkategorier. I kapittel 5 oppsummeres resultater og funn i studien.

2. TEORETISK FORANKRING

I dette kapittelet vil jeg gi et bilde av teori som er relevant i forholdt til min problemstilling og i forhold til empiri i denne oppgaven. Hovedfokuset i min studie er en del av den estetiske dimensjon, formulert i problemstilling: *Hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læring kommer frem i intervju med barnehagelærere?* Dette vil jeg her belyse med teori. Jeg hadde et teoretisk utgangspunkt før jeg startet mitt prosjekt som jeg stort sett har beholdt. Samtidig utviklet og endret min teoretiske forståelse seg i forhold til hva som kom frem av refleksjoner og tanker i forskningsintervjuene, og etter hvert som jeg har bearbeidet materialet til en ferdig tekst. Problemstillingen kommer også frem i relevant litteratur. Jeg har derfor valgt å beholde i et litt stort teorikapittel fordi jeg har hatt nytte av det, og tenker at andre som leser oppgaven også kan ha det.

Jeg har med grunnlag i Benny D. Austring & Merete Sørensen litteratur om estetikk og læring dannet et utgangspunkt for mitt fokus. Sammen med Maurice Merleau-Ponty sin fenomenologiske teori og John Deweys pragmatiske teori danner det et teorigrunnlag i oppgaven. Utover det har jeg blant annet valgt teori fra Nicolas Bourriaud, Hansjörg Hohl, Dorthe Jørgensen, Mari Anne E. Gryte, Gerd Abrahamsen, Carlina Rinaldi, Nora Kulset, Aud Sæbø og Gunnvor Løkken.

Barn opplever, lærer og utvikler seg i meningsfulle sammenhenger (Sæbø, 2011). Hva som oppleves som meningsfulle sammenhenger for barna kan en sees fra ulike synsvinkler og teorier. Barns måte å være i verden på er først og fremst kroppslig, aktiv, undersøkende og lekende. Deres medfødte kreative væremåte er bare en mulighet, en mulighet som trenger sosial og kulturell stimulering (Sæbø, 2011). Teoriene som belyses her har til hensikt å ivareta denne muligheten for deltakelse i meningsfulle sammenhenger i et estetisk perspektiv.

2.1 Estetikk

Æstetikk

*Læren om værdien af det unyttige,
værdien af det som gør os mennesker
til noget andet og mer
end en transithavn for vore fødemidler*

(Nils Kjær i Paulsen, 1994, s. 11)

En kan veldig kort si at estetikkbegrepet kan være komplekst å definere og historisk sett er det ulike synspunkt på hva som må vise seg for å kunne defineres som estetikk. Selve ordet estetikk stammer fra det greske ordet aistesis som kan oversettes med ordene - sansing, fornemmelse og følelse (Austring & Sørensen, 2006). Begrepet ble tradisjonelt og historisk også brukt om å oppleve noe vakkert eller om det skjønne, spesielt i arkitektur og kunst. Austring & Sørensen (2006) har problematisert ulike estetikkforståelser og konkluderer med tre sentrale betydninger av nåtidens estetikkbegrep der de trekker frem **det skjønne og harmoniske**, smak eller det de omtaler som **hverdagesestetikk**, og til slutt estetikk som **erkjennelse gjennom sansene**. Ut i fra en slik forståelse er jeg enig med deres definisjon av estetikk som:

”Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser” (Austring & Sørensen, 2006, s. 68)

Det viser oss at definisjonen og betydningen av estetikk har endret seg fra læren om det vakre, skjønne og sanselige, til også å ha en betydning for hele mennesket, oss selv i verden. Estetikk definert som erkjennelse gjennom sansene, kan problematiseres som en for vid og upresis beskrivelse, blant annet fordi den sanselige dimensjon ikke nødvendigvis er estetisk basert (Austring & Sørensen, 2006). Den brede forståelse av estetikk forklares slik:

”... hvor sansning, følelse, erkendelse, sosialisering, kultur og kunst er delmængder af æstetikken, som således forholder seg til tilværelsen i dens fulle bredde” (Austring og Sørensen, 2006, s.44).

Slik sees estetikk og pedagogikk i en sammenheng og kan dermed omfatte mange sider ved barnehagehverdagen. I denne oppgaven vil den estetiske opplevelsen være sentral, og omtales nærmere senere i dette kapitlet. En estetisk opplevelse kan forstås som et sanselig, følelsesmessig og formet inntrykk og/ eller uttrykk (Austring & Sørensen, 2006). Halland & Vist (2016) legger til at estetisk opplevelse også er relasjonell, der det relasjonelle mellom mennesker og mennesker og materiale er et viktig fokus (Bourriaud, 2007, Stern, 2003).

2.2 Fenomenologi og kroppens estetikk

Grunnlaget for å knytte innholdet i denne oppgaven til kroppsfenomenologien var en naturlig overgang når en tenker på, og definerer estetikk som det sanselige. *Phenomenology of perception* er en del av Maurice Merleau-Pontys (1945/2002) hovedverk. Deler av denne er

oversatt til norsk med tittelen: *Kroppens fenomenologi* (1945/1994). Han snakker om kroppen som et sansende, persiperende, handlende, følede og talende fenomen. Det sentrale er sansing, og selve meningen skapes i samsillet mellom kroppens væren i verden. Gunnvor Løkken beskriver følgende om slektskapet mellom fenomenologien og estetikk:

”Med sin vekt på å forholde seg sanselig og kroppslig til fenomener i verden er persepsjonens fenomenologi i slekt med estetikk i betydningen av sanselig erkjennelse. Denne varianten av fenomenologien så vel som estetikken har som en viktig oppgave å vise at det finnes flere erkjennelsesmåter enn dem som er ensidig basert på kognitiv fornuft.”(Løkken, 2013, s. 36)

Merleau-Ponty hevder at alle handlinger hviler på persepsjon. Persepsjon baserer seg på det som oppleves gjennom den sanselige kropp. Løkken (2013) understreker her at å forstå er å ”sense” menneskelige handlingers intensjoner. Da må en forstå væren i verden som en åpen holdning til verden. Mennesket er aktør i sin verden gjennom sitt kroppslige subjekt, kroppen er nærværende i alt den gjør også i møte med andres subjektivitet. Merleau-Ponty sier også at kroppen bebor rommet. ”Man kan således ikke si, at vor krop er i rommet og i øvrig heller at den er i tiden. Den bebor *rummet* og tiden” (Merleau-Ponty, 1945/1994, s. 93.) Så hva er å bebo? Merleau-Ponty fremhever at menneskekroppen ”bebor rommet”, ikke i ren fysisk forstand, eller tingliggjort, men som en sanselig påvirkning som betyr noe for vår eksistens. En viktig del av vår ”væren i verden”, forklart som vårt kroppslige nærvær i situasjoner, er språket, det at vi snakker og kommuniserer.

Merleau-Ponty brukes flittig i litteratur og forskning (Løkken, 2013; Fredriksen, 2013; Halland, 2014) til å beskrive og forstå toddlerne, de som krabber og går, og deres kroppslige tilstedeværelse i barnehageverden. Toddlerne er tydelig tilstede i hele sin uttrykksform, med sin karakteristiske stil. En liten menneskekropp som passer inn i persepsjonens fenomenologi (Løkken, 2013). Min erfaring er at alle barnehagebarn uansett alder, er først og fremst kroppslige i sin kommunikasjon og estetiske uttrykksmåte. Vi er tilstede i verden og i kontakt med tingene og livet, og slik opplever vi verden meningsfull, gjennom meningsfulle handlinger (Merleau-Ponty, 1945/1994). Kroppslig tilstedeværelse har slik sett ingen aldersgrense, men voksne kropper er ikke like uttrykksfulle som barnehagebarns. I følge Fredriksen (2013) lærer en ettåring å gå gjennom selv å måtte erfare balansepunktet og hvordan det er å falle mot gulvet. Når de har lært å gå sitter det i kroppen for resten av livet. Denne kroppslige erfaringen for å lære og forstå avtar ikke med alderen, men Fredriksen

(2013) sier at voksne har lett for å utvikle en ”blodårefortetning” av fantasi som er grunnleggende for læring. Hvorfor dette fokuset på de voksne? Fordi jeg er enig med Fredriksen i at skal du forstå hvordan barn lærer gjennom kroppen, er det viktig at du anerkjenner dine egne følelser, sanser og kroppslig læring. Hvordan du selv, som voksen bebor rommet i møte med andre subjekter, som her er barnehagebarn i estetiske møter.

Estetikk knyttes ofte til form og aktivitet, slik rammeplanen (KD, 2017) knytter estetiske fag til kunst, kultur og kreativitet. Det er i opplevelsene og i møtet med for eksempel sang, dans, lek, tegning og kunst at barnet kommuniserer med seg selv og verden. Felles for alle disse formspråkene er at en bruker kroppens sanser, for å forme et uttrykk (Austing & Sørensen, 2006). Austing & Sørensen bruker begrepet estetisk virksomhet, og det tolker jeg som aktivitet i en eller annen form. Barnet er født med en drivkraft til å kunne forstå og begripe verden, samtidig med behovet for fellesskap og å kommunisere om sin opplevelse av verden (Austing & Sørensen, 2006). På samme måte som Merleau-Ponty (1945/1994) fremstiller at kroppen ikke eksisterer alene, men i samspill med verden, som han omtaler som ”å være til i verden”.

Merleau-Ponty (1945/1994) sin teori tar utgangspunkt i barndommen og barnepsykologien. Han fremhever at det som er mest fremtredende ved det barnlige er åpenhet overfor verden og at barn bebor sin verden med sine kropper i større grad enn hva vi voksne gjør.

Barnehagebarn sin kroppslige tilstedeværelse, deres sanselige og åpne væremåte kan forstås og gjenspeiles i det estetiske perspektivet. Løkken (2013) forklarer i sin beskrivelse av toddlerne at det handler om at kroppen forstår og vet før vi tenker og snakker, noe vi kan fornemme som er viktig, men som vi ikke helt begriper. Denne erfaringen kan vi gjenkjenne og forstå også som voksne, noe jeg senere vil knytte til Jørgensen(2008)og Gryte (2012) som omtaler det estetiske som noe en kan fornemme, men som det er vanskelig å si noe om.

Det usynlige spiller en vesentlig rolle i Merleau-Ponty sin fenomenologi. Han sier det er den andre siden av det synlige, noe Rasmussen (1996) forklarer slik:

En melodi er et eksempel på, hvordan det usynlige ligger til grunn for det synlige. Selve melodien idè, dens væsen, ligger ikke gemt i lydenens materielle egenskaper, men skjuler sig i det usynlige. Det vil si, at kunstneriske idèer er en åbenbaring af det usynlige. (Rasmussen, 1996, s. 180)

Dette kan overføres til barns lek og kreativitet, der de forsøker å uttrykke seg, der den tause eller usynlige verden kommer til orde (Rasmussen, 1996).

2.3 Rammeverk og verdisyn - om estetikk

Den estetiske dimensjonen i barnehagen, kan være selvfølgelig eller veldig diffus og ubeskrivelig. Selvfølgelig om en tenker tradisjonelt på de estetiske fagene sin plass i barnehagens praksis. Jeg kjenner ingen barnehager som ikke nytter minst et av fagområdene musikk, kunst og drama i samspill med barn, på en eller annen måte. Men jeg opplever en ulik bevissthet rundt det estetiske som ”noe mer” utover fagområder, og vil gi en mulig teoretisk oversikt over hvilke verdier og opplevelser estetisk læring kan gi barn i barnehagen. I august 2017 ble det utgitt en ny utgave av ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (KD, 2017). Rammeplanen har en helhetlig tilnærming til barns utvikling og legger føringer for hvordan barnehagelæreren skal rette blikket mot sin estetiske praksis. Selve estetikk begrepet brukes her nesten utelukkende for å beskrive fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”. Søkelyset rettes mot uttrykksformer eller aktiviteter som i musikk, dans, drama og kunst. Ordet estetikk er kun nevnt i dette kapitlet. Det har vært diskutert om det kun er dette fagområdet som er estetisk, da det finnes estetiske dimensjoner i alle deler av barnehagens innhold (Paulsen, 1994). Om barnehagens samfunnsmandat står det:

”[...]å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek omsorg, læring og danning skal sees i sammenheng” (KD, 2017, s. 7).

Det at en skal se disse verdiområdene i en sammenheng forstår jeg som grunnlaget for en helhetlig tilnærming til barns utvikling, og det vil kunne romme den estetiske læringsformen og påvirke barns danning. Andre viktige verdier som omtales i rammeplanen er trygghet, tilhørighet, anerkjennelse, og å sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet (KD, 2017). Jeg vil senere komme tilbake til hvordan disse verdiene kan fremmes i et estetisk læringsmiljø. I kapitlet om kunst, kultur og kreativitet følges de omtalte verdiene slik:

”Barnehagen skal legge til rette for samhörighet og kreativitet ved å bidra til at barn får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk” (KD, 2017, s. 50).

Barn får være sammen om å oppleve og skape, forstår jeg som en viktig estetisk erfaring som jeg knytter til medvirke i fellesskapet.

Rammeplanen legger føringer og grunnlag for barnehagens pedagogiske praksis, men dette krever en tolking og forståelse som kan knyttes til handling for å kunne bli en verdi for barna. Verdier kan ha ulik betydning og blir tolket forskjellig i ulike sammenhenger, og samfunnets verdisyn kan gjenspeiles og komme til uttrykk i politiske dokumenter, lover og forskrifter, som i rammeplanen (Johansson, et al., 2015). Estetikk blir ofte knyttet til verdier som kan være vanskelig å si noe om, eller som vi både individuelt og som samfunn kan oppleve ulikt.

2.4 Estetisk erfaring og opplevelse

En estetisk opplevelse kan forstås som sanselig inntrykk av et estetisk uttrykk. Et inntrykk som kan påvirke oss følelsesmessig, for eksempel gjennom å betrakte et kunstverk, eller musikk en lytter til. En estetisk opplevelse kan også beskrives som det en sanselig og følelsesmessig opplever når en arbeider med et skapende uttrykk, gjennom symbolsk form, for eksempel når en maler et bilde (Austring & Sørensen, 2006). Opplevelsen er helt sentral i den estetiske aktiviteten i følge Hansjörg Hohn (2013), og det er gjennom mediet vi erfarer vår opplevelse av verden. Opplevelsen holder verden sammen og gjør den meningsfull for oss (Hohn, 2013). Den kommer til oss uten anstrengelse, som den naturligste ting i verden.

Nettopp derfor kan opplevelsen være vanskelig å få øye på, da den omgir oss hele tiden. Det er kanskje grunnen til at det kan være vanskelig å fatte at opplevelsen ikke er naturgitt, men må tilegnes og utvikles (Hohn, 2013). For å kunne oppleve må en øve øret til å lytte og øyet må lære seg å se. Derfor er det viktig at barnehagelæreren hjelper barn med å oppleve verden, lære seg å se og sanse. Hohn mener at det er minst like viktig som å hjelpe barn å begripe verden, og at det kognitivt sett er like krevende å oppleve som å begripe. Opplevelsen må tilegnes og utvikles, og det kan skje gjennom estetiske erfaringer som å lytte til musikk og synge, forme i leire, eller male med vann og farger. Hohn (2013) oversetter Deweys begrep Expression med formuttrykk eller form som en type tenking i lyder, farger, gester og bevegelser. Form gis da både en ytre og indre side, den ytre i form av det fysisk sansbare, den indre siden representerer tanken og hensikten. Det er denne formen Dewey kaller for betydningsfulle strukturer (Hohn, 2013). Hohn legger til at barns lek betegnes som en form.

Estetisk erfaring vil da handle om at barns mulighet for å gi uttrykk for det de opplever, det som oppleves, og uttrykkes i en aktivitet, gir en kime til erfaring. Det å gi mulighet for estetisk erfaring kan også beskrives med uttrykket "Learning by doing" som ofte blir brukt for å beskrive læring gjennom handling og refleksjon over erfaring. Det er den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952) som ofte knyttes til dette slagordet. Hans

opprinnelige formulering var: "Learn to Do by Knowing and to Know by Doing" (Vaage, 2001).

Deweys pragmatiske syn på kunnskap innebærer at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, og at situasjonen og konteksten er like viktig. I en slik læreprosess trekkes også kommunikasjonen frem som en viktig faktor (Olga Dysthe, 2001). Dewey mente at læring må inngå som en integrert del av en aktivitet, der persepsjon, emosjoner og opplevelser spiller med som en del av prosessen. Han utviklet dette synet til en teori om estetisk erfaring, der han argumenterer for at det estetiske inngår som del av hverdags erfaringene våre og ikke må forstås som et eget felt som ligger utenfor dagliglivet. Han argumenterer for en kontinuitet mellom vitenskap, kunst og hverdags erfaringer.

Når vi erfarer sier Dewey at det oppstår en situasjon, et møtepunkt mellom individ, ting og samfunn. Slik knyttes læring til situasjoner, og viser at det skjer i samspill med indre og ytre faktorer (Vaage, 2001). Han skiller mellom vanemessige situasjoner og problemsituasjoner. Det er erfaringen gjennom såkalte problemsituasjoner som gjør noe med oss og skaper persepsjon i læringen. Dewey skiller mellom en erfaring og en spesiell erfaring.

In contrast with such experience, we have an experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences. (Dewey, 1934/1980, s. 35).

"Dewey sier at en estetisk væremåte kan motvirke vanetenking og tilfeldigheter" (Gryte, 2012, s. 164). Da kan estetiske væremåter sees på som en spesiell erfaring. Ved å trekke frem en estetisk væremåte legges det også spesielle forventninger til barnehagelæreren i forhold til hvordan de kan løfte barns opplevelser og erfaringer ut over den hverdagslige vanetenkingen. Voksne kan skape spesielle erfaringer der det kan oppstå det Dewey kaller refleksiv intelligens, eller skapende og kreativt intellekt. Intellekt forstått som noe unikt for den enkelte.

"Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn den andre, og har følgelig noe særegent å gi andre hvis han kan omdanne sine erfaringer til ideer og formidle dem til andre" (Dewey i Vaage 2001, s. 148).

Den estetiske erfaringen er i følge Dewey en spesiell erfaring som gir rom for å være skapende og kreativ. Han fremhever at vi gjennom handling og egen refleksjon kan dele våre

opplevelser med andre. Det som gir oss mening, eller slik vi forstår og opplever verden blir en estetisk erfaring for oss. Dermed skapes en helhet mellom det jeg opplever, det jeg opplever sammen med andre og det en opplever gjennom fellesskapet. Jeg oppfatter at det er det samme Hohn sier om opplevelsen holder verden sammen og gjør den meningsfull.

En estetisk opplevelse er alltid subjektiv, så det vil være begrenset hva en kan se og iaktta hos barnet, det er kun barnet som opplever innenfra (Carlsen & Samuelsen, 1992). Barnet er i sin egen opplevelse helt fra første møte med verden, lenge før de kan meddele seg med språket. Mennesket er via sin eksistens kroppslig tilstede i sin opplevde verden. Opplevelsen i verden kan i følge Merleau- Ponty (1945/1994), ikke forstås utelukkende av en subjektiv opplevelse. Mennesket opplever alltid noe og dermed blir opplevelsen et produkt av både menneske og det som oppleves, fenomenet. Det er snakk om to momenter som påvirker hverandre gjensidig, og kan forklare som *hvordan mennesket persiperer*, sanser og opplever, og *hvordan fenomenet fremtrer for mennesket*, forklarer Austring & Sørensen (2006). Merleau- Ponty (1945/1994) snakker om at kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon og det er disse to momentenes gjensidighet han betegner som – å være til i verden.

I sin estetikkforståelse legger Jørgensen (2001) til grunn tre erfaringsformer, denne forståelsen bygges på Hohn (1996). Den grunnleggende erfaringsformen er følelse, de andre er opplevelse og analyse. Følelsen rommer grunnlaget for alt vi opplever og erfarer, men mye av det følelsesmessige forblir ubevisst. Men i møte med kulturens sanselige symbolsystemer utvikler barnet følelser til bevisste opplevelser, som legger grunnlaget for analytisk tenking (Jørgensen, 2001). Det hun sier kan sees sammen med Deweys refleksjon i handling, for å skape nye erfaringer.

2.5 Estetiske læreprosesser

Gjennom egen praksis i barnehager som har vært preget av Reggio Emilias filosofi, er det naturlig for meg å tenke og skrive om estetiske læreprosesser. Reggio Emilia er en by og en region i Nord-Italia, som ble grunnlagt etter andre verdenskrig av psykologen Loris Malaguzzi. Reggio Emilia-filosofien har et læringssyn som Malaguzzi har forklart som ”en spagettiklasse”. Med det mener han at læring ikke er en lineær prosess som peker i en retning. Læring sees på som parallelle fremskritt, stillstand og tilbaketrekning som kan gå i mange retninger (Rinaldi, 2009). I Reggio Emilia bygges læring opp rundt dialog med barna, det gis rom for deres innspill og ideer og lar det være med å styre retningen (spagettiklassen), deretter undersøker voksne og barn sammen og er nysgjerrige, eksperimenterer og filosoferer med

utgangspunkt i barnas spørsmål. De benytter i stor grad estetiske fag i sine undersøkelser og med sin estetiske innstilling er de voksne først og fremst lyttende og deltakende. Denne måten å lære på kaller de for prosjekt, og kan beskrives som en rekke små fortellinger som ikke gir et oppsummerende svar (Rinaldi, 2009). Slike prosesser innebærer estetisk læreprosesser fordi det gir rom for barnas medvirkning og kompetanse. Enkelt sagt er dette også et bilde på helhetlig læring, der individet lærer ved å være aktivt medskapende i fellesskap med andre.

Austring & Sørensen (2006) sier mye om estetiske læreprosesser, og setter opp flere kriterier for hva det kan være, og hva en kan lære. De omtaler estetiske læreprosesser også som estetiske læremåter. Estetiske læreprosesser er et pedagogisk begrep som kan knyttes til uttrykksfagene som, kunst, musikk og drama, ofte prosjektorientert og som gir rom for barns sosiale kompetanser og medvirkning (Austring & Sørensen, 2006). Det er nærliggende den estetiske læreprosess og prosjekt i Reggio Emilia. Dette støttes også av John Dewey sin betoning av barnets egen fasinasjon av og trang til å utfolde seg estetisk i aktiv handling, som selve forutsetningen for egen læring og utvikling (Austring & Sørensen).

Barns rollelek er en måte å beskrive den estetiske læreprosess på som kan skape mening og sammenheng, eller helhetlig opplevelse. I sin rollelek der barnet som leker med dukken legger den i sengen, klapper den på kinnet og synger for den, speiler barnet hendelsen slik de opplever verden. Det er denne omskapingen av egne inntrykk av verden barnet gir uttrykk for, gjennom rollelek, som beskrives som den estetiske læreprosessen (Austring & Sørensen, 2006). Den helhetlige læreprosess handler om at opplevelsen går fra inntrykk til egen forståelse, til å gi leken et uttrykk slik barnet forstår og opplever verden.

Det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige må integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosesser forklarer Aud Sæbø (2011) og at det er dette vi kaller for estetisk læreprosess. Sæbø knytter her estetiske læreprosesser til det kognitive, (forestillingsevne, fantasi og tanker) og sier at estetiske læreprosesser først og fremst er knyttet til kunstfaglige uttrykksformer. Det finnes altså flere forståelser og teorier om estetiske læreprosesser. Her fremstilles det kognitive som en del av det helhetlige.

Når jeg snakker om estetiske læreprosesser, er det relevant å knytte følelse for tingene til begrepet følelseskunnskap (Vist, 2009). Følelseskunnskap kan være en viktig ingrediens i de opplevelsens- og læringsstrategier som kan brukes for å legge til rette for musikkopplevelse sier Vist. Hun henviser også til Abrahamsen (2004) som anvender begrepet emosjonell læring

om læring der følelsene er sterkt involvert, mer uavhengig av læringsinnholdet. Poenget til Abrahamsen er at læring blir dypere hvis man lar følelsene virke med.

Det kognitive og følelseskunnskap, er slik jeg ser det, begge knyttet til den helhetlige læringen som har et potensial i seg gjennom estetiske læreprosesser. Estetiske læreprosesser knyttes i stor grad til estetiske uttrykk gjennom estetiske fag. Rammeplanenes fagområder kunst, kultur og kreativitet skal representere *mer enn* praktisk arbeid, de skal også stimulere til det sanselige gjennom refleksjon og samhandling (Gryte, 2017). Jeg ser på *mer enn* som en del av eller noe i tillegg til estetiske læreprosesser og velger derfor også å bruke begrepet estetisk læring. Estetiske læreprosesser og estetisk læring kan omfatte det samme, men jeg opplever ikke all estetiske læring som en prosess.

2.6 Estetisk væremåte

Barn har en naturlig estetisk væremåte, med sin sanselige og åpne tilnærming til verden. Gryte (2012) skriver om det estetiske som erfaringsform, som bekrefter oss som sansende, undrende og skapende mennesker. En erfaringsform hun sammenligner med barns lek, preget av tilstedeværelse, fantasi, følelser og forestillingsevne. Møter barnehagelæreren barnet med en slik forståelse kan en snakke om den voksnes estetiske væremåte, med gode muligheter for å tilrettelegge for en estetisk læringskultur. Barnehagelæreren bør ha en dypere kunnskap til de estetiske erfaringsformene og selv oppleve hva estetisk erfaring betyr, både teoretisk og i form av hverdagsøyeblikk (Gryte, 2012). I vid forstand kan estetisk væremåte handle om måten en møter andre på, både barn og voksne. En estetisk væremåte i samspill med barn i barnehagen vil i stor grad handle om den voksnes estetiske innstilling, at den voksne er tilstede her og nå, med hele seg. En estetisk væremåte kan slik sett påvirke hvordan barnehagelæreren erfarer og opplever barns estetiske læring, hva er det du ser og gjennom hvilke briller ser du?

”Å observere det vi kaller *estetisk væremåte*, betyr å søke å få tak i hvordan en person, med sin sosiokulturelle erfaringsbakgrunn og med sine sanser, følelser, fantasi, musikalitet, intelligens og fysikk forholder seg til et objekt”(Lie & Ski, 1995, s.16). Her beskrives hvordan man kan observere barns estetiske væremåte, men det fremheves samtidig den voksne observatørens egenskaper og kjennskap til barnet. Når og hvordan den voksne skal gå inn å delta i praksisen med sin lytting, undring og innlevelse, og med sine muligheter til å forstå barnet (Lie & Ski, 1995). Dette er også egenskaper som kan knyttes til den voksnes estetiske væremåte, og kan påvirke en estetisk læringskultur. En væremåte som søker etter barnas måte

å være i verden på. En voksen som har evne til å lytte med mer enn ørene, det handler om å være oppriktig nysgjerrig og bevisst lytte til barnas tanker (Åberg & Taguchi, 2010) . Det at den voksne evner å kunne lytte og skape handlingsrom, kan også kjennetegnes som en estetisk væremåte.

Dewey poengterer at:

”En bevisst estetisk væremåte kan motvirke vanetenking og tilfeldigheter”. ”Dewey hevder at det estetiskes fiende ikke er det intellektuelle eller det praktiske, men det tilfeldige, vanetenkningen og de løse enders slapphet” (sitert i Gryte, 2012, s.164, 184).

Den estetiske væremåten kan bygge på egne erfaringer fra tidligere møter og viljen til å lytte, og åpne opp for å slippe barnet til. Når en møter ulike barn og voksne må en også bruke sin kreative kraft til å prøve å forstå den andre. En slik væremåte kan påvirke hva og hvordan barn lærer i estetiske prosesser og igjen skape en estetisk læringskultur i barnehagen. Gryte (2012) spør hvordan voksne kan få økt bevissthet om barns estetiske erfaringer, og holde fast på, eller ”arkivere” estetiske øyeblikk, som blir i barnets kropp som en erfaring de kan vende tilbake til senere i livet.

I innledningen viser jeg til Gulpinar & Hernes (2016) der de problematiserer at den estetiske dimensjonen i et menneskes liv kan beskrives, men det er umulig å måle hvor mye estetisk læring det ligger i å se en solnedgang. Det kan stå som eksempel på at den estetiske erfaringen i barndommen ikke kan måles, men den kan berike livet med en 4. dimensjon, som arkiveres som sublim øyeblikk (Junker, 2006 i Gryte, 2012). Her knyttes både estetisk erfaring og øyeblikk som betydningsfulle dimensjoner for barns estetiske læring og måter å lære på, og barnehagelærerens bevissthet om hva som kjennetegner en ”solnedgang” jf. (kap 1.1).

Det handler om å være ydmyk i forhold til hvem du er sammen med, samtidig som du ikke selv kan være passiv. Å være passiv kan knyttes til det Dewey sier om vanetenking og tilfeldigheter. Det motsatte av slapphet må være entusiasme, eller det å kunne vekke noe i den andre. En fortellende voksen, en som er god på å stille undrende spørsmål, som gir liv til tankene og videre assosiasjoner, vil være grunnleggende i en estetisk væremåte i samspillet med barn. En estetisk væremåte vil derfor være en balansekunst ved at den voksne er engasjert og er med å prege samspillet, i den hensikt å lytte til barnet, la det få anledning og tid til å tenke høyt.

Gerd Abrahamsen (2013) støtter seg også til Winnicott når hun presenterer sin tilknytningsteori, og viderefører slik samspillet mellom nære omsorgspersoner til barnehagelærerens væremåte. En væremåte som kan sees på som en estetisk væremåte. Når Abrahamsen snakker om tilknytning og overgangsobjekter for de minste barna i barnehagen, knytter hun det til Winnicotts teori om overgangsobjekt.” Winnicott understreker imidlertid at det ikke er overgangsobjektet i seg selv som er viktig, men barnets kreative bruk i forbindelse med selvstendighetsprosessen sin” (Abrahamsen, 2013, s.76). En trygg tilknytning ser Abrahamsen som noe som må erverves i samspillet mellom barnet og den voksne, over tid og gjennom oppmerksomme og pålitelige voksne utvikles en relasjon. For å kunne erverve dette samspillet må den voksne innstille seg på barnets tempo og gi dem ”verden i små doser” sagt med Winnicotts ord (Abrahamsen, 2013, s. 74). Tilknytningsteoretikeren Bowlby fremhever betydningen av at den voksne må være følelsesmessig tilgjengelig, det må være et emosjonelt bånd mellom barnet og omsorgspersonen, slike gode og sterke bånd kaller Bowlby for ”trygg tilknytning” (Abrahamsen, 2013).

2.7 Estetisk relasjon - et fellesskap

Nicolas Bourriaud utga *Relasjonell estetikk* i 1998. I boken karakteriseres en tendens hos en rekke kunstnere på 1990-tallet som jobber med relasjonell estetikk, en praksis der kunstverk gjøres til en mellommenneskelig hverdagssituasjon. Han definerer relasjonell estetikk gjennom å se på kunstverkens funksjon av de mellommenneskelige relasjonene de forestiller, produserer og fremkaller (Bourriaud, 2007). Det relasjonelle bor i kunstverket, og det er i møtet, eller i mellomrommet mellom kunstverket og betrakteren det oppstår mellommenneskelige relasjoner. Er kunsten relasjonell, må det være plass og rom for dialog, Bourriaud mener at et vellykket kunstverk sikter utover sin egen eksisens og åpner opp for dialog, og gir mulighet for den som opplever, å fullføre verket (Halland & Vist, 2016).

”Det vil si en form for kunst der intersubjektiviteten er essensen. De sentrale temaene spinner rundt ”det å være sammen”, ”møtet” mellom betrakter og bilde, og den kollektive meningsproduksjon” (Bourriaud, 2007, s. 19).

I dette møtet mellom kunst og betrakter oppstår det et sosialt mellomrom. (Mellom)rommet forklarer Bourriaud som et rom av menneskelige relasjoner der det kan oppstå andre muligheter og forståelser, et tidsrom der rytmen motsetter seg og er en annen enn den som styrer dagliglivet, han betegner det som et utvekslingsområde. For Bourriaud er det tydelig at alle er deltakere i kunstverket, kunstner, betrakter, barn og voksne (Halland & Vist, 2016).

Det relasjonelle perspektivet i kunsten som vises til her står godt til barnehagebarns møter med kunst og deres estetiske opplevelse. Det må være noe i møtet med kunstverket som fanger og skaper nysgjerrighet, noe som får dem til å stille spørsmål og være i dialog med kunstverket sammen med andre barn. I (mellom)rommet der det vises til at relasjonene oppstår og muligheten for nye forståelser kan oppstå, kan sees i sammenheng til Winnicotts teori, der han snakker om det potensielle rommet, det skapende rommet, jeg kommer tilbake til det i dette kapitlet.

Bourriaud mener at intersubjektiviteten er essensen, det å være sammen. Intersubjektivitet kan også sees sammen med og forklares med Daniel Sterns teori. En intersubjektiv bevissthet som inkluderer – i tillegg til din egen opplevelse, den andres opplevelse av din opplevelse, referert tilbake til deg gjennom den andres øyne, kroppsspråk, stemmeklang etc. (Stern, 2003).

Utgangspunktet her er spedbarnsforskning der samspillet mellom mor og barn er avgjørende for barnets selvdannelse, eller anerkjennelse av seg selv. I dette fellesskapet deler de øyeblikket og oppmerksomheten med hverandre, og dermed inkluderes deler av den andres bevissthet gjennom øyekontakt og kroppsspråk. Slik kan en ha mulighet for å skjønne hvordan andre har det. Ut fra Sterns forklaring forstår jeg det sentrale er å kunne oppleve seg selv i relasjon med andre, noe som kan være relevant i estetiske læreprosesser i fellesskapet.

Denne forståelsen kan også overføres til skapende møter med andre. Austring & Sørensen (2006) beskriver at når barnet er i en prosess og jobber med form, i en kontekst med andre, gis det mulighet til å speile og perspektivere egen opplevelser sammen med andres forståelser.

2.8 Det usigelige

Jørgensen (2006) beskriver estetisk erfaring ved å bruke begrepet *immanent transcendens*. Hun snakker om det som en merbetydning, ”der er større end og rækker ud over mennesket selv, og som ikke findes uden for, men derimod midt i immanensen, dvs. den verden, der umiddelbart omgiver mennesket som endelig væsen” (Jørgensen, 2006, s. 206). Det er denne merbetydningen jeg opplever som sentral, og forstår som noe som berører, vekker følelser, fantasi og kreativitet. Estetisk erfaring er transcenderende fordi det åpner verden slik at vi kan se den i et nytt lys som gir impuls til det skapende og lekende (Gryte, 2012).

Det æstetiske ved det æstetiske er det mer som man formemmer, men har vanskelig ved at sige noget bestemt om. Det er det der løfter os og sætter vor hverdagerfaringer i perspektiv (Jørgensen, 2008, s. 61).

Det usigelige kan en forstå som det man ikke kan si noe bestemt om, og Jørgensen (2008) forklarer det som utvidet tenking. Med utvidet tenking kan en forstå det som ikke kan beskrives, sies eller gjøres umiddelbart, men det som får en til å gå litt dypere i seg selv, kjenne på en følelse, noe uforutsett som dukker opp. For å dykke ned i det usigelige kreves det både tid og oppmerksomhet, eller snarere bevissthet om det estetiske som erfaringsform, noe mer enn, estetisk læreprosess. Gryte (2017) knytter den estetiske erfaringsformen til små hverdagsøyeblikk. Hun argumenterer for at foto som ikke på grunn av farge og form får fokus, men heller minimalistiske motiver av en kaffikopp eller fotspor i sanden, små hverdagsøyeblikk. Det er bilder som kan få tankene i gang, der fotografen har en egen impuls til hvorfor bildet ble tatt, men overlater mer til betrakteren, som kan undre seg. Ved å bruke foto på en bevisst måte der hverdagsøyeblikk kan skape grunnlag for gjenkjennelse og undring hos betrakteren, kan det gi ny innsikt ved å søke etter noe allment i det spesielle (Gryte, 2017).

Gjennom undring kan verden med ett fortone seg annerledes og gi et større rom av erfaringer og stemninger (Gryte, 2017). Gryte snakker om det usigelige som tekst mellom linjene, det ubeskrivelige ved det estetiske, som også kan handle om å beskrive tonen fra en klarinett.

Hohr (2013) trekker frem det usigelige som et potensiale ved den estetiske uttrykksform, der vi gjennom estetiske mediering kan bearbeide og synliggjøre det tause for oss selv og andre. En slik mulighet til å kunne uttrykke seg om det usigelige, er et formspråk som passer godt for barns sanselige uttrykksmåter. Barn kan for eksempel uttrykke det usigelige gjennom tegning og i lek. Da inkluderer jeg leken som en estetisk mediert form, fordi lek gir barna potensial til å uttrykke det usigelige. Det er gjennom lek at barn skaffer seg sanseerfaring, lek er veien til å forstå verden og seg selv.

Selv om det estetiske har sitt utspring i det sanselige, defineres ofte nettopp det usigelige ved det estetiske som dets aller innerste kjerne (Gryte, 2012).

2.9 Det potensielle rommet - en skapende prosess

Malcolm Ross er dramapedagog og er spesielt opptatt av det skapende mennesket og den dramatiske leken. Om barnehagelæreren ønsker å støtte barna i sin estetiske læring og utvikling, bør hun/ han tilrettelegge for skapende virksomhet. Ross beskriver det skapende mennesket ved å låne D. W. Winnicots beskrivelse av ”det potensielle rommet” (Carlsen & Samuelsen, 1992). For at barnet skal kunne utvikle et slikt potensielt rom krever det at barnet

opplever tillit til omgivelsene, en tillit som etableres allerede mellom spedbarnet i samspillet med mor og nære omsorgspersoner (Carlsen & Samuelsen, 1992). Ikke ulikt intersubjektiv bevissthet jeg har nevnt hos Stern, som jeg oppfatter som en delt opplevelse, der du reflekterer over deg selv gjennom den andres gester og kroppsspråk.

Driften eller impulsen til å handle ekspressivt er det midlet vi har til å gjenopprette likevekt i vårt følelsessystem. Når vi møter noe som gjør sterkt inntrykk på oss, som gir oss dype følelser, kaller Ross det en impuls. Denne følelsesimpulsen må vi klargjøre for oss selv og få uttrykt gjennom et medium, og således bli i stand til å forstå våre følelser såpass at vi føler vi kan få uttrykt dem tilfredsstillende på et vis (Ross, 1978). Impulsen kan skape en følelsesmessig ubalanse, som du ikke vet hvordan du skal få utløp for. Det kan resultere i en konfliktsituasjon for barnet, som for eksempel tar fra et annet barn en leke i ren frustrasjon, noe Ross betegner som en ubalansert følelsesimpuls (Ross, 1978)

I perioden der ”det potensielle rommet” etableres oppdager barnet også tingene rundt seg, og det er i denne perioden det Winnicott kaller for overgangsgjenstander blir viktige (Carlsen & Samuelsen, 1992). En gjenstand som knyttes til moren, men som også er adskilt fra henne, ”et potensielt rom” oppstår i dette mellomrommet. Den grunnleggende tryggheten og samhørigheten med moren kan barnet gjenskape i denne tingen, som kan være en sutteklut, en tute, en bamse. I dette potensielle rommet legges grunnlaget for all videre lek, der den skapende og kreative evne stimuleres (Carlsen & Samuelsen, 1992). Det å være kreativ kan defineres ulikt, men det er enighet om at det kreative handler om en holdning og væremåte, det er personer som er uredde og åpne, og evner å finne nye løsninger (Sæbø, 2011). En slik forståelse av det kreative mennesket harmonerer med den grunnleggende trygghet, tillit og samhørighet som etableres allerede i spedbarnsperioden.

”De estetisk fagområdene ivaretar menneskers aktivitet i møtet mellom den indre og den ytre verden. For i en skapende prosess arbeider en nettopp med å gjøre indre opplevelser konkret sanselige”(Carlsen & Samuelsen, 1992, s. 25)

Til sammen utgjør de to verdener, indre og ytre, en forutsetning for en allsidig personlighet, men det er to verdener som er i utakt i følge Ross. Han er derfor opptatt av den indre verden og snakker om å utvikle en følelsesintelligens, og knytter den følelsesmessige siden ved læring til de estetiske fagene som kjerneområder i en slik prosess (Carlsen & Samuelsen, 1992).

2.10 Danning og helhet

Som tidligere omtalt mener Dewey at kunnskap skjer gjennom aktivitet fordi læring inngår som en integrert del av aktiviteten. Erfarte opplevelser blir til læring. Ved praktisk bruk av estetiske fag anvendes flere sanser i læreprosessen og samtidig foregår det en helhetlig dannelse. Helhetlig dannelse beskriver Paulsen (1994) som at mennesket er helhet og opplever både med tanker og følelser. Når en jobber med estetiske fag forenes følelser og fornuft og blir slik sett en del av barnets kulturelle utvikling (Paulsen, 1994).

Juell & Norskog (2011) er opptatt av allmenndannelse og viser til at dannelse er en tenke- og væremåte som formes av kulturen. De fremhever at dannelse gjennom det estetiske skjerper sansene, og åpner for selvstendige valg og det å være kreativ. Hele sanseapparatet må være delaktig når vi søker kunnskap og gjør oss erfaringer (Juell & Norskog, 2011). Det blir derfor i forlengelsen av danning, eller samtidig med danning riktig for meg å snakke om estetiske prosesser, eller estetikk som danning. Det er derfor behov for se på noen forståelser og beskrivelser av danning.

I motsetning til utdanning, som har en begynnelse og en slutt, er danning en kontinuerlig prosess (Haugen, Løkken og Röthle, 2013) som varer livet ut, der utgangspunktet er i dagliglivets hendelser. Det handler ikke om fine manerer, men om personlige prosesser, der barnet oppdager, erkjenner og opplever i møtet med barnehagens sosiale liv. I dette møtet skjer en viktig form for dannelse som er barnehagens viktigste pedagogiske anliggende (Haugen et al., 2013). Haugen et al. forklarer at barnet dannes gjennom å skape seg selv i vekselvirkning med verden, selvdanning er derfor grunnleggende sosialt. Det vil si at danning må skje i et fellesskap med andre. Et viktig perspektiv som løftes frem her og som jeg ser som en overordnet faktor i denne oppgaven – er at i en slik pedagogikk, og i estetisk læring, er det ikke bare snakk om barnets selvdanning, men også pedagogens. ” *I møtet og vekselvirkningen med barnet danner også pedagogen seg videre og blir klokere på seg selv og verden* ” (Haugen et al., 2013, s. 15). I dette fellesskapet mellom barn og den voksne blir begge klokere, det samme gjelder selvfølgelig for møtet mellom barn. Danning blir da et aktivt samspill mellom mennesker som deltar i en sosial kontekst. Haugen et al. (2013) knytter sin forståelse av danning til Merleau-Pontys filosofi om mennesket som ”kroppssubjekt”, ideen om den levde kroppen i vekselvirkning med andre mennesker.

Hva kan danningens ”mer enn” være? spør Skoglund (2014), og henviser til rammeplanen fra 2011 sin brede omtale av dannelsesbegrepet, der danning blir beskrevet som noe mer enn

utvikling læring, omsorg, oppdragelse, sosialisering og som samtidig rommer alt dette. Skoglund (2014) skriver at danning innebærer en eksistensiell dimensjon og at denne dimensjonen er lite belyst i debatten om danning i barnehagen.

”... eksistensiell danning ikke er forenelig med instrumentell pedagogikk. Snarere står barnets subjektive liv i sentrum. Det fordrer en pedagogikk preget av kjærlighet, autoritet og mysterium, samtidig som voksne har ansvaret for å bringe inn noe nytt i barnets liv” (Skoglund, 2014, s. 36).

Her knyttes danning ikke bare til barnet som subjekt, men også til den voksnes evne til å ta ansvar for å vise frem verden for barnet. Kjærligheten slik Skoglund omtaler den, knytter hun blant annet til Marcel som beskriver kjærlighetens måte å se den andre på. Hvilket beskrives som å elske et barn innebærer å møte det med åpenhet, håp og forventning til barnets selvdannende kraft. Det krever tilstedeværelse i tid, rom og fellesskap, i tillegg nærvær i forhold til barnets perspektiv der barnet utvikles i sitt eget tempo og livsrytme (Skoglund, 2014). Men det er ikke nok å ha kjærlighet til barnet sier Skoglund og henviser til Arendt, den voksne må også ha kjærlighet til den verden barnet skal vokse opp i.

Skoglund sier at pedagogens autoritet derfor innebærer en kjærlig ansvarlighet både for barnet og for verden. Pedagogikk som er preget av mysterium er ikke noe hemmelig, eller skjult, men forklares som noe som engasjerer oss, som gjerne er nærværende i skapende prosesser, vår selvforståelse og hvordan vi møter andre og vår væren i verden. Slik knyttes eksistensiell danning ikke kun til barnet som individ men også til den voksnes ansvar, som i denne oppgaven er barnehagelæreren (pedagogen), med kjærlighet, autoritet og mysterium. *”Det handler om at den voksne tar ansvar både for barnet og for verden og er representant for verden i arendtsk forstand” (Skoglund, 2014, s. 42).*

Danning sett i et eksistensielt perspektiv vil handle om at barnet får være tilstede i eget liv og om å forstå barnet som aktivt og deltakende i egen dannelsingsprosess (Østrem, sitert i Skoglund, 2014). Noe av det samme gjentas i rammeplanen som blant annet skriver dette om danning;

Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av. Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenking, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endring (KD, 2017).

Videre i rammeplanen under overskriften danning står det, at personalet skal tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse, utfordre barnas tenking og invitere dem inn i utforskende samtaler. Det forstår jeg som væremåter hos personalet som kan tilrettelegge for estetiske læreprosesser.

Søndenå (2013) sammenfatter mindre håndfaste og flytende kompetanser under begrepet danning. Altså kompetanser som er vanskelige å definere eller å måle. Danning handler om å bry seg om en felles verden og et ønske om å bidra, danning dreier seg og om å utvikle vilje til å bidra (Søndenå, 2013). En vilje som bør være tilstede hos barnehagelæreren i sin kommunikasjon med barn.

Pedagogiske relasjoner mellom voksne og barn påvirker barns dannelsesprosesser, det betyr at barns danning er avhengig av de voksnes danning (Søndenå, 2013). Den voksnes bevissthet om at egen væremåte spiller en viktig rolle, ikke kun det en sier men også hvordan vi forholder oss til hverandre har en betydning. Som Merleau-Ponty ville sagt, hvordan kroppene er tilstede i rommet. Søndenå forklarer at danning handler om å kunne ta selvstendige valg, ”vel vitende om at andre tenker annerledes, tar andre perspektiver og kommer frem til nye tenkemåter og løsninger” (Søndenå, 2013, s. 178).

Å danne kan brukes om å skape, som i å lage og forme, men viktigst, som vist her å skape seg selv i møter med andre.

3 METODE

Forskning oppstår gjerne ved at man undrer seg over noe, et fenomen en ønsker å belyse. Mitt forskningsarbeid er en kvalitativ studie, der jeg bruker intervju som metode. Det var naturlig å velge kvalitativ metode da jeg ønsker å belyse barnehagelærerens erfaring og opplevelser rundt barns estetiske læring. Et viktig kriterie for kvalitativ forskning er at den retter seg mot studiesubjektets perspektiv, der en som forsker åpent betrakter det deltakeren gjør og sier og løfter det frem (Alvesson & Sköldbberg, 2016). For å finne svar på mitt forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læring kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?* Sier jeg allerede her at jeg skal ha en samtale med barnehagelærere, altså et intervju. Kvale & Brinkmann (2010) skriver at i en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål og lytter til folks fortelling om sin livsverden. I min studie og som grunnlag for valg av metode, forstås livsverden som de umiddelbare opplevelser. En verden slik den erfares og sanses for den som intervjues.

I oppstarten av dette prosjektet vurderte jeg å benytte observasjon som metode. Det kunne vært av interesse å se barnehagelæreren i sin estetiske praksis i samhandling med barn, og deretter bruke observasjonen som grunnlag for intervjuguide. Noe som kunne gitt min forskning andre svar og en mulighet for å komme nærmere praksis, og til å kunne tolke et helhetlig bilde. På grunn av den tiden jeg hadde til rådighet og omfanget på denne studien, falt valget på intervju, der jeg bygger spørsmålene opp etter egne kunnskaper, erfaringer og teori. I intervjuet vil jeg også lytte etter barnehagelærerens opplevelser rundt egen estetiske væremåte, og estetiske kompetanse. Det jeg ønsker å utvikle kunnskap om er barns estetiske læring. I forespørselen om deltakelse i intervju, hadde jeg mulighet for å gjennomføre et fokusgruppeintervju i etterkant av de individuelle intervjuene. Det ble ikke aktuelt, det var verken behov eller tid til det.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og design

Det er problemstillingen som gir retning for hvordan prosjektet utformes. Thagaard (2013) kaller det for prosjektets design, hvilket innebærer valg av metode, utvalg og analyse som er relevant i forhold til problemstillingen. Hun fremhever at det i kvalitativ forskning er viktig at prosjektets design må være fleksibelt og åpent for endringer. Problemstilling og analysen må være relevante og føre til interessante resultater, det som kan kalles for den ”røde tråden”.

Mitt perspektiv er i tråd med samfunnsvitenskapen og kvalitativ metode, der jeg bruker en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det vitenskapelige ståstedet i denne studien baserer seg på mitt epistemologiske og ontologiske syn (Postholm, 2010), som henholdsvis kan knyttes til mitt kunnskapssyn og hvordan jeg ser på og oppfatter verden. Hva som er mitt ståsted har jeg gitt et innblikk i innledende kapittel. Mitt kunnskapssyn bygger på et helhetlig perspektiv til læring, der jeg anser de estetiske fagene og estetiske læreprosesser som en naturlig inngangsport til læring for alle, men spesielt for barnehagebarn.

3.1.1 Kvalitative studier

Kvalitativ forskning har en induktiv tilnærming. Slik jeg forstår Larsen (2008) handler det om fordelene ved å kunne gå i dybden når en stiller spørsmål, noe som gir en mulighet til en helhetsforståelse av noe, et fenomen. I følge Thagaard (2013) er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og å kunne tolke disse. Videre handler utfordringene om hvilke metoder forskeren bruker i sin analyse og fortolkning av fenomenet som studeres. Å forske kvalitativt innebærer å forstå den andres perspektiv (Postholm, 2010). Mitt forskningsfokus og problemstilling samsvarer med kjennetegn i kvalitativ forskning. Det er barnehagelærerens opplevde erfaringer som skal løftes frem i denne studien. Jeg skal oppsøke barnehagelæreren i sin naturlige kontekst og forsøke å fange opp mening, eller fange opp handlinger (Postholm, 2010), det som fremtrer og kommer til syne gjennom intervju. Fokuset skal være på barnehagelærerens erfaringer med virkeligheten, på deres livsverden (Postholm, 2010).

Den kvalitative forsker nærmer seg forskning ut i fra et verdisyn, der ens eget syn på verden preger eller styrer forskningen (Postholm, 2010). Postholm hevder også at langt på vei all tradisjonell kvalitativ forskning kan knyttes opp mot begrepene, epistemologi og ontologi. I et kvalitativt intervju møtes to verdener. Et møte som også vil påvirkes av hvordan vi forholder oss til hverandre, våre erfaringer, meninger, og av våre kropper i rommet.

3.1.2 Fenomenologisk utgangspunkt

Det er intervjupersonenes opplevelse som er mitt fokus i dette prosjektet og derfor har jeg valgt fenomenologi som metode. ”Fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Postholm, 2010 s. 41). Jeg ønsker å se på barnehagelærerens meningsopplevelse der fenomenet er estetisk læring. Fenomenologien tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Det handler om å komme nærmere meningen til den enkelte barnehagelæreren. Estetikk som fenomen opptar

meg, og det er mine opplevelser og erfaringer som er utgangspunktet for denne forskningen. ”Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaring” (Thagaard, 2013, s. 40). Thagaard begrunner det med at forskeren kan bygge på egne erfaringer og refleksjoner å bruke dem som utgangspunkt for sin forskning. Postholm (2010) henviser til Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiv som fremhever at fenomenet er opplevelse av landskapet og ikke selve landskapet. Han fremstiller at det er avhengig av betrakterens erfaringsbakgrunn, eller verdier. Fenomenologien handler slik sett også om å forstå seg selv som en del av verden, i et livsverdensperspektiv. Et intervju fremstår i et fenomenologisk perspektiv som et møte mellom to livsverdener. Bengtsson sier om et slikt møte: ”..att en brygga måste slås mellan forskerens livsvärld och de människors livsvärldar som görs till föremål för undersökning” (Bengtsson, 1999, s. 34). Utgangspunktet for min forskning er mitt perspektiv, men gjennom møte med dem jeg skal intervjuer konfronteres jeg med den andres perspektiv og hvordan de forstår og opplever verden.

Utgangspunktet for fenomenologisk forskning er som sagt å finne den intervjuedes subjektive mening ved et fenomen. Det vil være bortimot umulig og være rent beskrivende og objektiv i å fremstille den andres mening, men en kan ha en intensjon om å tolke den andre mest mulig åpent. I følge Kvale & Brinkmann (2010) er det den intervjuedes opplevde betydning av sin livsverden som er relevant for å avklare personens forståelse. En livsverden som også vil være preget av barnehagelærerens utdanning og teorierfaring og slik sett også avslører diskursene. Merleau-Ponty sier om fenomenologi som metode, at det vil dreie seg om å beskrive mer enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2010). Målet er og nå frem til en undersøkelse av essens eller et fenomen. Går det virkelig an å beskrive en annens opplevelse uten at den blir farget av ens egen forutinntatthet? er et viktig spørsmål her. Kvale & Brinkmann (2010) sier at denne utfordringen handler om å sette seg selv og kunnskap om fenomenet i parentes for å opptre mest mulig fordomsfri. Det handler om å lytte etter, og reflektere rundt mening og intensjoner som kommer frem i intervjuene. For å løse det bortimot umulige ved at fenomenologisk metode skal fremtre beskrivende, benytter jeg i tillegg hermeneutisk tilknytning i min fortolkning av intervjuene.

3.1.3 Hermeneutisk tilknytning

Fenomenologi og hermeneutikk opptrer ofte sammen i forskning der man søker å forstå et fenomen. Dette på grunn av behovet for å fortolke det som blir fortalt i et intervju. En

grunntanke i hermeneutikken er at det vi forstår henger sammen med våre forutsetninger, hva vi forstår og hva som er uforståelig (Gilje & Grimen, 2013). Det handler om forforståelse. Vi må vite hva vi skal se etter, og ha en ide som gir retning til det vi skal undersøke.

Hermeneutikk betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 2013, s. 143). Gadamer bruker begrepet forforståelse, og legger i det at en aktør ser verden gjennom de begreper språket stiller til rådighet. ”Begrepene gjør det mulig å *se noe som noe*” (Gilje & Grimen, 2013, s.148). Alle aktørene i mine intervju kan se ulikt på det samme, for eksempel fenomenet estetikk, læring eller verdi. Forforståelse kan handle både om språk, begreper eller erfaringer. Jeg har lang erfaring som barnehagelærer i ulike praksiser. Denne erfaringen gir meg en forforståelse når jeg lytter til og prøver å forstå det informantene forteller om sin opplevelse, og forsøke å gi det mening.

Hermeneutikk handler om at et fenomen kan forstås på ulike nivå, og at vi kun kan forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). Det er det samme som Gilje & Grimen (2013) omtaler som å se sammenhengen i den konteksten forskeren tolker i. Videre forklarer de dette med begrepet: ”Den hermeneutiske sirkel” der forskerens fortolkninger stadig beveger seg mellom helhet og del. En prosess som sirkulerer, der en reflekterer og veksler mellom ulike forståelser og begrunnelser. Et bedre bilde gir Gilje & Grimen (2013) når de sier at det minner mer på en spiral enn en sirkel, fordi en ikke blir stående på samme sted hele tiden, men kommer videre i fortolkningen. Den hermeneutiske sirkel, eller spiral hjelper meg når jeg analyserer tekst og leter etter forståelse og mening. Dette omtales nærmere i omtale av analyse.

Vi tar alle inn ulik informasjon og lager vår egen virkelighet, vi søker forenkling og setter ting i perspektiv i den verden vi allerede kjenner til. Slik skaper vi vår forståelse av verden. Som forsker påvirker dette hva vi finner. Noe som kan være vanskelig å løsrive seg fra. Det er viktig å være klar over dette, men det viktigste er å løfte seg ut av egen forforståelse og kunne se ”noe som noe”.

3.2 Utvalg av intervjupersoner

I denne undersøkelsen har jeg gjort et strategisk utvalg. Ved å henvende meg til barnehagelærere som jeg på forhånd mente hadde en kompetanse og praksis som de kunne bidra med i min studie.

Jeg valgte å intervju fire barnehagelærere i to barnehager i to forskjellige kommuner i Rogaland. Alle var kvinner og hadde fra fjorten og opp til over tretti års erfaring fra yrket. Størrelsen på barnehagene var ulik. Det var en mellomstor barnehage med fem avdelinger og en liten barnehage med tre avdelinger. Barnehagene var begge kommunale. Barnehagelærerne som ble intervjuet ble valgt ut i fra barnehagens estetiske profil. Eksempel på det kan være musikkbarnehage, en barnehage som inspireres av Reggio Emilia filosofi, en naturbarnehage eller lignende. Etter en orientering med barnehagestaber i flere kommuner, fikk jeg antagelser om barnehager jeg kunne kontakte. Ingen av dem jeg kontaktet i barnehage- administrasjonen hadde klare anbefalinger, men de hadde ideer og antagelser om hvilke barnehager som kunne ha en estetisk profil i sitt pedagogiske arbeid med barna. Derfor ble det nødvendig for meg å lese årsplanene til de anbefalte barnehagene og gjøre en prioritering. Deretter kontaktet jeg styrere via e-post. Styreren i den enkelte barnehage formidlet kontakt med de aktuelle og frivillige barnehagelærerne.

Det var lett å oppnå kontakt, og alle som fikk henvendelse takket ja til intervju. Jeg fikk forespørsel fra en av informantene om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Temaet var sendt til orientering i min første henvendelse, og jeg forklarte hvorfor spørsmålene ikke ble sendt. Jeg ønsket fokus på her- og nå- opplevelsen til barnehagelæreren og ikke forberedte svar. Det kan ligge en større mulighet for å få konstruerte og ”riktige” svar om de hadde mottatt intervjuguiden på forhånd. Jeg ønsket å lytte til det umiddelbare, og at svarene skulle være mest mulig ekte. Med ekte mener jeg at personen eier svarene de gir og at de bygger på egne opplevde erfaringer.

En formell forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ble sendt i forkant og signert før intervjuet. Fokuset i henvendelsen var å gjennomføre intervju med barnehagelærere som jobbet med f.- eks. kunsthag og hadde estetisk engasjement uavhengig av hvilken aldersgruppe de jobbet med. Det kan selvfølgelig stilles spørsmål ved at jeg så tydelig ønsket å snakke med barnehagelærere med et estetisk ståsted. Argumentet for å ha fokus på estetisk kompetente barnehagelærere var fordi min forskning skal fokusere på deres ”stemme” og verdien som kan komme frem i samtaler med en som ”brenner for” de estetiske fagområdene. Jeg gjorde et strategisk valg, men uavhengig om en velger ”ekspertvitner” eller ei, vil intervjupersonene være eksperter på sine egen erfaringer og opplevelser (Vist, 2009).

3.3 Kvalitativt intervju som metode

”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 19). I denne studien har jeg ønsket å få tilgang til barnehagelærerens opplevelser. Kvalitativt intervju som metode blir derfor et naturlig valg i min studie. Intervjuene jeg har gjennomført er inspirert ut fra et fenomenologisk perspektiv, men likner det Kvale & Brinkmann (2010) omtaler som et semistrukturert livsverdenintervju. Fokuset er å fange intervjudeltakerens perspektiv. Mine intervjuer ligger nær opp til å være en samtale, men det er strukturert i forhold til tema jeg ønsker å drøfte. Som verktøy utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg nr. 2). Utarbeidelse av spørsmålene ble gjort med tanke på problemstillingen og studiets hensikt og tema. Gjennom den prosessen brukte jeg relevant teori og forskning, sammen med min interesse og nysgjerrighet, som grunnlag for intervjuguiden.

I semistrukturert intervju er det variasjoner i forhold til hvor streng eller løs struktur det legges opp til (Kvale & Brinkmann, 2010). Spørsmålene i min intervjuguide er tematisk satt opp for å kunne belyse min problemstilling, men uten for stram struktur. Jeg har også notert oppfølgingsspørsmål som egen støtte under intervjuet og som hjelpespørsmål for å kunne gå i dybden på noen tema. Få frem en tydeligere mening (vedlegg nr. 2).

Jeg intervjuet barnehagelærere. Gjennom intervjuene fortalt de om deres opplevelser rundt estetiske læreprosesser og verdien det kan ha for barna i barnehagen. Ved å benytte intervjuguide med utvalgte tema, sikret jeg meg at alle var innom de samme emnene, men på sin egen måte. Intervjuguiden fungerte mer som en slags huskelapp, der jeg sjekket hva som var besvart allerede, eller om noe var utelatt.

Ved å lage en intervjuguide designet jeg en rytme i intervjuet og jeg reflekterte på forhånd over hvilket tema, og spørsmål jeg skulle stille først og sist. Jeg var klar over at det ikke var vilkårlig hvilken rekkefølge spørsmålene stilles, derfor balanserte jeg mellom å følge deres innspill, og holde en viss rekkefølge. Rekkefølgen kan farge hvilken tone intervjuet får. Spesielt viktig var det hvilket og hvordan jeg stilte de første spørsmålene. Både for å skape trygghet i situasjonen og for å komme på rett spor. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene før jeg møtte dem i intervju. Derfor kunne jeg ikke vite om fortellingen deres kom flytende av seg selv eller om de svarte på spørsmålene mine før de ble stilt av meg. Motsatt, kunne jeg møte personer som ikke snakket like lett om estetikk selv om de har den praktiske kunnskapen. Det kunne også være at informanten ikke forstod spørsmålet, eller

ordlyden min. Da kunne jeg støtte meg til hjelpespørsmålene som allerede var formulert. Informantene mine snakket nokså fritt og mye, men jeg hadde behov for oppfølgingsspørsmål i flere av intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden var korte og lettfattelige, men jeg leste dem ikke opp. Derfor kunne mine muntlige formuleringer noen ganger bli lengre og mer kronglete. Oppfølgingsspørsmålene var da til god hjelp.

Noen steder i intervjuet, kunne jeg med fordel spurt, kan du gjenta? Hva mente du når du sier? Fortell litt mer om det? For å komme dypere ned i forklaringene deres. Informantene var ulike, noen var rause med ord, de snakker mye og lenge og kunne være vanskelige å spore på igjen. En informant svarte i kortere setninger, slik at det kunne bli litt vanskelig å ha en god flyt i samtalen. Jeg opplevde begge typer, men begge gav meg svar, og funn som jeg kan bruke i denne forskningen. Jeg måtte bare lete ulikt i selve teksten. Det sier meg at en intervjuguide er avgjørende, også i et samtaleintervju, for å holde fokus for en uerfaren forsker.

Intervjuguiden skal gjenspeile det fenomenologiske perspektivet i denne studien, og ordlyden i spørsmålene skal fokusere på informantenes livsverden, deres opplevde virkelighet. Intervjuene opplevdes som en slags samtale der jeg hadde fokus på å være aktivt lyttende og på å følge opp spørsmålene rundt det jeg oppfattet som viktig for dem å fortelle. Mitt bidrag i samtalen var også formulert gjennom ordlyden i mine tema, farget og formulert i tråd med konteksten. Intervjuet kan bære preg av å være en læreprosess for både den som intervjuer og den som intervjes. Kvale & Brinkmann (2010) har notert flere aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet, blant annet om mulige positive opplevelse for intervjupersonen. Dette punktet kan gjenkjennes i mine intervjuer og kan gjenspeiles i slutten av intervjuet: ”Jeg kjenner at jeg tenker at dette har vært en god samtale” (B.S. 2). ”Dette er veldig spennende ting og det er veldig godt å bli spurt slike spørsmål, fordi det er viktig å tenke over det man holder på med” (B.S.1). ”(..) nå har jeg snakket om ting jeg ikke har tenkt på, på den måten”(B.B. 1).

Som forsker har jeg erfart at det er en kunst både å stille de rette spørsmålene, være åpen nok i intervjuet og stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg gjennomførte, og tok opptak av, et prøveintervju med en kollega og det var nyttig i forhold til å justere ordlyd, rytme og rekkefølge i temaene. Samtidig fikk jeg tanker om min egen intervjustil. Jeg hørte selv og justerte også undervegs, noen ledende spørsmål. Det ble en god erfaring. Ledende spørsmål

blir antagelig ikke brukt for mye, men for lite sier Kvale & Brinkmann (2010). De mener at ledende spørsmål heller styrker intervjuenes reliabilitet, enn å svekke den. Det var uansett noe jeg ble bevisst på, slik at svarene skulle bli mest mulig ivaretatt og farget av intervjupersonen. Om å ivareta intervjupersonene skriver Vist (2009) følgende om empatisk tilnærming:

”Jeg ønsker å understreke at selv om innholdet i intervjuet preges av alle de involverte, er det ønskelig å gi plassen og lyset til intervjupersonen. Det betyr likevel ikke at intervjueren skal stå utenfor som en betrakter” (Vist, 2009, s. 82)

Her synes jeg Vist bringer frem viktige momenter ved det kvalitative intervjuet, der svarene blir farget av de som hjelper med å belyse et fenomen.

3.4 Studiens reliabilitet og validitet

I et fenomenologisk perspektiv handler validitet om troverdighet og reliabilitet om hvor pålitelig innsamlet data er (Postholm, 2010). Validitet og reliabilitet er egenskaper som kan benyttes til å se på kvaliteten i dette studiet. Spesielt på min evne, som forsker, til å analysere funn og til å tolke disse troverdig. Å tolke troverdig dreier seg om forskerens evne til ikke å være for subjektiv og forutinntatt. Min forskning vil være påvirket av mine meninger, erfaringer og teoretiske forståelser, men det skal komme tydelig frem hva som er mitt bakteppe. Dette danner grunnlaget for mitt forskningsperspektiv, mitt valg av tema, min erfarte livsverden og teoretiske fremstilling. Det er disse brillene jeg har på når jeg bringer mine funn frem i lyset. Forskere som ser på det samme, for eksempel estetiske læreprosesser, kan tolke ulikt. Ved å vise til noen få utvalgte funn vil også andre komme i skyggen. Det kommer an på hvilket perspektiv en ser ”noe” fra, og hvilke opplevelser en har i selve intervjuet i møtet med den andre. Jeg har tidligere nevnt at personene i intervjuet blir påvirket av hverandres livsverden. Det kan være at en annen intervjuer ville påvirket informanten i en annen kontekst, til å svare annerledes. Postholm (2010) sier at i kvalitative studier kan det være vanskelig å innfri de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet, fordi et møte mellom forskeren og informanten er unikt og tidsbestemt, og kan derfor vanskeligere gjentas av andre.

I min studie intervjues fire barnehagelærere, og fremstår som en liten studie i forhold til å kunne generalisere. Jeg vil ikke kunne si at mine funn om estetisk læring er representative for alle barnehagelærere. Resultatene viser allikevel noen tendenser, like og ulike erfaringer som vil gi et bredt bilde av oppfatninger rundt tema estetiske læreprosesser, noe som kan gi

barnehagefeltet ny kunnskap. Reliabilitet kan også sees på som relevans. Om spørsmålene i intervjuguiden er relevant i forhold til problemstillingen, er et eksempel på det (Larsen, 2008). Reliabilitet kan jeg knytte til hvor nøyaktig prosessen er i denne forskningen. Jeg beskriver i dette kapitlet fremgangsmåte før intervjuene og hvordan intervjuguiden fremstår, og hvordan jeg tok kontakt. Det beskrives også hvordan data kodes for å ivareta den enkeltes informasjon for å unngå at de blandes sammen. Slike momenter gjør at denne forskningen lettere kan gjentas av andre.

I fenomenologisk forskning er det relevant å spørre om resultatet er sannsynlig eller troverdig (Postholm, 2010). En fenomenologisk forsker utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet. Analyse av intervjuene er en kritisk fase sier Postholm og kaller det for subjektivitetens fallgrube. For å unngå denne må en være metodisk nøyaktig for å få fatt i helheten i intervjuet, noe som omtales nærmere under analyse. Validitet handler om å måle det du sier at du vil forske på, som vil være tett knyttet til ordlyden i problemstillingen. Derfor er det viktig at forskningsspørsmålet mitt, valg av metode og teorivalg gjenspeiles i problemstillingen, og videre er i tråd med analyse og drøfting. I semistrukturert intervju kan den intervjuede snakke fritt med utgangspunkt i det som er viktig for dem. Da kan det komme opp nye momenter og forklaringsmåter. Denne fleksibiliteten, der en kan justere spørsmålene underveis, er en faktor som kan bidra til mer valid informasjon (Larsen, 2008).

3.5 Etiske refleksjoner

Å tenke forskningsetisk handler om å ta forhåndsregler både før, under, og etter selve studiet. Med andre ord bør de etiske handlingene gjennomsyre alle nivåer i mine betraktninger. Dette vil også handle om samspillet mellom deltakerne i intervjuene. Allerede i prosessen med utarbeidelse av intervjuguiden, har jeg med den tenkte intervjupersonen når jeg utarbeider spørsmålene, rekkefølgen, og ordformulering. Informasjon om konfidensialitet, taushetsplikt og anonymitet ble sendt deltakerne. Informert samtykke for deltakelse ble underskrevet før intervjustart (se vedlegg 2).

Jeg vurderte i denne prosessen å ikke sende spørsmålene til informantene på forhånd, og har tidligere i dette kapitlet begrunnet hvorfor. I hovedsak med ønske om å få informantenes spontane oppfatninger og opplevelser rundt sin estetiske praksis. Deltakerne i denne studien var plukket ut på grunn av sin kompetanse i tema estetikk, derfor vurderes det som etisk forsvarlig å ikke dele spørsmålene på forhånd. Informantene bør være trygge på egen

kunnskap. Dessuten valgte jeg semistrukturert intervjustil og planla å bruke oppfølgingsspørsmål for å aktivt bruke det informantene selv fortalt i intervjuet. Dette støtter opp under mitt valg om ikke å sende intervjuguide på forhånd.

Intervjuene foregikk i barnehagens lokaler, der den intervjuede var på hjemmebane, i trygge og kjente omgivelser. Det var en etisk vurdering for å unngå unødige stressende situasjoner som kan oppstå når en ikke "eier rommet". Derfor ble jeg som forsker gjest på informantenes hjemmebane. Kvale & Brinkmann (2010) sier også at etiske spørsmål kan oppstå som en konsekvens av asymmetri i maktrelasjonen mellom den som intervjuer og den som intervjues. Jeg var bevisst på min adferd og makten som ligger i å eie intervjuet, derfor prøvde jeg å opptre på en klok måte, ved å være meg selv på besøk hos noen ukjente. Jeg hadde kun hatt kontakt via e-post før møtet, og tror jeg var vel så spent som dem.

I tillegg til å følge et etisk regelverk i forskningsprosessen vil det oppstå flere situasjoner der en må kunne planlegge og handle klokt. Kvalitative forskere bør ha evnen til å oppfatte "tykt" sier Kvale og Brinkmann (2010), de henviser til *Phronesis*, som handler om praktisk klokskap og evnen til å være etisk kompetent. Når jeg som forsker møter til intervju i barnehagen, er det med ydmykhet overfor den som ønsker å gi av sin tid til forskning. Undervegs må en ha dette fokuset også i det som skriftliggjøres.

Å handle etisk ivaretas gjennom den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2012), som legger rammer for å ivareta personer som deltar i forskning. Rammer som blant annet handler om å ivareta den intervjuedes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Jeg søkte om godkjenning av min studie til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) med bakgrunn i nevnte rammeverk.

I overensstemmelse med gjeldende regler for anonymitet (NESH) har jeg tatt opp alle intervjuene og lagret lydopptakene på egen harddisk. De muntlige intervjuene ble lyttet til flere ganger, nedskrevet og transkribert av meg. De transkriberte intervjuene ble anonymisert, slik at det ikke kan knyttes til de personene eller barnehagene som bidro til min forskning. Informantene fikk også vite at de når som helst i prosessen kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. Barnehagelærerne som ble intervjuet, leste og skrev under på kontrakten før intervjustart.

3.6 Forskerrollen

Mine informanter var alle veldig villige og uttrykte glede ved å bli spurt om å delta i intervju om barns estetiske læreprosesser. Jeg følte meg velkommen, og jeg tenkte og opplevde at de var komfortable i situasjonen. Underveis i intervjuet kunne jeg merke at det oppstod usikkerhet og taushet rundt enkelte spørsmål. Det førte til at jeg prøvde å forenkle spørsmålet, og sa på ny at det ikke finnes noe rett eller galt svar på det jeg spør om. Jeg var ute etter deres opplevelse. En kan også tenke at taushet nyttes til å hente frem tanker og hendelser. Da må en som forsker tørre å være i det mellomrommet, mellom ytringer og taushet.

Postholm (2010) sier at den kvalitative forskeren må like å søke etter små biter i et stort puslespill og lister opp mange krav som stilles til forskerrollen. Noe som kan oppsummeres ved å understreke at som forsker spiller en hovedrollen i hele forskningsprosessen. Det innebærer også en bevissthet om at et forskningsintervju ikke kan betraktes som en fullstendig fri dialog mellom likestilte parter. Det kan være lett å overse den asymmetrien, og det handler mest om å vite om det og håndtere det forsvarlig.

Jeg har valgt å se på et område der jeg har 30 års erfaring fra å ha jobbet aktivt med estetikk, spesielt via bruk av kunst og drama, i barnehagen. Dette gjør at jeg har visse forutsetninger for å sette meg inn i informantenes sted. Her ligger det også en fare i hvordan jeg anvender min forforståelse. Det vil være en mulighet for at jeg identifiserer meg for sterkt med deltakerne slik at jeg ikke opprettholder profesjonell avstand (Kavle & Brinkmann, 2010). En bevissthet rundt dette må være tilstede i meg for å unngå å komme i den situasjonen, noe som kan betegnes som å sette seg selv til side, eller i parentes. Det handler om å bruke min kunnskap riktig. Det viser seg at to av mine informanter har mye høyere kompetanse enn meg, spesielt innen musikkfaget. Det trigger min nysgjerrighet etter ny kunnskap. Målet med mitt prosjekt er å finne frem til kunnskap, og om mulig skape ny forståelse rundt verdien av barns estetiske læring.

3.7 Data

Mitt datamateriale består av 50 sider transkribert tekst etter fire individuelle intervju av barnehagelærere. Gjennom transkripsjonen fikk jeg anledning til å lytte til den første analysen av meg selv som intervjuer og av dem som ble intervjuet. Det ble tydelig for meg, hvor stor forskjell det er på muntlige og skriftlige ytringer. For eksempel er det flere av informantene som ikke svarer i hele setninger. Ganske plutselig snur argumentasjonen, og det blir

nødvendig for meg å lytte til deres utsagn flere ganger. Dette gjør det vanskeligere å holde tråden i forklaringen, svart på hvitt. Når jeg tenker tilbake på den muntlige formuleringen opplevdes ikke dette som problematisk. Videre i transkribering av samtale hjelper det at jeg ser for meg personen som intervjues, og tenker på kroppsspråk og lytter til tonefall, og prøver å gjenskape helheten i intervjuet. Lydopptaket i seg selv innebærer en første abstraksjon i form av tap av kroppsspråk, stemmeleie og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2010). I et fenomenologisk perspektiv er det helheten som skal skape mening, ved å beskrive så presist som mulig.

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Prosessen med å transkribere intervjuene var krevende både i tid og oversettelse til en meningsfull tekst. Det ble viktig å beholde mening slik informanten uttrykte seg, samtidig som jeg beholder deres formuleringer prøver jeg å gjøre teksten hel. Jeg oversatte alle intervjuene fra dialekt til bokmål, og vurderte undervis om jeg mistet noe av essensen i språket. Samtidig kan det bidra til å sikre deltakernes anonymitet.

I denne omformingen til tekst, er det tydelig at det muntlige intervjuet svekkes slik Kvale & Brinkmann (2010) formulerer. Omforming til skriftlig tekst handler om å lage en struktur og oversikt før en kan analysere funn.

3.8. Analyseprosess

Den første analysen starter allerede underveis i intervjuet med barnehagelæreren. Det viste seg at det jeg trodde jeg hadde hørt fremstod som noe annet når jeg hørte opptaket, eller det kunne dukke opp sammenhenger og viktige ytringer som jeg ikke hadde hørt på den måten under intervjuet. Neste skritt var å transkribere alle intervjuene, der jeg oversatte det muntlige språket, fra dialekt til bokmål. Dette for å anonymisere barnehagelærerne, men også for å gjøre det som sies tydeligere. Jeg er klar over at det ligger en fare i å miste noe av betydningsinnholdet når en oversetter fra dialekt til bokmål, så det ble gjort varsomt. Jeg noterte ned tenkepauser med tankestreker, Latter ble skrevet i parentes inn i teksten.

Når alle intervjuene var transkribert, leste jeg gjennom og understreket det som kunne være relevant i forhold til problemstillingen. Jeg festet meg ved det som talte til meg. For å få en retning og et system på teksten brukte jeg Giorgis (1989) psykologisks- fenomenologiske metode. Dette som en hjelp til å bli så spesifikk og konkret som mulig. Poenget til Giorgi er å

gjøre beskrivelsene så levende subjektiv som mulig og for å oppnå balanse mellom helhet og dybde. Georgi (1989) beskriver fire skritt som gjøres i følgende rekkefølge, som jeg forstår og har gjennomført slik: 1) helhet (whole experience), 2) deler (meaning of experiences), 3) essens og mening (transformation) og 4) struktur (many levels of structure). Ut i fra disse punktene laget jeg et dokument med fire kolonner for hvert intervju, det ble starten på en kategorisering:

1) Helhet Hele sitater	2) Deler Deler av sitatet, informantens erfarte mening	3) Essens Min transformasjon essensord /nøkkelord som gir mening	4) Struktur Knytter essens til teori og mine meninger
---------------------------	---	---	--

Jeg leste gjennom de fire tekstene fra intervjuene for å analysere helheten. Deretter delte jeg sitater inn i meningsenheter. Å analysere helheten og å se på materialet så bredt var uoversiktlig, fordi det var mye og det var veldig variert og overlappende i det som ble fortalt. Når jeg delte inn teksten i meningsenheter, komprimerte jeg sitatene, eller brukte kun deler av sitatet, og fikk mindre tekst å forholde meg til. Deretter gikk jeg til fase tre og tolket barnehagelærerens mening. Dette hjalp meg til å plukke ut essensen i det som var skrevet ned. Jeg brukte egne ord får å få dette frem. I denne fasen opplevde jeg et stort ansvar for å ivareta informantens utsagn og samtidig tolke hva som var relevant. Var det noe jeg overså? Dermed var analysen inni en kritisk fase, som Postholm (2010) refererer som subjektivitetens fallgrube. For å unngå denne måtte jeg være metodisk nøyaktig og samtidig ivareta helheten i intervjuet.

Jeg plukket ut essensord som var meningsbeskrivende for sitatet, som for eksempel; fellesskap, følelser, stemmeskam, kreativitet, fremmedspråk og sansing. I fjerde og siste fase så jeg på struktur og variasjoner, mine meninger og noen steder også teoritilfang. Denne analysen gjennomførte jeg for hvert intervju, der målet var å samle alle intervjuene i et ”skjema”. Det var mange essensord, disse listet jeg opp for å se hvordan de kunne passe sammen i kategorier. Dette var en krevende, og omfattende prosess, som endte med fire hovedkategorier, slik de presenteres under funn og resultater. Når sitatene var plassert under ulike kategorier, så jeg samtidig at flere av sitatene kunne passe inn i mer enn en kategori. Det ble også mange variabler/tema under hver hovedkategori, det ble løst ved å lage underkategorier til hver hovedkategori.

Analysearbeidet kan også beskrives med den hermeneutiske sirkel. Som er nevnt tidligere i kapitlet. ”Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening” (Postholm, 2010, s. 99). Georgi sitt fenomenologiske tilfang, måtte jeg se vekselvis eller samtidig med den hermeneutiske sirkel, fordi hele analysen er bygd opp rundt forståelse og mening. Først fant jeg mening slik den stod i sitatet, som jeg plukket ut fordi den skapte forståelse for meg. Deretter lagde jeg mine egne forståelser. Det handler om den totale forståelse av tekst (transkribert). Ved en nærmere undersøkelse av delene vil en annen eller ny mening fremtre, noe som igjen vil påvirke hvordan helheten forstås, altså en spiral inn og ut fra helhet til ulike deler. Hvilken teori som blir studert og brukt i forskningen vil også påvirke min forståelse, og data som samles inn er også med på å styre valg av litteratur (Postholm, 2010). Sitatene hadde innvirkning på min videre undersøkelse av teori, spesielt innen språk, musikk og fremmedspråk, fordi dette var aktuelle tema i intervjuene. Slik kan min forskning forstås som den hermeneutiske spiral. Det oppstår nye oppfattelser av fenomenet estetiske læreprosesser. Jeg jobber mot å se noe som noe.

Når jeg valgte å sortere utsagnene på nevnte måte, er det ikke alle spørsmålene som blir besvart. Det er varianter av mening innen en kategori som er prioritert. Mange av svarene er nokså komplekse og meningsrike. Det viste seg vanskelig å dele flere av sitatene i små biter, og det er ofte overlappende tema barnehagelærerne snakker om. Derfor vil noen av kategoriene ha samme sitat, men sett fra en annen vinkel. Et eksempel er også at barnehagelærerens egne erfaringer er et tilbakevendende punkt, og jeg har valgt at det blir med i alle kategoriene i stedet for å ha et eget punkt om for eksempel voksenrollen. Det harmonerer med hvordan sitatet ble fremstilt men ble også viktig i forhold til problemstillingen som er rundt ”barns estetiske læreprosesser”.

Sitater fra barnehagelærerne i de to barnehagene som ble intervjuet synliggjøres slik i teksten: (Bak hvert sitat vil forkortelsen i parentes stå).

- Barnehage Stor – barnehagelærer 1 = (B.S.1)
- Barnehage Stor – barnehagelærer 2 = (B.S.2)
- Barnehage Bitteliten – barnehagelærer 3 = (B.B.3)
- Barnehage Bitteliten - barnehagelærer 4 = (B.B.4)

4. RESULTATER OG FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene som er kommet frem gjennom intervju med barnehagelærerne. Spørsmålet jeg har stilt i min problemstilling er: *Hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere?* Gjennom analysen ble intervjuene kategorisert i fire hovedkategorier eller tema som er i tråd med fremtredende funn. De fire kategoriene beskrives som: **Estetisk sanselig, estetisk danning, estetisk fellesskap og estetisk kommunikasjon.**

Veien frem til de fire kategoriene har forandret seg undervegs, spesielt var det vanskelig å dele opp innholdet i rikholdige sitater. En mulighet var å ha en kategori som kun fokuserte på den voksne, som her er barnehagelæreren. Jeg konkluderte med at det som synliggjør barnehagelærerens refleksjoner rundt sin egen rolle, i de estetiske læreprosessene, er infiltrert i alle kategoriene. Derfor har jeg ikke valgt ”den voksne” som en egen kategori. Det er refleksjoner rundt barns estetiske læreprosesser som løftes frem, men samtidig, i intervjuene skjer en selvrefleksjon hos barnehagelæreren. Det ble nødvendig for meg å orientere leseren om det.

Under hver hovedkategori er det underkategorier. Dette for å gjøre de mange nyansene tydeligere for leseren og for å skape og strukturere mening. Jeg kommer nærmere inn på underkategorier når jeg beskriver og utdyper de enkelte funn, samtidig som jeg viser frem sitater fra informantene. Jeg har valgt å presentere funn og drøfting i samme kapittel, fordi jeg fant det naturlig å drøfte funnene undervegs. Hver hovedkategori avsluttes med en oppsummerende kommentar. Jeg har valgt å bruke noen av sitatene satt opp som små dikt. Grunnen er at jeg i analysearbeidet fant noen av sitatene inspirerende på den måten at melodien, rytmen og ordene slik de fremstod, opplevdes som rikholdige og komplekse. Og ved å sette dem opp i dikts form mener jeg å åpne opp for en annen type tenking enn om det står som vanlige setninger.

4.1 Estetisk sanselig

Med å bruke hele mennesket,
det å gjøre godt,
mest av alt
psykisk
så tror jeg det at
barn som får
fokus på det, får noe godt
i ryggsekken.
Fordi at de
lærer seg å kjenne på
egne følelser
via sansene.

(B.S. 2) sitat fra en barnehagelærer.

Nedenfor beskrives funn og resultater om det estetisk sanselige, med tre underkategorier.

Estetisk sanselig
A) ”Å bruke hele mennesket” – Kropp, sanser og følelser
B) ”Estetikk er jo sansing” – Skape rom for sansing
C) ”Fordi det gir livet mitt farge” – Estetisk væremåte

A) ”Å bruke hele mennesket” – Kropp, sanser og følelser

Sitatet som er referert i diktform er rikholdig, med det mener jeg at barnehagelæreren belyser ulike erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læring. Sitatet er deler av svar på mitt spørsmål om tanker barnehagelæreren har rundt estetiske læreprosesser.

Barnehagelæreren knytter det sanselige til et helhetlig perspektiv, når hun sier, ”bruke hele mennesket”. Å bruke, er at barnet deltar aktivt, i møtet med seg selv, med andre, med materiale, med musikken, i bevegelsen. At barnet deltar slik barnet vil, ønsker og kan ut i fra det som berøres av følelser (Abrahamsen, 2004), og med bakgrunn i tidligere erfaringer og opplevelser. Bruke hele mennesket, der hodet er delaktig (Sæbø, 2011) men først og fremst

tenker jeg på kropp, for det er med kroppen og sansene barna opplever og uttrykker seg i verden (Merleau-Ponty 1945/1998).

Følelser kan handle om to ting i det norske språket. Det kan beskrive det taktile, ta på, kjenne på strukturer, føle på kroppen når noen kiler. Følelser betegnes også som en beskrivelse på hva vi erfarer og opplever, hva vi føler og kjenner inni oss, som å føle seg glad, eller trist. Når barnet får delta med alle sanser, vil det ”gjøre godt, mest av alt psykisk” sier barnehagelæreren, da er det opplevelsesaspektet hun berører. Når barna opplever via sansene skjer det en prosess, en estetisk læringsprosess der de lærer *av* noe i aktiviteten, og ikke bare *om* noe (Abrahamsen, 2004). Å lære om noe kan betegnes som overflattisk læring fordi den ikke har overføringsverdi til praksis, men å lære av noe er som å bli berørt følelsesmessig og utfordret mentalt, en læreprosess som har mulighet for å gå i dybden (Abrahamsen, 2004). Det er dette jeg ser som kan være den psykisk gode effekten som barnehagelæreren fremhever, at barnet berøres følelsesmessig.

Det å bli berørt kan handle om et spekter og nyanser av følelser. Ved å gå i dybden av en slik opplevelse som barnet kan møte i det estetisk sanselige, får barnet gitt denne følelsen et uttrykk gjennom refleksjon og bearbeidelse. Abrahamsen (2004) forklarer det hun kaller for ”dyp læring”, ved å henvise til Ferre Leavers, som det å være engasjert i noe, noe barnet har behov for å utforske for å få tak på virkeligheten.

”Fordi de lærer å kjenne på egne følelser”, knytter jeg til læring som kan skje gjennom å delta i estetiske fag, og i estetiske læreprosesser. Møter barnet et spekter av sanselige estetiske opplevelser i barnehagen, som berører dem følelsesmessig, kan de få et utvalg av rikholdige erfaringer med seg i ryggsekken. Ryggsekken som barnehagelæreren bruker som metafor på erfaringer barnet kan ta frem og bruke i liknende situasjoner. Den samme barnehagelæreren forteller:

[...]når barn kommer i barnehagen gjerne i ett års alderen, så er det veldig mange, eller nesten alle, kommer uten språk. Men de har jo sansene sine. [...] uansett alder, kjønn og bakgrunn så er det med sansene, det er der for alle, det er likt. (B.S.2).

Det er mange små kroppar i barnehagen, og de yngste som ikke har utviklet språket som en måte å kommunisere på, bruker alle sanser og kroppslige uttrykk for å delta og gjøre seg forstått. Den sansende kropp blir deres måte å kommunisere med omverden, slik Merleau-Ponty (1945/1994) forklarer kroppens fenomenologi, der kroppen sanser verden og at mening

skapes i samspillet mellom kroppens væren i verden. Når barnet starter i barnehagen forstår jeg det barnehagelæreren sier dit at i barnehagen kan vi og bør vi derfor møte de barna som kommer uten språk gjennom det sanselige. Det sanselige kan også betegnes som språk, fordi det er en måte å uttrykke seg og oppleve på. Når barnet selv ikke kan sette ord på verden, må barnehagelæreren hjelpe med å oversette og prøve å forstå. Å forstå og møte barn gjennom sansene innebærer å rette oppmerksomheten mot det kroppslig sanselige og forsøke å forstå hvordan mening uttrykkes og utforskes (Johansson & Løkken, 2014).

Barnehagelæreren sier at uansett kjønn og bakgrunn, så er det med sansene likt for alle. Like fullt vil sanselige erfaringer, opplevelser og uttrykk alltid være knyttet til subjektet, og være individuelle prosesser.

Historien om Anton, brukes som beskrivelse av et prosjekt (over tid) der de bruker estetiske fag og det sanselige som ramme. Her oppsummerer barnehagelæreren deler av prosjektet, knyttet til skulpturen Anton:

[...] og så tar vi på Anton, vi kjenner på tekturen, vi kjenner om han er varm om han er kald. Vi treffer ham og sier hei til han, og vi får et forhold til ham. Det kan være en gang. [...] Med et bevisst opplegg så appellerer jeg, eller jeg inviterer barna til å ta i bruk alle de estetiske mulighetene de har og alle sansene de har. (B.S.2)

Prosjektet heter ”Synse og sanse” og beskriver ganske klart budskapet og målet med prosjektet, synse kommer jeg tilbake til. Barnehagelæreren beskriver hvordan hun tilrettelegger for og inkluderer det sanselige barnet. De erfarer skulpturen Anton på en helhetlig måte, gjennom de taktile sansene, det emosjonelle og kroppslig sanselige. De får sanselige erfaringer på mange ulike måter. Dette er et møte med en skulptur og barnehagelærerne utvider sansemulighetene barnet har, til ikke kun å handle om å se skulpturen men å bruke flere sanser i sin opplevelse. Fordi det er slik barn orienterer seg i verden, med alle sansene, må de også få bruke alle sansene i møtet med skulpturer.

Barnehagelæreren sier: ”Det kan være at vi bruker kroppene våre til å tegne rundt silhuetene, rundt våre egne kropp, slik at det blir sånn som Anton” (B.S.2). De bruker og benytter hele kroppen og tegner rundt hverandres kropp, som ikke bare blir som en skulptur, men det blir også hele meg i full størrelse, en konkret bevissthet på egne og andres kropp (Merleau-Ponty, 1945/994).

Barnehagelæreren legger til rette for at barna kan utvide den taktile sansen, ved å undersøke tekstur, de opplever gjennom fingrene, det viser en bevissthet hos barnehagelæreren, både i forhold til det sanselige og utvide barnas kunnskap om materialitet. Dette fremstår som deler av en estetisk læreprosess, slik Sæbø (2011) snakker om den, som forutsetter at våre kroppslige sanser og det følelsesmessige integreres med det kognitive. Sæbø (2011) understreker at det sanse- og opplevelsesmessige ikke er særegent for kunsten, eller det estetiske, det særegne er at kunstformene alltid tar det sanselige og opplevelsesmessige på alvor. Barnehagelæreren viser her at det sanselige er fremtredende og at hun tar det på alvor.

Barnehagelæreren sier også:” [...] når barnet tar i bruk hele sanseapparatet så er det en verdi, eller det blir naturlig hvor langt en kan strekke seg. [...] Alt er mestring” (B.S.2). Jeg ser det også som en verdi for barnet i en helhetlig læring. Når hun her sier at det er ”naturlig hvor langt en kan strekke seg”, oppfatter jeg at hun møter barna der de er, i det sanselige. Barna mestrer og hun støtter barna der de er, hun viser at hun tar barnets perspektiv. Johansson (2003) sier at å forstå barns perspektiv kan bety å forstå barnets intensjoner og uttrykte mening, men også at det får komme til uttrykk på barnets egne premisser. Kroppslig og helhetlig.

B) ”Estetikk er jo sansing” - Skape rom for sansing

Det sanselige blir knyttet til det estetiske helt fra mitt første spørsmål og blir nevnt gjennomgående i alle intervjuene. Det estetisk sanselige ble derfor et fremtredende og naturlig funn. Sansing omtales blant annet som en måte å møte barnet på. Begrepet estetikk blir her også forklart som sanselig:

[...] estetikk er jo sansing, for meg er det sansing – det er alle sansene. Det er subjektivt, det er hva den enkelte ”senser”. [...] det har vi jobbet mye med hos oss, vi må snakke om at vi skal bruke sansene våre når vi jobber med estetikk. Det er jo følelser og hva sansene bringer frem i oss av følelser.[...] man må tenke litt mer på hva er det de voksne veilederne rundt barnet gir sansene til barnet til enhver tid, det er det vi må være bevisste på.(B.S.1)

Her understreker barnehagelæreren, ”for meg er det sansing”, noe jeg tolker som hennes måte å møte barna på. Hun sier noe om hvordan hun opplever estetikkbegrepet, og at hun er bevisst på det i sitt samspill med barn. Jeg knytter det barnehagelæreren sier om alle sansene til barns måte å utforske verden rundt seg på, at de lærer via sansene. Slik de yngste barna lukter og

smaker seg frem til sin egen erfaring, som barnehagelæreren sier, det er en subjektiv opplevelse. Denne måten å undersøke verden på betegnes som en sanselig erfaringsmåte, en estetisk erfaring og opplevelse (Bakke, 2013). Når barnehagelæreren understreker *alle sansene*, inkluderer det hele kroppen. Merleau-Ponty (1945 / 1994) omtaler kroppens sansing av verden som det mest sentrale. Han snakker ikke kun om sanser som øyne og øre, eller om det taktile, men om hele kroppen som sansende. Merleau-Ponty understreker at mening skapes i samspillet mellom kroppens væren i verden.

Når barnehagelæreren sier, ”vi må snakke om at vi skal bruke sansene våre når vi jobber med estetikk”, snakker hun om de voksne. Jeg forstår dette som et bilde på, og bevissthet om, hvordan de voksne bør jobbe med egne sanser i møte med barn, for å kunne gi gode estetiske opplevelser. Om barnet opplever det estetisk sanselige som meningsfullt, kan de altså begripe mer av sin barnehageverden slik Merleau-Ponty hevder. Høhr (2013) sier også at opplevelsen holder verden sammen og gjør den meningsfull for oss. Dersom barna gis anledning til å være sanselige gjennom estetiske læreprosesser, kan det i følge Høhr (2013) hjelpe barna i å holde verden sammen. Et slikt spillerom kan de voksne legge til rette for, jeg opplever at barnehagelæreren sier noe om det ved å fremheve at de voksne skal bruke sansene sine når de jobber med estetikk. Det er et viktig moment barnehagelæreren berører her, sett i et estetisk sanselig og helhetlig perspektiv, fordi det påvirker barnas opplevelse. Muligheten de voksne har til å forstå barns perspektiv handler i grunnen om våre egne perspektiv, sier Johansson (2003). Hun legger til at det kan sees som et fenomenologisk fenomen, fordi det er menneskets erfaringer og perspektiv på samme fenomen som er i fokus. Derfor er det et viktig moment barnehagelæreren trekker frem, dette at de voksne må bruke sine sanser.

”Hva sansene bringer frem i oss av følelser”, forstår jeg både som å gi emosjonelt uttrykk for en iboende følelse, som sinne, redsel eller glede, gi et uttrykk for en følelse. Eller som sanselig persepsjon ved å ta i mot og persipere inntrykk. Noe som leder tankene til Merleau-Ponty (1945/1994) som hevder at alle handlinger hviler på persepsjon, det som oppleves gjennom en sansende kropp, en umiddelbar tolking som opptrer samtidig med sanseopplevelsen. På en annen side knytter Dewey (Vaage, 2001) persepsjon til når det oppstår et problem, som kan være en følelse, ”bringer frem ting i oss som ikke alltid er behagelige” sier barnehagelæreren. Dewey (Vaage, 2001) kaller det for en spesiell erfaring. Det gjør noe med oss og skaper persepsjon i læringen sier Dewey (Vaage 2001), persepsjon forstått som tolking av sanseintrykk.

Barnehagelæreren bringer frem det estetisk sanselige, som kan være ytre sansing med objekter og omgivelsene, men sansing foregår også på et indre mer usynlig plan, gjennom følelser.

Barn er i livet med sansene sine, mye mer enn hva vi er. Vi kan filtrere og velge vekk hva vi kan ta inn [...] vi har hatt mange diskusjoner på det[...] bakgrunnsmusikk, skal vi være veldig forsiktige med, hva vil vi med det? (B.S.1)

Her vises det til en diskusjon, eller flere diskusjoner noe som kan tyde på at de voksne har ulike syn og opptrer ulikt i forhold til bakgrunnsmusikk. Det kan virke som at barnehagelæreren opplever bakgrunnsmusikk som støy og unødvendig forstyrrelse i hverdagen. ”Barn er i livet med sansene sine”, sier hun. Hvilke sanser er det som stimuleres med bakgrunnsmusikk, undrer jeg? Selve ordet, bakgrunnsmusikk, sier at den skal være noe i tillegg til eller noe annet, noe uten om den aktiviteten som skjer. Vist (2013) skriver om å tilrettelegge for lyd, og at det finnes uendelige muligheter knyttet til musikk. Et viktig moment er at den voksne må være lydhør overfor det enkelte barns lydlike tilløp, som skjer gjennom dagen (Vist, 2013). Dette kan være en utfordring, og jeg antar en større utfordring med bakgrunnsmusikk, som kan hende kan komme til å overdøve barnets uttrykk. Det får meg også til å tenke på barns sang, lyder som kommer innenfra dem selv, kan også dempes eller overtas av bakgrunnsmusikk utenfra. Musikk kan inspirere til ulike stemninger som dempet musikk en rolig morgen, men den må fylle sin hensikt.

”Barn blir litt overstimulert av allslags sansing, som påvirkning fra media og gå på julehandel [...] Det er litt det at en blir vernet for noe av dette. [...] en kan ta bort det unyttige og heller jobbe med noe mer grundig, renske litt.” (B.S.1)

Jeg tolker det som et ståsted i diskusjonen og tar det med i dette kapittelet fordi det indirekte påvirker hva de voksne legger til rette for av estetiske sanselige opplevelser. Det henspiller også til de voksnes holdninger og kompetanser. Videre sier barnehagelæreren:

Vi vet jo det at barn i den alderen er sanselige [...] så vet en at det er gjennom sansene en lærer ut i fra. Når man jobber med estetiske fag så jobber man med sansene og jobber man med estetiske læreprosesser, så jobber man med subjekt – subjekt syn (B.S.1).

Det er alle barnehagebarn hun snakker om her, både små og store. Her konkluderer barnehagelæreren med at en lærer gjennom sansene, og ved å benytte estetiske fag tar en i bruk sansene. Barnehagelæreren er tydelig på at subjekt – subjektsyn er en forutsetning for å

jobbe med sansing og estetiske læreprosesser. Dette subjekt – subjektsyn kommer frem i det følgende” [...] ser på hverandre som to gjensidige parter”(B.S.1). ”Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser” (Bae, 2018). Barnehagelæreren viser meg med det at barn og voksne møtes i det estetiske, barna blir sett som sanselig kompetente og de voksne møter dem der de er, i det sanselige. Hun sier også selv at det blir en ”[...] vinn – vinn situasjon” (B.S.1).

Det sanselige fremstilles som at de voksne må være bevisste på hva de tilbyr av sanselig aktivitet: ”[...] hva er det de voksne veilederne rundt barnet gir sansene til barnet til enhver tid, det er det vi må være bevisste på” (B.S.1). Dette perspektivet løftes også frem fra en annen barnehagelærer på følgende måte:

[...] vi kan gi dem en liten ballast så de kanskje ser det estetiske i sin hverdag rundt forbi. [...] om de ikke går på symfoniorkesteret, eller på kunstutstilling, så har vi kanskje sådd noe som gjør at jeg ser det rundt meg og jeg lytter til det jeg hører, litt åpnere kanaler håper jeg (B.B.4)

Barnehagelæreren svarer på hvilke kvaliteter det kan gi barna å delta i en estetisk skapende praksis. Hun svarer med et håp for fremtiden, at barna ser og lytter til verden rundt seg, at de evner å oppleve med ”åpne kanaler”. En verdi som løftes frem, eller et håp at barna møter verden med åpne sanser.

C. ”Fordi det gir livet mitt farge” - Estetisk væremåte

Gryte (2012) sier at det estetiske som erfaringsform kan sammenlignes med barns lek, som er preget av tilstedeværelse, fantasi, følelser og forestillingsevne. Dette tenker jeg på som elementer i en estetisk væremåte, noe jeg har i bakhodet når jeg spør mitt spørsmål:

Meg: ”Estetisk væremåte, hva tenker du om det, er det et kjent begrep for deg? Jeg tenker at det ikke er noe riktig svar på det, mer hva du tenker eller opplever inn i det?

Jeg tenker at det med estetisk væremåte kan være et eksempel fra egne barn. Det kan være alt fra å dekke et deilig forkostbord, med spisebrikker og levende lys, rolig dempet. [...] Det er viktig ikke bare for barna, men også for meg. Også kan det for eksempel være litteraturen som sier noe med en fortellerstemme, eller det kan være jazzen og musikken vi har lyttet til. (B.S.2)

Svaret synliggjør at det assosieres ved ulike sider ved livet, og estetisk væremåte defineres fra å dekke et bord til å lytte til musikk, som en uttrykt verdi. Det sier meg også at barnehagelæreren har estetiske opplevelser fra slike situasjoner, og kan sees på slik Gryte (2012) beskriver hendelser i små hverdagsøyeblikk, som her, et deilig dekket frokostbord. Gryte (2012) legger også vekt på at barnehagelæreren selv må ha opplevd hva det estetiske kan bety for å kunne oppnå en dypere kunnskap om det estetiske som erfaringsform. Den estetiske erfaringen til barnehagelæreren kommer frem i dette sitatet, jeg vil si at det er iboende.

Når barnehagelæreren svarer ganske fritt her er det fordi jeg også spør hva tenker eller opplever du inn i det? Da skiftes fokus fra barnehagen til eget liv og egne barn, og det faller henne naturlig å knytte estetisk væremåte til erfaringer med egne barn. Det er mulig hun gjør det fordi det er et selvfølgelig sted og gå, at hun kanskje har flere beskrivelser og opplevelser som hun har kjent på kroppen knyttet til egne barn enn i barnehagen? Jeg opplever at barnehagelærerens private fortelling gir henne en estetisk erfaring som hun kan bruke i barnehagen. Det er nettopp et glimt fra små hverdagsøyeblikk hun deler, noe som betyr noe i hennes liv. Det hun forteller oppfatter jeg som musikalske og følelsesmessige harmonier, når hun velger ordene, fortellerstemmen i litteraturen, og rolig og dempet.

Utfordringen kan samtidig være at barnehagelærerens opplevelse blir veldig privat og subjektiv, og må oversettes til andre situasjoner og sammenhenger som en væremåte hun kan knytte til sin estetiske praksis i barnehagen. Fordi den estetiske væremåten må ha et utvidet innhold, den må fylles med kunnskap og teori i følge Gryte(2012), for å oppnå en dypere forståelse. Det som omtales her kan jeg også se opp mot danningsbegrepet, som en kontinuerlig prosess, som handler om å danne seg selv i vekselvirkning med omverden (Haugen et al., 2013). Jeg fremhever den estetiske væremåten fordi jeg tenker at det som bor i den voksne av subjektive opplevelser og kunnskap kan påvirke hvordan du legger til rette for, og ser etter barns estetiske opplevelser og erfaringer. Ikke bare hvilken verdi det har i barnehagelærerens liv, men hvordan hun oversetter det slik at det blir verdifullt for barna i barnehagen. Når barnehagelæreren trekker frem egne barn i nevnte sitat, kan det være et uttrykk for at det er lettere tilgjengelig, lettere å se, enn hos barn i barnehagen.

Meg: "Hva tenker du om barns estetiske væremåte?"

Det er det mest naturlige i verden for et barn, og at vi voksne må lære litt mer av de.

Det er ingenting som er mer naturlig enn å bruke sansene for et barn. Så blir det

plukket vekk etter som årene går, så vi må vel prøve å bevare det, å la barnet få bevare det. (B.S.2)

I likhet med kunstnerens hengivenhet og forskerens tålmodighet betrakter barnet verden nysgjerrig og oppmerksomt (Fredriksen, 2013). Det stemmer godt med det barnehagelæreren bringer frem her, med barns naturlige, sansende og estetisk væremåte. Den estetiske væremåten sees gjerne på som en barnlig måte å leve på, som innebærer en leken innstilling i møte med fenomener (Steinkjer, 2013). Det å forholde seg sanselig til verden beskriver Steinkjer blant annet med å tro på det du ser, ha tillit til det en hører og kjenne på kroppen hvilke følelser som blir berørt. I sitatet her vises det til at det er naturlig for barna å bruke sansene. En annen barnehagelærer sier:

Meg: Når du sier bevegelse i forlengelse av å synge, hva tenker du på da?

Å være i bevegelse selv, dans eller rytme, ofte når en blir eldre så stivner vi hen, vi tørr eller bruker ikke bevegelsen til sanger, typisk slik som ungene.(B.S.3)

Barnas sanselige væremåte blir ”plukket vekk etter som årene går” sier barnehagelæreren i forrige sitat. Det kan sees sammen med tilsvarende uttalelse i sitatet over her, når en blir eldre så tørr en ikke, eller bruker ikke de voksne bevegelser til sanger slik barna kan. Begge sitatene kan oppfattes som at vi (i barnehagen) må prøve å bevare dette sanselige språket. Det samme berører Gryte(2012) når hun sier at den estetiske praksisen kanskje bør legge til rette for mer sanselige erfaringer, og at vi må gi barna tid og rom til å utforske. Gryte spør hvordan den voksnes væremåte kan fremme barns undring, lek og fantasi? Kan barnets og den voksnes væremåte slik sees sammen, der voksne kan lære av barnets åpne, lekne og nysgjerrige væremåte, og opptre som likeverdige aktører. Barnehagelæreren fremhever, ”typisk slik som ungene” at dette er noe de kan, og det er naturlig for dem å være i bevegelse. En av mange væremåter der de voksne kan tørre å møte barna er i dansen, det å være i bevegelse. Lek, fantasi og forestillingsevne er sider ved den estetiske væremåten:

Av og til kan vi oppleve at noen byggeklosser bygger de bare sverd med, og prøver å involvere oss i det. Det trenger ikke være noe negativt i det, men vi tenker hvordan kan vi gjøre det spennende. De må jo like det selv, og vi må prøve å nå dem der de er. (B.B.3)

Dette er et eksempel fra lek i barnehagen, fremstilt som et uttrykk for hvordan barnehagelæreren ønsker å møte barna der de er, gjennom det de liker. Hun sier det ikke selv,

men jeg ser betydningen i det hun sier om å nå dem der de er, som kan være gjennom barns estetiske væremåte. Hun viser en åpenhet for å bidra med noe spennende og nytt inn i en kanskje noe utfordrende lek med sverd. Barnehagelæreren gir uttrykk for å tilnærme seg leken med å tilføre noe spennende, en mulighet for gjensidig tilnærming.

Alt jeg gjør og foretar meg er en måte å være estetisk på som jeg tror jeg er blitt mer bevisst fordi det gir livet mitt farge.(B.S.2)

Her uttrykkes det hvor viktig det estetiske er i denne personens liv, noe som påvirker alle deler av livet. Når det handler om alt hun gjør og foretar seg, skilles det ikke på det estetiske i arbeidet med barn og som privatperson. Det sier noe om barnehagelærerens interesse og bevissthet og igjen hvilke muligheter barnehagelæreren kan ha for å tilrettelegge for barnas deltakelse i estetiske opplevelser eller læreprosesser. Det samme som Gryte (2012) sier om at en må selv ha opplevd hva det estetiske kan bety, og lærerens bevissthet som er viktig i den estetiske praksisen (Bamford, 2008).

Barnehagelæreren er blitt mer bevisst hva og hvordan estetiske opplevelser kan påvirke livet, og sier at ”det gir livet mitt farge”. Det oppleves som en visuell, billedlig, vakker og positivt beskrivelse. Å si at det gir livet farge er også en sanselig måte å utrykke livets ulike nyanser på. Et visuelt bilde på å fargelegge livet, noe jeg også oppfatter som en bevissthet som hun bruker til å se og forstå barnets estetiske erfaringer og opplevelser. En annen måte å fremstille dette aspektet på er mer konkret:

Meg: Jeg har blitt opptatt av begrepet estetisk væremåte, og barna, spesielt toddlerne, har en kroppslig og estetisk måte å være på. Hvis vi overfører begrepet til de voksne, hva tenker du på da?

Da tenker jeg på at jeg er opptatt av det som er rundt meg, både inne og ute. Her på (plassnavn) har vi noen fantastiske himler, det er jo noe vi kan se utenfor her. Min estetiske væremåte handler om at jeg er klar over det og at jeg bruker det og forteller om det, og at jeg bruker øyet. I forhold til musikk har jeg lyst å bringe det videre, for meg er det en estetisk væremåte (B.B.4)

Her handler det om å kunne se og bruke omgivelsene og egen sansing for å kunne tilby barna estetiske opplevelser. Barnehagelærerne ønsker å dele det immanente (Jørgensen, 2008), det iboende. Jørgensen snakker om den estetiske erfaringen som noe tredje, i tillegg til sanseerfaring og erkjennelse. Det er en særlig form for erkjennelse som handler om følelser,

fornemmelser og anelser. Barnehagelærerne viser oss her en slik fornemmelse, noe hun vil bringe videre til barna. Det som oppleves som en rikdom i eget liv vil hun dele, en bevissthet på å tilby barna en sanselige erfaring og opplevelse.

Når barnehagelæreren sier at en estetisk væremåte handler for henne om å være klar over det, og bruker en fantastisk himmel som eksempel, viser det at hun har en bevissthet om det nære, og at det har en stor betydning for henne å bruke det hun har rundt seg i sin estetisk erkjennelse. Det at barnehagelæreren bruker og forteller om det, at hun viser det frem til barna, ser jeg på som at hun tilbyr noe av seg selv og er åpen i møte med barna. ”Jeg bruker øyet” sier hun, noe som kan bety at hun har lært seg å se det rundt seg, ikke bare se men å sanse det rundt seg, og ta det inn over seg. Hun forteller det som om hun har noe verdifullt som hun vil dele, eller gjøre barna oppmerksomme på. Når hun sier det slik tenker jeg at hun har en særlig oppmerksomhet mot barnas opplevelser. Verdien ved å bruke det nære vises også når hun sier: ”Vi var nede og så på gravsteinen en dag med de eldste, det er jo estetikk.” - eller når hun forteller : ” [...] jeg arvet min bestemors syskrin [...] med alle knappene i. Så bruker vi det da, det er jo en opplevelse å se dem (barna)” (B.B.4).

Jørgensen definerer det estetiske som det ”mer” man kan fornemme, og forklarer at det er det som løfter oss og setter våre hverdagserfaringer i perspektiv, slik at livet kan få farge og gi oss fantastiske himler.

4.2 Estetisk danning

Det kan virke som
at om en skal
lære
så må en sitte stille
og være i ro også lærer vi,
lytte og lære.

Men når en
bruker ting med
hendene
og være i den roen
du har lyst til selv
kanskje,
så er det lettere å lære å lære.

Sitat fra en barnehagelærer (B.B.3)

Nyansene i det som sies i dette sitatet inspirerte til å fremstilles i diktform. Barnehagelæreren svarer her på hva hun tenker om estetiske læreprosesser. Jeg starter ikke med å analysere dette sitatet, det kommer jeg tilbake til senere under dette hovedtema om estetisk danning. Dette åpnings- sitatet velger jeg å presentere først fordi det sier meg noe om at estetisk læring og danning fremtrer samtidig. Sitatet begynner med, ” det kan virke som”, da tenker jeg på kontekst og læringskultur og hva som kan påvirke barnehagelærerens verdisyn og handlekraft. Jeg undersøker i denne oppgaven hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser barnehagelæreren løfter frem, og ” det kan virke som” antyder hva som kan påvirke og danne oss som mennesker. I denne kategorien knytter jeg estetikk og danning sammen og kaller det estetisk danning. Jeg ser på danning som et overordnet begrep, som rommer mer enn både estetikk og læring. Men jeg ser på dem samlet fordi både estetiske

læreprosesser og danning handler om personlige prosesser, der vi oppdager, erkjenner og opplever i møter med andre (Haugen et al., 2013).

I mine funn ble også danning nevnt i flere sammenhenger når barnehagelærerne skulle beskrive sine erfaringer og opplevelse av estetiske læreprosesser. Danning er en kontinuerlig prosess sier (Haugen et al., 2013), og det er ikke bare barna som dannes, men også pedagogene. Dette er synlig i mine funn, der barnehagelæreren forteller om sin egen væremåte i samspill med barna.

Nedenfor beskrives funn og resultater om estetisk danning, med fire underkategorier.

Estetisk danning
A) ”Vanskelig å sette ord på” – Danning gjennom estetiske læreprosesser
B) ”Får med seg noe godt i ryggsekken” - Lære gjennom opplevelsen
C) ”Vi ser på hverandre som to gjensidige parter” - Barns interesse og medskaping
D) ”Får frem barnas tanker” - Refleksjon

A) ”Vanskelig å sette ord på” – Danning gjennom estetiske læreprosesser

Barnehagelæreren snakker om dannelsprosesser de har med barna i barnehagen og om helhetlig læring. Med dette utgangspunktet spør jeg hva hun tenker om danning og estetiske læreprosesser?

Det med danning er jo en del av det å være menneske, men det er veldig vanskelig for meg, jeg føler at det blir så stort, at jeg har problemer med å sette ord på det og se de røde trådene. – Men det ene går veldig i det andre. Uten en god danning så har en heller ikke en god estetisk læreprosess. Men jeg synes det er vanskelig, jeg vet det veldig godt i praksis (B.S. 2)

Barnehagelæreren finner ikke ord for å beskrive dannelsbegrepet. Det er mulig hun sier det slik fordi ordet danning ikke er fremtredende i hennes pedagogiske hverdagspråk. Hun sier samtidig at danning er en del av det å være menneske, som er en beskrivelse som rommer veldig mye. Når dannelsbegrepet blir så altomfattende, og det knyttes til uttalelsen om at det ene går inn i det andre, fremstår det så overordnet at det blir vanskelig å si noe om, eller å bryte ned til estetisk praksis. Jeg tenker umiddelbart at det hun sier kan forstås ut i fra det

Jørgensen (2008) beskriver som det estetiske ved det estetiske, at det kan fornemmes, men er vanskelig å si noe bestemt om.

”Uten en god danning, så har en heller ikke en god estetisk læreprosess” sier barnehagelæreren. Noe som viser at hun knytter danning og estetikk sammen, som et avhengighetsforhold, eller der danning legger en forutsetning for estetisk læreprosess. I barnehagen har de et dannelsingsprosjekt for å forebygge mobbing, og de bruker estetiske læreprosesser i prosjektet:

Det er nettopp det, å synliggjøre danning, ved å forebygge mobbing gjennom estetiske fag, ganske stort felt (tenker...). De estetiske læreprosessene blir mer verktøyet [...] det som skal implementeres for å oppnå mindre mobbing (B.S.2).

Det kan virke som at ”å synliggjøre danning” er vanskelig. Barnehagelæreren beskriver hvordan estetiske læreprosesser kan brukes i arbeidet mot mobbing. Videre sier hun at hun kan se at barna gjør dannende handlinger:

Har en hatt mange gode opplevelser for eksempel i forhold til sang, eller massasje, så går de ikke hen og er stygge med hverandre. Det blir derfor forebyggende å være i selve opplevelsen. Det merker vi at sånn sett blir det målbart. De blir mer hjelpsomme, de blir mer, oppfører seg dannende overfor hverandre (B.S.2).

Jeg oppfatter at hun her forklarer og synliggjør for meg hva danning kan være. Når hun her løfter frem deler av estetiske møter gjennom sang og massasje kan hun lettere se hvilke erfaringer og opplevelser barna har, også overfor hverandre. Haugen (jf. kap. 2.10) knytter danning til personlige prosesser, der barnet oppdager, erkjenner og opplever i det sosiale liv. Det er i dette møtet mellom erkjennelse og det sosiale liv at dannelse skjer (Haugen et al., 2013).

Sett i lys av dette ser jeg at barnehagelærerne viser en forståelse for og kjenner sammenhengen mellom danning og estetisk læreprosess. Samtidig skjønner jeg hva hun sier om at det er så stort og at det ene begrepet går inn i det andre. Når både danning og estetisk læreprosess handler om det iboende, om indre prosesser som knyttes opp mot det sosial liv, går det ene inn i det andre. Noe Austring & Sørensen (jf. kap 2.5) også uttrykker når de sier at estetiske læreprosesser er en nødvendig del av sosialiseringen, og der Haugen et al. (jf kap. 2.10) uttrykker at danning må skje i fellesskap med andre.

Barnehagelærer (B.S.1) forteller at de har ulike danningstema gjennom barnehageåret og knytter det til å bry seg om andre. Hun forteller at estetiske fag brukes aktivt i prosjekt;

Det er veldig spennende, det er veldig stort og det er vanskelig fordi det er prosessrelatert og holdningsrelatert, du må jobbe lenge for å implementere dette.

(B.S.1)

Det er her tydelig at barnehagelæreren knytter estetiske læreprosesser til danning. Det problematiseres at å jobbe i prosess tar tid å implementere i organisasjonen, fordi det er knyttet til holdninger. Barnehagelæreren snakker først og fremst om de voksnes holdninger.

I sitatet fremheves estetiske læreprosesser og danning som unike, og sees på som verdifulle. En ting er å vite om estetiske læreprosesser som verdifulle, men jeg tenker at det er først gjennom estetisk erkjennelse, opplevelse og handling at verdien blir reel. I følge Høhr (2013) er opplevelsen det sentrale i den estetiske aktiviteten.

B. "Får med seg noe godt i ryggsekken" - Lære gjennom opplevelsen

Barnehagelæreren (B.B.1) er opptatt av hvordan de voksne kan møte barna gjennom deres sanselige væremåte, og sier at: "vi har en jobb å gjøre for å kunne møte dem der. Skal vi møte barna der de er, er det gjennom det estetiske". Jeg bruker på ny samme sitatet som startet dette kapitlet, formulert som et dikt, slik:

Med å bruke hele menneske, det å gjør godt, mest av alt psykisk, så tror jeg det at barn som får fokus på det, får med seg noe godt i ryggsekken. Fordi at de lærer seg å kjenne på egne følelser via sansene.(B.S.2)

Barnehagelæreren svarer på hva hun tenker om estetiske læreprosesser. Da fokuserer hun på hele mennesket, forstått av meg som at barna møtes via det kroppslig sanselige. Det legges spesielt vekt på den psykiske faktoren ved at barna får kjenne på egne følelser og tilstander gjennom det sanselige. Den psykiske faktoren tenker jeg på som en usynlig eller skjult faktor, fordi det er kun barnet som subjekt som opplever og kan beskrives (Merleau-Ponty jf. kap. 2.2). Om det usynlige beskrives barnet som subjekt som skaper og forstår ut fra sitt ståsted (Gryte, 2012). Noe av det samme beskriver Carlsen & Samuelsen (1992) når de sier at den usynlige estetiske opplevelsen vil være vanskelig å iakttå, fordi det er kun barnet selv som opplever innefra. Det barnet opplever, tolkes derimot av barnehagelæreren, som forstår og

tolker ut i fra sitt perspektiv. Gjennom intervjuene med barnehagelærerne brukes det ord som kan beskrive barnas ulike opplevelser slik:

”Du ser det i forventningen i blikkene deres” (B.B.4)

”Noen barn liker godt å være med, mens andre er mer reserverte” (B.B.3)

”Den gleden ungen viser når de får lov å være i bevegelse” (B.B.3)

”Så mange ord og så mange ting han ville dele” (B.B.3)

”Noen av barna som i første omgang hadde mer enn nok med bare å ta på leiren” (B.S.2)

”Det var mye som forgikk rundt bordet i den settingen av undring, ta på og forme, noen var litt redde, de synes det var ekkelt å bli skitten på hendene” (B.S.3)

”...ungene gjenkjenner, de liksom snur seg og ser” (B.S.1)

”Selv om en ikke kan sette ord på det på ulike språk, så har alle opplevelsen sin. Det er en opplevelse uansett”(B.B.3)

Her er et utvalg av små sitater der barnehagelærerne beskriver barnas estetiske opplevelser fra ulike aktiviteter. Barnehagelærerne tolker og møter barnet gjennom sin estetiske væremåte i samspill med barna. Sett i lys av at estetiske læreprosesser ”gjør godt for barn mest av alt psykisk”, jf. sitatet, synliggjøres barnehagelærerens bevissthet om at barnet opplever innenfra, skaper og forstår ut fra sitt ståsted (Carlsen & Samuelsen, 1992, Gryte, 2013). Barnet har sin opplevelse uansett sier en barnehagelærer. Videre sier hun:

Vi skulle prøve å la ungene få ta forskjellige bilder av skyer, for å se hvordan det kunne se ut, kanskje for å finne fokuset til ungene der og da. Det som kommer frem gjennom bildene, det er ikke alltid det vi tenker at ungene sitter igjen med. (B.B.3)

På en helt konkret måte ønsket de å finne ut hvordan og hvilke bilder barna tok av skyer. Det som viste seg i bildene, og kanskje også gjennom samtalen etterpå, var ikke det samme som de voksne hadde tenkt på forhånd. I arbeidet med analysen av dette materialet opplever jeg også selv en interesse for og forventning overfor hva som skjer videre i arbeidet med barna og erfaring med skyer. Å forstå andres perspektiv handler i stor grad om å bli klar over eget perspektiv. I arbeidet med å forstå barns perspektiv i estetiske læreprosesser handler det i stor grad om å være tett på barnet, med en fysisk og empatisk nærhet. Men vi vil aldri kunne forstå barns perspektiv fullt ut, det er alltid noe som vil være skjult for oss (Johansson, 2003).

Barnehagelæreren støttes i sin opplevelse av verdien av å kjenne på egne følelser via sansene, ut fra det Jørgensen og Høhr (j. kap. 2.4) fremhever som de tre erfaringsformer, følelse, opplevelse og analyse. Gjennom estetisk aktivitet får barnet mulighet til å utvikle følelser til bevisste opplevelser (Jørgensen, 2001). Å putte slike opplevelser med seg i ryggsekken, fremstår da som noe godt, som kan være verdifullt for egen psykisk helse, der og da, men også som en fremtidig erfaring.

Denne "sekken" som kan fylles med erfaringer, kommer også frem i et annet intervju, der jeg spør om estetiske læreprosesser. Samme metafor blir brukt i en annen barnehage der barnehagelæreren svarer:

[...]presentere for å gi barna en sekk med erfaringer som de kan hale opp ting i fra. Også kan de velge selv hva de vil bruke. Og at de får en god opplevelse, for barnehagebarn er veldig åpne, om du er villig til å bruke deg selv, gi av deg selv i møtet med dem.(B.B.4)

De voksne må være bevisste på å presentere materiale, litteratur og musikk på varierte måter for å treffe ulike barn, sier barnehagelæreren. Bevisstheten handler også om den estetiske opplevelsen det kan gi. Det er ulikt hva som engasjerer, eller berører barna. Det fremheves her at det er opp til barna hva de vil ta med seg, og opplever som verdifullt. Det viser et pedagogisk grunnsyn som jeg assosierer med Loris Malaguzzi (j. kap. 2.5) sitt dikt, som starter slik: "Et barn har hundre språk, men frarøves nittini..." (Austring & Sørensen, 2006, s. 81).

Reggio Emilia er ikke en pedagogikk, men en filosofi som løfter frem verdien av å lytte til, og stimulerer barnet til å ta i bruk alle sine *språk*, forstått som alle sansene. I Reggio Emilia ser man barnet som kompetent helt fra fødselen, og den bærende tanken er menneskets behov for kommunikasjon (Andersen, 2006). Barnehagelæreren viser her tre muligheter for å kunne tilrettelegge for en estetisk opplevelse og erfaring; ved å kunne være åpen, å kunne gi av seg selv og å bruke seg selv. De tre mulighetene påvirker hverandre. Det å kunne bruke seg selv, ser jeg på som å delta, være leken, være involvert, engasjert, og være tilstede her og nå.

"Å gi av seg selv i møte med dem (barna)", ser jeg også på som todelt; både faglig kompetent eller bevisst, og empatisk og åpen. Være åpen for barna sitt bidrag inn i opplevelsen. Merleau-Ponty (1945) kunne sagt; fremtre med en åpenhet overfor verden, for å hjelpe barna med å

kunne bebo den. Å bruke og gi av deg selv er også å møte barna gjennom sansene (Johansson og Løkken, 2014).

For at den estetiske erfaringen skal få betydning for barnet, slik at det blir noe barnet *putter i sekken*, må det være noe som oppleves meningsfullt (Dewey i Vaage, 2001). Dewey tilføyer at barnet gjennom motstand og nye oppdagelser oppnår en slik spesiell erfaring, det er det som trigger og gjør noe med oss. Barnehagelæreren trenger å tilby mange og varierte opplevelsels- og uttrykksmuligheter, slik at barna kan erfare og utforske flere måter å uttrykke seg på.

En barnehagelærer forteller om egen urolighet, erfart fra egen barndom, som preger hennes syn på hvordan barn lærer. Jeg referer her til sitatet i starten av dette kapittelet:

Det å gjøre noe som ikke er rett og ikke galt. Det kan virke som at om en skal lære så må en sitte stille og være i ro også lærer vi, lytte og lære. Men når du bruker ting med hendene og være i den roen du har lyst til selv kanskje, så er det enda lettere å lære å lære. (B.B.3)

Hun opplever at gjennom estetiske læreprosesser, får barna mulighet til å være i bevegelse.

Det å bruke kroppen til å skape, noe som er naturlig for barn, gjør det lettere å lære.

Barnehagelæreren trekker frem kontrasten mellom uro og ro, en opplevelse av at barna er i sin egen ro når de bruker hendene og kroppen. Barnet har en egen trang til å være estetisk aktiv i følge Dewey, og dette er en forutsetningen for egen læring (Austring og Sørensen, 2006).

Dette støtter også opp under barnehagelærerens erfaring. Å finne sin egen ro i en aktivitet kan derfor være verdifull læring. I møtet mellom individet og tingen, oppstår læring, fordi det oppstår et møte mellom indre og ytre faktorer (Dewey i Vaage, 2001). Dewey trekker også frem spesielle erfaringer med nye ting som gir oss en utfordring, det som krever at vi må stoppe opp og tenke på hva gjør jeg nå. Slike erfaringer gjør noe med oss og vi lærer (Dewey i Vaage, 2001).

Barnehagelæreren trekker frem aspekter ved læring som jeg knytter til danning fordi det som omtales her kan sees på som kulturen for læring. Hvilken mulighet pedagogen har for å tilrettelegge for estetiske aktiviteter som skaper mening for barnet, avhenger av læringskulturen i den enkelte barnehage. Jeg vil trekke frem et lite eksempel på en slik meningsskapende aktivitet som den samme barnehagelæreren refererer til. En gutt former med leire for første gang:

Han var den som ikke ble ferdig og styrte på, og den skulle vær sånn og slik. [...] Så mange ord og så mange ting han ville dele, mens han laget en tredimensjonal figur.

(B.B.3)

Å kunne være i sin egne ro der en skaper noe med hendene blir her et eksempel på en estetisk læreprosess. Gutten omsetter eget inntrykk av verden til et estetisk uttrykk (Austring & Sørensen, 2006). Samtidig viser dette korte glimtet at gutten i møtet med forming i leire blir positivt utfordret til å *styre på*. Dette gjør tydeligvis noe med han, og han får i denne situasjonen også behov for å uttrykke seg med *så mange ord og så mange ting*. Jeg forstår dette som en estetisk læreprosess (Dewey i Vaage, 2001). Gutten lærer om å skape noe i leire fordi det var meningsfullt for ham. Jeg tenker på dette som en del av en danningen, slik Østern blant annet trekker frem (jf. kap. 2.10). Ved å bruke kunst som metode, kan barnet delta i dialog om hva som gir mening fordi kunsten er åpen og uferdig. Den har ikke et ferdig svar men er åpen og kompleks. Det meningsfulle finner jeg også som et viktig element i hva rammeplanen sier om danning: ”Barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av”(KD, 2017, s. 21). Slik rammeplanen fremstiller danning kan barns estetiske opplevelser bidra til en god måte å bli kjent med verden, fordi det skaper mening og sammenheng.

C. ”Vi ser på hverandre som to gjensidige parter” - Barns interesse og medskapning

Når en har et kunnskapssyn som sier at vi ser på hverandre som to gjensidige parter, tenker at det er det, det er i estetiske læreprosesser og...(B.S.1).

Her legges det til grunn et kunnskapssyn som tar høyde for barns mulighet for medvirkning, og medvirkning som et viktig aspekt ved estetiske opplevelser og læreprosesser (jf. kap.2.5). Begrepet medvirkning blir ikke brukt i selve intervjuet, men heller engasjement, tilhørighet og barns interesse. Når barn og pedagogen møtes som gjensidige parter må pedagogen gjøre seg tilgjengelig, tilpasse seg barnet og være bevisst på å bære ansvaret i dette samspillet. For at samspillet skal bli gjensidig må den voksne være tilstede i øyeblikket, se og lytte til barnet og gi barnet spillerom. Et slikt kunnskapssyn, som her knyttes til en estetisk tilnærmingen til læring har et potensiale i seg for å fremme medskapning og danning (Østern, 2010). Dette potensiale trekkes også frem der Østrem ser på danning i et eksistensielt perspektiv, der barnet er tilstede i sitt eget liv og om å forstå og se på barnet som aktivt deltakende i egen dannelsingsprosess (Østrem i Skoglund, 2014).

Gjennom å være to gjensidige parter i estetiske læreprosesser som barnehagelæreren her poengterer, vil fokuset være på barnets selvdanning (Haugen et al. 2013). I denne vekselvirkningen dannes også pedagogen og blir klokere på seg selv, fordi danning er en kontinuerlig prosess som varer livet ut. Denne vekselvirkningen som kommer frem her, ser jeg også igjen i måten barnehagelærerne generelt svarer på spørsmålet mitt om barns erfaring og opplevelse. Barnehagelærerens fokus på barnets opplevelse, flettes ofte sammen egen væremåte og hva de begge kan erfare.

Barnehagelæreren forteller videre om hvordan de tar i mot nye barn som skal starte i barnehagen fra høsten. Oftest små barn, ettåringer, eller barn med flerkulturell bakgrunn. Alle nye foreldre får tilbud om å ta med barna på felles musikksamlinger fem ganger i løpet av våren. Dette er først og fremst for at barn og voksne skal bli bedre kjent og for å oppnå en begynnende tillit, trygghet og relasjon før barnehagestart.

De helt minste barna får komme på musikk- samling. De har med seg en sang eller regle som betyr mye for dem og som ungene har kjennskap til sammen med foreldrene. [...]Også synger vi de, det blir repertoaret som vi bruker i samlingene. Noen har samme sang og da ser en ungene, gjenkjenner, de liksom snur seg og ser. (B.S.1)

Jeg forstår dette møtet som et ønske om å legge til rette for det barna viser interesse for. Barna blir indirekte medskapende, og barnehagelæreren prøver å møte barna gjennom sangen, og gir dem slik en mulighet for å være en gjensidig part. Når barnehagelæreren forteller at barna snur seg og ser når de gjenkjenner sanger, viser dette til en ytring i opplevelsen. Barnet blir nysgjerrig; *er det andre enn meg som kan denne sangen?* Barnet søker mot det kjente, som er sangen, hos noen ukjente barn eller voksne. Jeg tolker det som en opplevelse og utvidelse av verden, skapt gjennom deltakelse i sangen og fellesskapet.

Her vil jeg trekke frem små barns intersubjektivitet, slik jeg forstår Merleau-Ponty beskrivelse i Løkken (2013). ”Intersubjektivitet mellom små barn handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet om felles intensjon og mening, aktivt søker og samhandler med hverandre.” (Løkken, 2013, s. 34). Som når barnet gjenkjenner og snur seg og ser. Merleau-Ponty ser på barnet som spontant åpner seg mot verden og det sosiale livet. Gjennom dette synet spør en ikke hvor barnet er i sin utvikling på ulike områder, men hva som er barnas opplevelse i det de gjør her og nå, og hvilken verdi og mening det kan gi (Løkken, 2013).

Barnehagelæreren omtaler sangen de har med som et slags overgangsobjekt, overgang fra hjemmet til barnehagen. Abrahamsen (2013) sier at overgangsobjekt er ”noe” som kan hjelpe

barnet å holde de ”indre” foreldrebildene levende. Noe som minner barnet om alt det gode de har i en, for noen, utfordrende og ny barnehagetilværelse. Overgangsobjekt kan være en kosebamse eller noe annet som har en ekstra følelsesmessig verdi for barnet. Abrahamsen (2013) understreker at barnet selv må velge sitt overgangsobjekt, etter hvilken opplevelse de ønsker å gjenskape. Den voksne kan ikke velge for dem, men vi kan legge til rette for det. Da blir det riktig å kalle sangen i sitatet her for et slags overgangsobjekt.

Så bruker vi på en måte de sangene de har hatt med seg hjemmefra[...] når de begynner på avdelingen. Som et slags overgangsobjekt, når de er triste og savner mamma og pappa er det noe der som de kjenner og er trygt. (B.B 1)

Barnehagelæreren forteller hvordan de bruker sang videre, etter barnehagestart. Hun viser en bevissthet om hvilken fordel det kan ha for barnet å oppleve gjenkjennelse, ved å bruke et estetisk virkemiddel som sang. Det skapes et rom for å kunne være gjensidige aktører i et sangfellesskap.

På mitt spørsmål om barnehagelæreren” har noen bevisste tanker om det å være i en prosess?” svares det umiddelbart:

Ja, det er derfor vi har jobbet med Malcolm Ross, den kreative prosessen, altså hvilken impuls. [...] Så har vi valgt, ofte bøker, som en god impuls å jobbe ut i fra. I fjor var det Hakkebakkeskogen som barna brant veldig for [...] veldig mange barn var opptatt av dette, det handler om å se barnas spor. Vi har et ”prosjekthjul” der vi jobber med forskjellig danningstema[...]Det å gå i dybden og ikke ha masse forskjellig” (B.S.1).

Kjenner du til Regnbuefisken[mm] nydelig bok, og den valgte vi helt tilfeldig det var en som leste den for barna og ungene ble veldig engasjert i den, også tenkte vi at det er en god bok i forhold til prosjektet vårt, i forhold til danning. Når vi gir en impuls så jobber vi med innhold, teknikk og form, vi jobber med forskjellige ting i forhold til den prosessen. Så gir jo barna nye impulser igjen og det blir satt i gang en ny prosess...(B.S.1).

Regnbuefisken handler kort fortalt om vennskap, og brukes i dannelsingsprosjekt for å forebygge mobbing. I prosjektet bruker de estetiske fag som verktøy. Engasjementet som kommer til syne her knytter barnehagelæreren til at barna viser sin interesse. Hun ser også på barns interesse ved at de er opptatt av fortellingen om Hakkebakkeskogen. Dette knytter hun opp

mot det å kunne se etter barnas spor, noe som jeg oppfatter at de bruker som impuls til videre arbeid i de estetiske læreprosessene. Det å kunne se barns spor forstår jeg som en mulighet for barna å få være medskapende i prosjektet. De voksne ser etter barnets interesse og hva de er opptatt av, noe jeg forstår som å tolke barns estetiske opplevelser. Hvordan de voksne opptrer her, støttes også gjennom det rammeplanen (KD, 2017) sier om å fremme danning, der de voksne skal støtte barnas aktivitet og engasjement, legge merke til, anerkjenne og følge opp barns perspektiver. Barnehagelæreren forteller at de voksne øver seg på å oppdage og se impulser som barna gir uttrykk for, og knytter det til en skapende og kreativ prosess:

Noen kan si at, dette gjør vi jo hele veien, ja men vi er ikke bevisste på det. Vi skal bli bevisste på det. Vi har hatt øvelser der vi har satt en impuls.[...] Skal dette bilde være regnbuefisken? Eller skal vi[...] se hva kommer til uttrykk på bilde av de impulsene vi nå har gitt? [...] Så gir jo barna nye impulser igjen og det blir satt i gang en ny prosess,[...] litt vanskelig, (B.S.1)

Når de leter etter barnas impulser, er det for å bygge videre på barnas engasjement og interesse. De leter slik etter barnas erfaring og opplevelse. Jeg bruker det her som et eksempel på hvordan de søker å oppnå å se på hverandre som to gjensidige aktører. Barnehagelæreren forklarer impuls ved å henvise til Malcolm Ross (jf. kap 2.9). Ross bruker begrepet ”a good enough teacher” om læreren som har relevant kompetanse og er i stand til å gi barna mulighet for å utvikle sin følelsesintelligens, Ross har laget en modell for hvilke områder som er viktige å mestre i disse prosessene (Carlsen & Samuelsen, 1992). Det er denne kreative modelltenkingen barnehagelæreren refererer til når hun snakker om kreativ impuls (jf. kap 2.9). Barnets estetisk kompetanse trer her frem som en viktig lærings- og dannelsesarena, der barna får delta som en gjensidig aktør.

Hvilke valg barnehagelæreren tar videre i den skapende estetiske prosessen, ved å se på og oppleve barnas impuls gjennom hele prosessen, sier noe om hun er ”a good enough teacher” (Ross jf. kap. 2.9). Ved å lytte og være oppmerksom til barnas impuls sier det noe om hvordan barnehagelæreren både ser, lytter og opplever- og ønsker å ivareta barnas mulighet for medskapning og gi mulighet for å uttrykke seg. Hun sier selv at det er vanskelig, men gir et bilde av at de jobber med egen bevissthet for å bli bedre på å se og lytte til *barnets spor*.

D. "Får frem barnas tanker" – Refleksjon og fantasi

Men jobber man med at den fisken som svømmer rundt der og som ingen vil være med. Så får vi frem barnas tanker, hva tror du at den fisken tenker? [...] når barn stiller oss spørsmål, så stiller de veldig sånne filosofiske spørsmål mange ganger. (B.S.1)

Her snakkes det fremdeles om regnbuefisken, og hvordan barnehagelæreren erfarer at historien bringer barnas tanker frem. Ved å stille åpne spørsmål får de i gang samtaler og kan spinne videre på barnas filosofiske betraktninger. I følge Malcolm Ross sin teori og hans figur fra *The Creative Arts* (jf. kap. 2.9), gir han et visuelt bilde av elementer som bør være med i barns skapende prosesser. Det finnes ikke et fast mønster i hvordan barnets impuls oppstår, men en av kategoriene i modellen finner vi indre billedannelse og fantasi. Det vil jeg her knytte til dette eksempelet, der barnehagelæreren opplever at barn ofte stiller filosofiske spørsmål. Det er barnets opplevelse som er grunnlaget for indre billedannelse og fantasi (Carlsen & Samulesen, 1992). De forklarer videre at ordet fantasi betyr å *gjøre synlig*. Når barna filosoferer, ser jeg at det kan gi rom for barnas fantasi, altså slik barnet tenker. Jeg oppfatter indre billedannelse som en tankerekke som barnet får behov for å si høyt, og ofte ivrig, slik tenker jeg at fantasi blir gjort synlig. Det barnet undrer seg over kan bygge på tidligere opplevelser og nye ideer. Barna blir stilt overfor et spørsmål i eksempelet; - hva de tror fisken tenker når det er ingen som vil være med den? Barna kan historien, men gjennom dialog med den voksne gis de her mulighet for å komme med sine indre tanker. En kan si at barnehagelæreren åpner et rom for å la barna komme med sine indre opplevelser og filosofiske tanker. "Har du den innstillingen at her skal vi filosofere sammen, så lærer barna at jeg kan komme med mine tanker, [...] da lærer de at de har en betydning." (B.S.1).

På spørsmålet mitt: "Hvordan kan en forstå estetiske læreprosesser, hva tenker du på da?" Presenterer en annen barnehagelærer et eksempel der barna undrer seg over og betrakter et kunstverk.

....du kan lære mye gjennom de estetiske fagene, både å drømme deg vekk, ved å bare se på et maleri, ved å se på hvordan det er laget, hva ser du? Hvilken mening gir det? Hvilke former? Hvilken historie er det bildet formidler? Da kan vi drømme oss vekk. Samtidig så er det ikke noe som er rett og galt, verken hva du ser på et bilde eller hva andre ser. Det kan være begge deler [...]. Kanskje det ligger noe i dette, mer enn en kommer på når en tenker på det med en gang. (B.S. 3).

Det estetisk perspektivet handler her om undring knyttet til et kunstverk. Ved å stille åpne spørsmål tenker barna etter og leter frem sine svar gjennom sin egen kreative tankeprosess (Ross jf. kap. 2. 9). Barna lytter også til andres tanker, som de kan ta med eller forkaste i sin videre undring fordi det er ikke noe som er rett eller galt. De kan drømme seg vekk, og det gis tid og rom for å la kreative tanker komme frem. Jeg tenker at når barna gis tid til å drømme seg bort i et maleri, blir de fylt opp av egne tanker. Barna farger sine refleksjoner på en annen måte, fordi de eier/holder fast i tankene sine. De blir ikke farget av det en annen sier, derfor knytter jeg det drømmende elementet til undring og refleksjon.

Å forstå barns tanker og erfaringer gjennom dialog og lytting er sentralt i Reggio Emilia sin filosofi (Rinaldi jf. kap 2.5). Malaguzzi mente at vi alle, både barn og voksne, har et større potensial enn vi tror, en kreativitet vi bærer i oss. Hvis vi undergraver barnets evner og glede ved å skape og utforske, da dør barnet: ”Barnet dør hvis vi tar fra det gleden ved å undre seg, undersøke og utforske” (Rinaldi, 2009, s. 65). Skal vi legge til grunn det Malaguzzi sier her, er det å drømme seg vekk og undre seg over et maleri ”livsviktig”. Livsviktig for at barnet skal få ta i bruk hele seg, med alt som bor i dem, og det er mer enn vi tror i følge Malaguzzi. Jeg nevner det her fordi jeg ser at undring og filosofering kan gi næring til kreative og skapende prosesser, og barnehagelæreren kan legge til rette for det med sin estetiske innstilling.

Barna erfarer at andre kan tenke og se for seg noe helt annet enn en selv. De bruker sansene, følelsene og egne opplevelser. Det som oppleves og erfares her er undringen og samtalen mellom barna og de voksne. Barna er i sin relasjon til kunstverket, som kan kommunisere noe annet til meg enn til deg. Det som kommer frem her kan også beskrives som den tredje vei (Østern jf. kap 1.4) Kunsten har ingen fasit, og barnet kan gjennom dialog si hva som er meningsfullt for dem. Det er i denne dialogen med kunsten og andres meninger at potensiale for danning kan plasseres, som en tredje vei. En vei som kan hjelpe å lese verden, i følge Østern (2010). Et eksempel om bestemors syskrin:

Jeg var så heldig at jeg arvet min bestemor sitt, hun sydde for folk, syskrin med alle knappene i. Så det bruker vi da, og det er jo en opplevelse å se på dem, for det første så ser de på, former, farger, antall. På en av knappene var det en fugl på, det tenker jeg er å lære, lære vidt. (B.B.4)

Østern (2010) sier at kunsten er åpen og uferdig og at det ikke er et ferdig svar. I det forrige sitat der de drømmer seg vekk i et maleri og finner sine egne svar, og barnehagelæreren

hjelper til med å utforske opplevelsen er et eksempel på dette. Bestemors syskrin med knapper i høres for meg ut som en skatt. Jeg har selv et slikt syskrin og liker å sy, derfor vet jeg at det kan ligge mye historie i en knapp, spesielt om barnet kan tilføre den sin egen ved hjelp av indre bilder og fantasi. Knapper kan ha mulighetens kunst i seg, fordi det kan vekke undring og nysgjerrighet hos barna. En knapp kan brukes til å skape historier, og være en impuls til å sette i gang fantasien og skaperglede for å få frem barnas tanker. Det åpner opp for opplevelsen, det som kommer til meg gjennom sansene.

Når jeg plasserer disse uttalelsene fra barnehagelæreren under kategorien danning, er det med forståelsen til Østern og Malaguzzi. Om det kreative, estetiske kunstmøtet som livsviktig, og som en hjelp til å lese verden. Utgangspunktet her var mitt spørsmål om estetiske læreprosesser, noe jeg fikk et godt svar på. Hva som kan skje etter denne undringen rundt et maleri vet jeg ikke, men det bør være en ”spagettiklasse” av barns tanker og opplevelser å bygge videre på.

Jeg spør om det er mulig å se hva barna opplever? - Er det en episode som du tenker; *det var en slik opplevelse?* Barnehagelæreren forteller da om en gutt som ikke var spesielt glad i å tegne. De hadde blant annet lest eventyret om Tinnsoldaten, av H.C. Andersen, og barna skulle lage tinnsoldater i leire.

Så mange ord og så mange ting han ville dele, mens han laget en tredimensjonal figur. [...]han var så stolt over å ha laget noe [...]. Den opplevelsen hadde jeg ikke sett at den ungen hadde hatt før. Tidligere når han var med på tegning for eksempel, tegnet han kanskje en strek og viste ikke interesse, men denne gangen satt han lenge, vi hadde en samtale og han kunne jobbe med noe, det traff meg.(B.B.3)

Meg: ”Hvorfor tror du det skjedde med den gutten”?

Han hadde fått med seg mer enn jeg hadde tenkt, og det kan være at vi presenter ting på forskjellige måter bidrog til det? (B.B.3)

Meg: Satt du i nærheten av denne gutten i denne prosessen og snakket sammen undervegs?

Det var rundt et bord og vi var flere som satt der, etter hvert ble de andre ferdige og han brukte mer tid, han synes det var kjekt å bare sitte litt lenge. Klart vi hadde samtale, både med ungen og meg. (B.B.3)

I samspillet rundt bordet når de lager tinnsoldater oppdager hun at han har fått med seg ganske mye. Hun sier ”han har så mange ord han vil dele”, mens han skaper. Det er noe rørende i det hun sier og ser. Skoglund (jf. kap 2.10) snakker om barnets selvdannende kraft, kanskje er det dette som kommer til syne her? Skoglund (2014) tolker i sin tekst Marcel sin beskrivelse av kjærlighetens måte å se den andre på, som Skoglund knytter til pedagogisk kjærlighet til barnet. Det innebærer å møte barnet med åpenhet, håp og forventninger til barnets selvdannende kraft.

Barnehagelæreren beskriver flere momenter som hun ikke hadde sett hos denne gutten tidligere, både at han snakker med mange ord, han vil dele ordene, de har en samtale, han sitter lenge, og han jobber med noe. Barnehagelæreren møter antagelig gutten med en åpenhet, fordi hun sier at de har en samtale. Det er mulig å si at barnet gjennom historien om tinnsoldaten, i møte med materiale, og gjennom samtalen viser en selvdannende kraft. Han skaper en tredimensjonal figur og han skaper seg selv. Det som er tydelig er at aktiviteten får frem guttens tanker, som han også deler med de andre rundt bordet.

Det barnehagelæreren sier til slutt, ”det traff meg”, understreker at hun ble berørt. Traff det barnehagelæreren fordi hun ikke hadde oppdaget disse egenskapene hos denne gutten tidligere? Det kan være en del av barnehagelærerens opplevelse og erfaring, i forhold til barnet og seg selv. Fordi i estetisk danning er det ikke bare snakk om barnets selvdanning, men som nevnt tidligere også pedagogens danning, som handler om å bli klokere (Haugen et al., jf. kap 2.10). Omtrent det samme sier Søndena (2013) når hun omtaler at relasjoner mellom voksne og barn påvirker dannelsesprosesser, og bygger det på at barns danning er avhengig av voksnes danning. Det krever av den voksne en bestemt estetisk væremåte (kategori 4.1.C), hvordan vi forholder oss til hverandre.

I denne estetiske aktiviteten høres det ut som både barn og den voksne har gode opplevelser. Det skapes en ny forståelse, og mulig noe nytt i relasjonen for begge to. De er ikke alene, men i et fellesskap med andre barn og vi kan anta at de også får en ny og utvidet forståelse gjennom samtalen rundt bordet. Austring & Sørensen (2006) og Høhr (2013) betegner det sentrale ved estetiske læreprosesser som en interaksjon, et samspill og dialog mellom barnet og kunsten, her i møtet med materialet. I eksempelet over, samtaler barnet med den voksne samtidig som han er aktivt skapende med en tredimensjonal figur. Han skaper noe og er stolt, det kan sees på som et uttrykk for en estetisk opplevelse og erfaring. Å forme med leire er også aktiviteten i neste sitat:

I denne settingen som var ganske nydelig, ble det ganske sånn klart for meg dette med å legge listen selv og gi tid og rom for der barnet var. Noen av barna som i første omgang hadde mer enn nok bare med å ta på leiren og finne utav, hvis jeg tar litt vann på, (tenker)... det var så mye mer undring, når jeg gav dem tid enn det jeg trodde det skulle bli. (B.S.2)

”Det ble så mye mer undring” avslutter barnehagelæreren, en erfaring rundt barns estetiske læring som ble mer fremtredende enn hun først hadde tenkt. Kanskje dette var en ny erfaring også for barnehagelæreren? Barnehagelæreren sier at det var en nydelig setting, og det knytter jeg til det hun sier om at det var så mye mer undring hos barna. Når hun sier det slik er det noe som har berørt henne og fått henne til å reflektere over denne opplevelsen. Hun kommenterer det med å gi tid og rom som en viktig faktor for barnas prosess. Det forstår jeg som at barna fikk tid til å fordype seg, de ble ikke avbrutt av det neste som skal skje, men de fikk være i opplevelsen, i erfaringen med dette, for noen, nye materialet; leire. Betydning av nærvær er også noe som påvirker barnets opplevelse. Halle (2017) beskriver nærvær som et kroppslig sanselig fenomen, utstrakt i tid, og kobler på denne måten nærvær med tid. Når en er oppslukt i noe, kan tiden stå stille, eller fyke av sted. Nærvær kan her forstås mellom barnet og materialet (leiren), men også nærværet til den voksne og de andre barna. Nærvær handler både om kroppslig og sanselig tilstedeværelse (Halle, 2017).

[...] de som hadde lyst skulle få lov å lage en Anton. Så da hadde vi en oppgave. De som ikke ville lage Anton gjorde noe annet, det måtte være fritt (B.B.2).

Målet her var å lage en figur/skulptur i leire, men det er ikke fremtredende i denne opplevelsen. Barna opplever materialet og de undrer seg, det med å lage en figur blir underordnet og ikke viktig, slik jeg ser det. Barnehagelæreren åpner opp for skaperglede og kreativitet. Det fremtredende er den estetiske prosessen, der barna får tid og rom til å erfaring og undring. I møtet med kunst og i estetiske prosesser kan også nye tanker og ideer få betydning. Tanker som også kan gi barnehagelæreren retning for nye møter med materiale leire, ved å gi barna nok tid og nærhet. Denne erfaringen med leire, som barnehagelæreren opplevde som ganske nydelig, kan få frem andre verdier rundt det å skape og det å være i selve prosessen.

4.3 Estetisk fellesskap

«Du er så god»

Du er så god å eg e så gla i deg.
Du e så god å eg e så gla i deg.
Ingen andre e som deg i heile verden,
Ingen andre e som deg i heile verden.

(sangtekst fra barnehagelæreren B.S.1)

I intervjuene er fellesskapet omtalt som et viktig element når barnehagelæreren beskriver hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læring de ser. Når barnehagelæreren snakker om barns opplevelse av fellesskapet benyttes også egne erfaringer for å gi eksempler eller understreke det de ønsker å belyse. Rammeplanen legger også vekt på at barna gjennom de estetiske fagene får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Om kunst, kultur og kreativitet står det og at en skal legge til rette for samhörighet og kreativitet (KD, 2017).

Nedenfor beskrives fellesskap, med tre underkategorier

Fellesskap
A) ”Pulsen man får sammen” – En kilde til fellesskap
B) ”det var liksom sang vi brukte, og det hjalp jo” - Tilhörighet
C) ”Du er så god og jeg er så glad i deg” – Nærvar og glede

A) ”Pulsen man får sammen” – En kilde til fellesskap

Barnehagelæreren tar her utgangspunkt i egen opplevelse og erfaring når fellesskap omtales, under spørsmålet ”Hvordan kan en forstå estetiske læreprosesser, hva tenker du på da?”

[...] jeg er ikke vokst opp i Norge, jeg er vokst opp i et annet land, og det der med å ikke klare å bli forstått alltid, sånn som du kan med ord. Så kan du være i et annet fellesskap når du synger, lager noe. Du kan se på de andre på en annen måte enn å sitte og lure på, hva skal jeg nå. Jeg tror du lærer mye gjennom å være i bevegelse.(B.B.3)

Meg: Så du knytter dette til egen erfaring, at du har vokst opp et sted der du ikke kunne kodene og språket?

Ja, jeg tror nok det ligger noe der, mer enn det jeg kommer på i det daglige, det å få lov å være deg selv, alle kan se noe i et bilde, eller få en opplevelse - alle kan.

Barnehagelæreren gir et lengre svar på mitt spørsmål, som jeg har sitert deler av tidligere. Når hun her beskriver opplevelsen av fellesskapet, forklarer hun det med å bruke et eksempel fra egen barndom. En opplevelse og erfaring som har satt spor i kropp og hukommelse til den voksne, som brukes for å forstå og beskrive barnas estetiske læreprosesser. Det vi selv har opplevd, ser jeg på som ”sterke” opplevelser som kan gi handlekraft og grunnlag for en tydeligere praksis. En estetisk væremåte overfor barn som er i liknende situasjoner, som barn som har et annet morsmål er majoritetsspråket. Gryte (2012) vektlegger også at barnehagelæreren selv må ha kjent på hva estetiske erfaringer betyr, for å kunne tilrettelegge for en estetisk læringskultur. Jeg forstår barnehagelæreren slik at det er denne erfaringen, ”det ligger noe der, mer enn jeg tenker over” som hennes estetiske erfaring, en implisitt kunnskapserfaring. Barnehagelæreren sier at hun kunne se på de andre på en annen måte, og at de kunne være sammen i et annet fellesskap. Jeg vil også kunne se det hun sier her i lys av Johansson (2003) og si at barnehagelæreren har mulighet for å forstå barns perspektiv, fordi det handler mye om å forstå vårt eget perspektiv.

Barnehagelæreren beskriver et estetisk fellesskap der de skaper noe sammen, en sang, rytme, melodi, et rom som gir mulighet for å delta uten å kunne språket. Kulset (2015) sier at en har ikke samme behov for å forstå ordene, for å kunne delta i sangfellesskapet. Ved å delta i fellesskap med sang, kan du også lære ordene raskere, du kan lure hjernen med sang, blant annet fordi vi sakker tempoet (Kulset, 2015). Det er barnehagelæreren selv som velger å svare på mitt spørsmål med egen opplevelse, som hun oversetter til hvordan hun ønsker å møte barna for å kunne tilby dem et skapende fellesskap, både gjennom sang og bevegelse, eller ved å lage noe som hun sier, og tilføyer:

Her bruker ungene mye tid på felleskap, å være sammen er det vi holder på med.

(B.S.3)

En annen barnehagelærer trekker blant annet frem gleden ved det å synge, når spørsmålet mitt er: ”Hva er det som er verdien for barnet ved at dere jobber med estetiske læreprosesser?”

”...altså musikk for musikkens skyld, fordi det gjør noe godt for mennesket. Det tror jeg veldig på. Alle kunstformer er godt for mennesket og jeg tror vi trenger det. Ja, jeg tror at det gjør oss til hele mennesker, jeg tror at det har en psykisk god effekt ved å ta i bruk disse tingene (kunstfag). Det å synge gjør oss jo glade. Vi skiller ut endorfiner når vi synger, vi gjør jo det og når vi gjør det sammen med noen så blir det jo enda kjekkere” (B.S.2). ”

I dette sitatet fremtrer sang som en verdifull kilde til fellesskapet. Det kommer til syne tre verdiplan i det som sies her, en psykisk god effekt og gleden i fellesskapet er to verdier. Barnehagelæreren binder det sammen med den tredje, og sier at det gjør godt for hele mennesket. Kulset (2015) kaster et lys over dette og omtaler det som positiv psykologi, siden musikk berører oss både på det subjektive og det individuelle planet, og som gruppe. Slik jeg oppfatter det, kan det fremstå som en dobbel effekt ved å bruke sang og musikk i et fellesskap. En individuell verdi, og en verdi ved å delta i denne aktiviteten i et fellesskap.

Kulset (2015) fremhever også at musikken har en sterk iboende kraft til å fremme gruppefølelsen. Barnet har sin egen opplevelse, men musikken strukturerer følelsene slik at gruppa kommer i samme stemning. Behovet for å være en del av et fellesskap er sterkt tilstede i oss, og Kulset mener at sang og rytme gjør dette veldig enkelt. Jeg ble nysgjerrig på endorfiner og fant ut at det kan beskrives som en ”følelse av velvære” (Store norske leksikon s.a.). Det som var interessant i forhold til fellesskapsperspektivet var at det til forskjell fra mange andre stoffer, blir endorfiner værende i blodet mange timer etter at de er laget. Om det er tilfelle, vil sang i fellesskap i teorien kunne gi en velvære- effekt som varer.

I et annet intervju sies noe liknende, med andre begrep. Barnehagelæreren forteller om små barns barnehagestart og tilknytning, derfor er mitt spørsmål: ”Hvorfor er det akkurat musikk dere bruker i tilvenningen, hvorfor har dere valg det?” Dette er en noe av svaret som belyser fellesskap:

[...] det frigjør lykkehormon på lik linje som idrett når man synger sammen med mange, de tonene og rytmen og den pulsen man får sammen er jo et enormt fellesskap, det binder og det gjør noe med det relasjonelle. Det er det som vi ser spesielt i forhold til tilknytning. (B.S.1)

Måten sang blir omtalt på her opplever jeg som en blanding av egne erfaringer og opplevelser som er erfart i sangfellesskapet med barn og voksne. Jeg sier egne erfaringer fordi

barnehagelæreren forteller at hun synger i kor, og hun understreker at det gir et enormt fellesskap. Disse to setningene viser at barnehagelæreren har kunnskap og et engasjement for sang som estetisk fag og læreprosess. Slik blir det tydelig at egne opplevelser og erfaringer overføres som en verdi til barna og barnehagen. Tonen, rytmen og pulsen i sangen knyttes her også til det relasjonelle. Det relasjonelle som har sitt fødested i det første samspillet mellom mor og barn, som tidligere er beskrevet som "det potensielle rom". Det likner Stern (2003) som bruker begrepet "motherese" og sier at i denne første relasjonen er det lydets musikalitet som er det sentrale. Det beskrives som en samstemthet der tonefallet er melodisk, der begge parter bruker rytme, tonefall og klangfarger som vi kan kjenne fra musikken (Stern, 2003).

Det å kjenne på egne følelser må ligge til grunn for å kunne se og legge til rette for gode estetiske opplevelser for barna. Når barnehagelæreren snakker om å skape tilknytning, går tankene til Abrahamsen (jf. kap 2.6) og de minste barna som begynner i barnehagen. Tilknytning handler om trygghet og det kan ikke tilskrives en relasjon, men må erverves i samspillet mellom barn og voksne (Abrahamsen, 2013). Abrahamsen knytter dette sammen og navngir det som en trygg tilkynningsrelasjon, der den voksne må være innstilt på barnets tempo.

Tilknytning handler om relasjon, og det å tilpasse relasjonen til barnets tempo opplever jeg her som sentralt. Tempo tilskriver jeg barnehagelæreren pålitelige og oppmerksomme nærvær, og Abrahamsen (jf. kap 2.6) legger til at det må skje over tid, i takt med det enkelte barns relasjonsbehov. Tid handler også om tempo. Barnehagelæreren sier også at de ser det spesielt i forhold til tilknytning, altså en opplevelse av noe som skjer "gjennom pulsen sammen", det kan de se. En opplevelse av trygg relasjon gjennom sangen.

Det vises til at musikkens "språk" binder og gjør noe med det relasjonelle som barnehagelæreren fremhever. Det samme berører Kulset (2015) når hun spør hvorfor synger vi og hvor oppstod sangen? Uansett om sangen ble født på stellebordet der mor knytter bånd med sitt spedbarn, er hensikten ganske klar. Musikk oppstod ut fra behovet for å regulere emosjonelle sosiale samvær (Kulset, 2015). Slik kan en forstå sangfellesskapets muligheter som barnehagelæreren her fremholder, til å skape og holde på en opplevelse av fellesskap og det relasjonelle.

Barnehagelæreren sier også at sang frigjør lykkehormon. Balsnes (2010) kaller det kosehormon og refererer til egen forskning på korsang som viser til mange positive opplevelser ved å synge, en av dem er kollektiv samhørighet og sosial gevinst. Det beskrives

også som en følelse av å bli løftet ut av det hverdagslige og gjør godt for sjelen (Balsnes, 2010). Det er sannsynlig at de samme opplevelsene som i korsang, kan tilkomme barna som deltar i et sangfellesskap i barnehagen.

I førskolegruppa vises det til eksempel på ringdans, som de bruker som et felles repertoar. Denne gruppa er for de eldste barna i barnehagen, på tvers av avdelingene:

[...] (barna) går to og to: ”sedaman edeman nemmen” (synger en strofe). – Så improviserer de litt også lager de litt sin greie, også kommer de tilbake i (førskolegruppa) også bygger vi videre på det. Så vi ser at det gir næring til lek og videre improvisasjon. Men de har et felles repertoar som de går ut i fra. (B.S. 2)

Barnehagelæreren beskriver hvordan barna kan oppleve og erfare verdier av å være med en felles sanglek, der de gjentar og lærer sangen, rytmen, bevegelsen og samtidigheten. Når barna kan det grunnleggende har barnehagelæreren erfart at de gjør det til sin egen lek, de har noe felles som de kan skape ut i fra. En felles sanglek lager samhold og knytter oss velig sammen, er en erfaring. Barnehagelæreren ser at barna tar med seg sangleken og bruker den videre som improvisasjon til leken. Gjennom lek skaper de nye elementer som de viser frem til hverandre, i førskolegruppa. De estetiske fagene er nær knyttet til leken, og Sæbø (2011) definerer det filosofen Friedrich von Schiller (1759-1805) omtaler som lekbegrepet, som det kreativt lekende menneske. Schiller mener det er i lek og estetisk praksis at mennesket skaper sammenheng mellom følelser og fornuft, skaper sin forståelse av verden.

I sitatet over forstår jeg barnehagelærer dit hen at hun ser denne sammenhengen mellom sin estetiske praksis i fellesskapet og barnas improvisasjon i leken. Tankene føres videre til Bjørkvold som hevder at vi kan la leken, musikken, rytmen og sangen være utgangspunktet for all læring (Bjørkvold, 2018).

B. ”det var liksom sang vi brukte, og det hjalp jo” - Tilhørighet

En barnehagelærer omtaler musikken som ”et språk som alle forstår, en trenger ikke være verken kurdisk eller norsk for å kunne møte i musikken” (B.S.1) Meg:” Har dere mange fremmedspråklige barn?”:

Når barnehagen var ny, var minoritetsspråket norsk på den ene avdelingen. Så hvordan skulle vi kommunisere? Vi begynte å synge, og sang alt vi gjorde. Når de

hørte "denne" sangen da begynte de å bli vant til at nå skal vi vaske hendene, det var liksom sang vi brukte, og det hjalp jo.(B.S.1).

Barnehagelæreren svarer at uansett språk kan de møtes i musikken, og snakker mest om sang. Når barn og voksne møtes i musikken, forstår jeg at det skapes en annen opplevelse, ordene i sangen må ikke forstås for å kunne synge med, en kan lage egne ord, eller nynne. Sangen skaper også et annet fokus, gjennom rytme og gjentakelse. Sangen og musikken har også en kraft i seg til å skape en gruppefølelse (Kulset, 2015) som omtalt tidligere. Å møtes i musikken kan slik sees som en forsterker til at barnet kjenner seg inkludert. Det skapes et fellesskap gjennom deltagelse i sangen.

Videre vises det til sang som et estetisk verktøy, som de brukte gjennom hele dagen, som et felles språk. Når de koblet sang til aktivitetene, forstod barna etter hvert hva som skulle skje, de lærer ved hjelp av estetikk. Dagen blir synliggjort og barna vet hva som kommer og de blir forberedt og kan delta. En kan si at barna opplever gjenkjennelse mellom sang, melodi og handling, for eksempel; nå skal jeg vaske hendene. Det å bruke sang som verktøy for å skape tilhørighet kaster Kulset (2015) også lys over når hun forklarer at forutsigbarhet og trygghet er viktige nøkkelord når det gjelder det ukjente, som i eksempelet her der barna er ukjente med både barnehagen og språket. På denne avdelingen hvor de brukte sang til alle aktivitetene, etableres en rutine og forutsigbarhet. "Musikk kan hjelpe minoritetsspråklige barn til å oppnå en følelse av orden" (Kulset, 2015, s. 57). Når sangen brukes til å skape forutsigbarhet, vil det gi barnet en trygghetsfølelse og legge grunnlag for tilhørighet.

Dewey (jf kap. 2.4) hevder at det estetiske inngår som en del av våre hverdags erfaringer, og må ikke forstås som et eget felt som ligger utenfor hverdagslivet, fordi estetisk erfaring er preget av helheten i det umiddelbare. I dette eksempelet ble sang brukt for å skape en oversikt på dagen, som er en hverdags erfaring.

I en barnehage har de ulike dannelsesprosjekt, som jeg har fortalt om (kapittel 4.1), hvor de benytter de estetiske fagene som verktøy, forteller barnehagelæreren:

" Det er helt unike fag til å jobbe med danning – å jobbe med fellesskapsfølelse samhold, følelser[...] (B.S.1).

Videre fortelles det hvordan barnehagelæreren opplever barns estetiske læreprosesser, der målet er å forebygge mobbing.

Meg: Hvordan tenker du at barna tar det med seg inn i sin verden, eller i sin hverdag i barnehagen?

[...]Har en hatt mange god opplevelser for eksempel i forhold til sang, eller massasje så går de ikke hen og er stygge med hverandre. Det blir derfor forebyggende å være i selve opplevelsen. Det merker vi at sånn sett blir det målbart. De blir mer hjelpsomme, de oppfører seg mer dannende overfor hverandre. De kan si: Kan jeg være så snill, eller tusen takk, kan jeg hjelpe deg, det har faktisk vært målbart, jeg tror det bygger på masse gode opplevelser sammen, estetiske opplevelser. (B.S.2)

Her argumenterer barnehagelæreren for at gode opplevelser i fellesskap, gjør at barna bygger en holdning og en kultur rundt hvordan de skal være mot hverandre. Positive følelser i gruppen skaper tilhørighet, og det blir vanskeligere å være stygge med hverandre.

Barnehagelæreren knytter barnas erfaringer og opplevelser, gjennom estetiske aktiviteter, til hverdagshendelser. Små ting som, ”kan jeg hjelpe deg”. Det barnehagelæreren beskriver forstår jeg som at gode opplevelser i sangfellesskapet legger grunnlaget for videre godt fellesskap på andre områder, og på måten de er sammen og snakker til hverandre på.

Barna kan ha lært seg å si ”tusen takk” og ”vær så snill”, fordi det skal vi si, som en utvendig læring, uten et meningsinnhold (Abrahamsen, 2004). Her opplever jeg barnehagelæreren si at barna gjør det som en konsekvens av at de har følt på en god opplevelse sammen, og at det er denne følelsen de deler og gjenskaper. Barna her har lært *av noe* og ikke bare *om noe*, slik Abrahamsen (2004) beskriver opplevelsen som kjernen i læringsprosessen. Abrahamsen snakker om studenter i møte med praksis, jeg oppfatter det hun beskriver som allment menneskelige læreprosesser, og at det passer like godt til barnas læreprosesser. Å lære av noe er forklart som å bli berørt følelsesmessig og utfordret mentalt, en læreprosess som går dypere, og blir et følelsesmessig engasjement.

Mobbing har ikke tidligere vært omtalt direkte i rammeplanen. I den nylig utgitte rammeplanen (KD, 2017), omtales mobbing for første gang: ”Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette”. Først og fremst skal barnehagen ha en forebyggende funksjon og fremme livsglede, mestring og forebygge krenkelser og mobbing (KD, 2017, s. 11). Mobbing anses som det å være utestengt fra fellesskapet, ved for eksempel å ikke bli inkludert i lek. En erfart og opplevd følelse av tilhørighet kan derfor være en god måte å forebygge at mobbing skjer.

Barnehagelæreren sier at det er forebyggende å være i selve den estetiske opplevelsen. Hun oppsummerer deltagelse i sang og massasje som estetiske opplevelser. Skal de estetiske læreprosessene være forebyggende for barns handlinger må aktiviteten også føles meningsfull for barnet, slik Abrahamsen sier, lære av noe. I sitatet gir barnehagelæreren to eksempler på estetisk fellesskap for å unngå mobbing. Jeg trekker frem sangfellesskap fordi, som tidligere omtalt, kan den ha en kraft i seg til å nå en hel gruppe og samtidig det enkelte barn. Alle kan delta i et sangfellesskap, men ikke nødvendigvis alle føler en tilhørighet. Å føle tilhørighet, må barnet kjenne i seg selv, som en individuell opplevelse. Om gruppefølelsen styrkes i et sangfellesskap, legger det til rette for god tilhørighet.

C. ”Du er så god og jeg er så glad i deg” – Nærvær og glede

I sitatet her snakker barnehagelæreren om at de voksne må bruke sine sanser og følelser i møte med barna, det må være ekte. Som eksempel belyses en konkret sang: ”Du er så god og jeg er så glad i deg” -

Når du sitter med et barn på fanget og synger det, og mener det du synger, da gjør det noe med relasjonen og deg selv, du blir sensitivisert. Barnet merker følelsen og det skaper tilknytning. (B. S.1)

I eksempelet kommer nærhet frem, barnet sitter på fanget. Når den voksne er ekte tilstede og mener det som synges, ”jeg er så glad i deg”, skapes det en relasjon mellom barnet og den voksne, en tilknytning. Barnehagelæreren beskriver også ekte nærvær som viktig i forhold til den voksnes tilstedeværelse, som jeg tidligere har nevnt i dette kapittelet. Det som i tillegg synliggjøres gjennom dette sitatet, er det sensitive og følelsene som barnet kan oppleve. Hun sier at egen sansing må være tilstede, eller som hun sier sensitivisert- gjøre (mer) følsom (Store norske leksikon), for at barnet skal kunne erfare følelsen og oppleve en tilknytning.

Nå du synger ”Du er så god, og jeg er så glad i deg”, og har et barn på fanget, er både tekst, melodi, rytme og kroppslig nærhet i fokus, om den voksne ikke er tilstede i det øyeblikket kan barnet kjenne det. Merleau-Ponty (1945/1994) kunne sagt at barnet oppfatter sine intensjoner med sin egen kropp, samtidig oppfatter de den andres kropp gjennom sin egen.

En må forstå det på et annet plan, du må liksom, det forandrer noe i deg[...] en like stor prosess for oss, som hva gevinsten av hva barna opplever (B.S.1).

Gevinst for barna kan ligge hos den nærværende voksne. Ekte nærvær, kan også sees på som kjærlighet til barnet tenker jeg. Kjærlighet er et komplisert begrep sier Skoglund (2014), utenom den private karakter knytter hun det til godhet, åpenhet, håp og forventninger til barnets selvdannende kraft. Men også tilstedeværelse i tid og rom i barnet sitt tempo, til å være nærværende og engasjert i barnet (Skoglund, 2014, Halle, 2017). Når du synger med og for barnet du har på fanget, har barnehagelæreren alle muligheter til å gi av sin kjærlighet til barnet. Sang og rytme og ord gir en unik mulighet både til tilknytning og respekt for barnets iboende skaperkraft. Er den voksne ikke tilstede ”her og nå” vil disse mulighetene, til å skape et øyeblikk sammen, falle bort.

Det å kunne være nær barnet, vil være tett forbundet til det å ha kontakt med egne følelser. Slik barnehagelæreren sier, ”det forandrer noe i deg”. Abrahamsen (1997) sier, desto bedre vil en kunne bearbeide og reflektere over egen tilstand, desto bedre vil en være i stand til å forstå seg selv og kunne kommunisere våre følelser med andre. Slik jeg forstår denne barnehagelæreren er det denne forståelsen av seg selv de voksne jobber med, for å kunne hjelpe ulike barn til estetisk læring gjennom sang og musikk. Barnehagelæreren erfarer at de voksne må ha følelsesmessig nærhet til barna for å gi en kjærlig gevinst.

Nedenfor viser barnehagelæreren til gleden ved det og synge. Spørsmålet mitt er: ”Hva er det som er verdien for barnet ved at dere jobber med estetiske læreprosesser?”

[...]Ja, Jeg tror at det gjør oss til hele mennesker, men jeg tror det har en sånn psykisk god effekt ved å bruke disse tingene (kunstformer). Det å synge gjør oss jo glad. Vi skiller ut endorfiner når vi synger, vi gjør jo det og når vi gjør det sammen med noen så blir det jo enda kjekkere (B.S.2)

Barnehagelæreren sier at å synge gjør oss glad, og at det blir enda kjekkere når vi synger sammen med andre. Hun trekker inn gleden i fellesskapet som en forsterker, en forsterker av egen opplevelse i samspill med andre, som jeg har omtalt tidligere. Barnehagelæreren bruker sang som kunstform for å beskrive verdien ved det estetiske som læringsprosess og knytter sammen sang, glede og fellesskap. Det får støtte fra forskning, og spesielt innen sang. Balsnes (2010) har forsket på korsang og fremhever i en artikkel disse momentene som barnehagelæreren trekker frem som verdifulle for barna. Det å delta i sangfellesskap, som kan sammenlignes med å synge i kor. ”Når vi synger sammen med andre, får vi en opplevelse av fellesskap og tilhørighet som gir oss gode følelser” (Balsnes, 2010, s. 26).

Forskningsresultatene vises at på det psykologiske/emosjonelle området kan sangen blant

annet gi glede, positivt humør og oppstemthet og en opplevelse av økt personlig og følelsesmessig velvære. Balsnes (2010) minner også om at sangstemmen er en del av kroppen.

Å være fylt av glede høres ut som en lykkelig tilstand, og det er kanskje derfor barnehagelæreren snakker om lykkehormon og endorfiner. Da tenker jeg det må være noe de har opplevd selv, og sammen med barna i barnehagen. Musikk holder hjernen i godt humør i følge Kulset (2015) som knytter det til læring og hvordan hjernen fungerer. Det jeg leser ut av dette er at glede og godt humør setter oss i en følelsesmessig stemning som engasjerer og vi husker bedre, utrykt som vi husker bedre når det lærte har en sterk følelsesmessig farge (Kulset, 2015).

Musikk og sang som estetiske læringsprosesser kan berøre oss følelsesmessig og i ulike valører, som kommentert over. Vist (2009) sier at både negative og positive følelser kan knyttes til musikk, men at det er de positive følelsene som dominerer i forskningsresultatene. Musikken kan også brukes til å roe ned og friske opp stemninger. En barnehagelærer bringer inn et nytt moment, på spørsmålet om hvilke verdier estetiske læreprosesser kan gi barna?

Jeg mener at estetiske læreprosesser øker barnets sosiale kompetanse. Hvis du tenker på evnen til å samarbeide, hvis du tenker på empati, [...] du får øvd på samspill og selvregulering i disse situasjonene. (B.S.2).

Først og fremst knytter jeg det som sies til empati. Å ha empati, er å forstå den andres følelsesliv. I følge Holm kan vi forstå empati som: ”evnen til å sette seg inn i og forstå et annet menneskes følelser og psykologiske situasjon”(Vist, 2009, s. 199). Vist (2009) forklarer at empati kan forstås og forklares som noe mer enn følelseskunnskap og en form for forståelse. Det er empati som følelse og forståelse som er av interesse i denne teksten. Barnehagelæreren knytter empati og selvregulering til sosial kompetanse, en kompetanse barna må forstå og erfare. Barnet må forstå andres hensikt og situasjon, skal barna delta i lek med andre må de forstå kodene i leken, den sentrale koden vil jeg si er sosial kompetanse. Når barnehagelærerne sier at barna får øvd på sin evne til empati og å bli sosial kompetent gjennom estetiske læreprosesser, regner jeg det som hennes erfaring fra ”disse situasjonene” som hun selv sier.

Det å kjenne empati for andre er en viktig verdi og kan knyttes til omsorg for hverandre, å kunne ta den andres perspektiv. Slik Dewey sier: ”Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn den andre, og har følgelig noe særegent å gi andre” (Vaage, 2001, s. 148).

4.4 Estetisk kommunikasjon

Jeg tenker at det glir inn i
den helhetlige læringen[...]
At du lære med hele kroppen
og det har vi gode muligheter og sjanser til å gjøre
innenfor de rammene vi har i barnehagen
og at vi kan lære på mange måter,
det hele mennesket.

Og det at vi lærer det
ikke bare for at vi skal kunne det til skolen,
men vi lærer det for livet.
Vi gjøre det for å ha glede,
her og nå,
men det kan ha stor betydning for personene,
forskjellige små individ.[...]
de (barna) er unike
og at de skal få lov å være forskjellige.

Det tenker jeg er viktig
og de estetiske fagene kan hjelpe oss til det.
Ikke bare å lære med hele kroppen,
men å bruke hele kroppen
og tilegne seg nye ting.

Det er ikke bare hodet på en måte som skal fungere,
det skal være i samspill med hele mennesket.

Sitat fra en barnehagelærer (B.B.3)

Nedenfor beskrives funn og resultater om kommunikasjon, med tre underkategorier.

Kommunikasjon
A. ”det skal være i samspill med hele mennesket” - Helhetlig kommunikasjon
B. ”å ikke klare å bli forstått alltid, sånn som du kan med ord” - Ulike språk
C. ”og bare gi de tid til det ” – Mediering; en leken og kreativ, skapende prosess

A. ” det skal være i samspill med hele mennesket”– Helhetlig kommunikasjon

Hele verdigrunnlaget til rammeplanen for barnehagen bygger på en helhetlig forståelse. ”Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling” (KD, 2017, s. 7). Barnehagelæreren viser gjennom sitatet over, at hun har denne kompetansen under huden. Jeg velger også å ha fokuset rundt det helhetlige perspektivet, og har derfor plassert det under hovedkategori om kommunikasjon.

For å begynne med det siste først, der hun sier at det ikke kun er hodet som skal fylles med læring, det må være i ”samspill med hele mennesket”. Det leder tankene mine til Malaguzzi, og Reggio Emilia sin måte å tenke om kommunikasjon, dialog og samspill mellom mennesker. Det er menneskets grunnleggende behov for kommunikasjon som er hovedtanken i Reggio Emilia-filosofien (Andersen, 2006). ”Vi kan lære på mange måter” sier barnehagelæreren, fordi vi er hele mennesker. Det er to størrelser som ikke står i motsetning til hverandre, men heller belyser hverandre som synliggjøres når barnehagelærere sier ”vi lærer det for livet. Vi gjør det for å ha glede, her og nå”. Et langtidsperspektiv og samtidig et her og nå perspektiv. At hun tar med gleden i her og nå perspektivet, sier noe om hva som er viktig, det som er gledesfylt for barna gir også mening og spillerom for dem.

Det at hvert barn er unikt og forskjellige trekkes frem som viktig. For å nå frem til det enkelte individ og hele mennesket, kan vi bruke de estetiske fagene sier hun. Slik jeg forstår det for å nå frem til hvert enkelt barn, der de er. At opplevelsen og erfaringene de kan få med seg, kan gjøre dem til hele mennesker.

I sitatet fremtrer et solid bilde av helhetlig læring, et langsiktig syn på hvilke verdier en kan gi små mennesker som kan ha betydning for dem senere i livet. Gjennom det hun sier om gleden i her og nå situasjoner, tror jeg hun legger vekt på at det er her erfaringene og opplevelsene skjer. Det er i selve handlingene og i spillet her og nå som legger grunnlaget for hva som kan ha betydning senere i livet. Dette handler også om danning (jf kap. 4.2). Hvem vi er, og

hvilke verdier vi ønsker å synliggjøre, eller gi barna erfaring gjennom estetiske fag og estetiske læreprosesser.

Hvis en overfører det som sies om at det ikke bare er hodet som skal fungere til kognitiv tenking, sier Høhr (2013) at det kognitivt sett er like krevende å oppleve som å begripe. En opplevelse må tilegnes og utvikles, noe som kan skje gjennom estetiske erfaringer (Høhr, 2013). Slik barnehagelæreren fremstiller: ”Vi lærer på mange måter, ikke bare å lære med hele kroppen men å bruke kroppen å tilegne seg nye ting, og de estetiske fagene kan hjelpe oss til det”. Barna er unike og må få lov å være forskjellige, sier barnehagelæreren. Det kan tilsvare å oppleve på en personlig måte. De estetiske fagene har en kvalitet og egenart som kan bidra til nettopp det, å utvikle menneskets følsomhet, også fremstilt som følelsesintelligens, som integrerer våre opplevelser på en personlig måte (Carlsen & Samuelsen, 1992).

Østern (2010) trekker blant annet frem perspektivet meningsskapende som danning, det tenker jeg barnehagelæreren her viser ved å knytte her og nå situasjonene sammen med læring for livet. Hun synliggjør en sammenheng og at det skal gi mening for barnet, ”det kan ha stor betydning for personen”. Her synliggjøres en estetisk og helhetlig tilnærming til læring”. Det knytter jeg til et potensiale som ligger i den estetiske tilnærmingen til læring. At den kan nyttes som en rød tråd i all læring (undervisning), noe Østern (2010) ser på som den tredje vei til læring og danning. En tredje vei som også må være i ”samspill med hele mennesket”. Det er ikke bare hodet som skal fungere sier hun, det kan være en underliggende erfaring om at læring er det som skjer kognitivt, hun utelukker ikke det, men utvider læring til å handle om hele mennesket. Den samme barnehagelæreren sier om seg selv:

Jeg var nok ikke veldig glad i å sitte stille når jeg var liten, så måtte jeg det når jeg ble eldre. Den gleden ungene viser når de får lov å være i bevegelse, å være seg selv[...] gjerne når de er i lek, eller bygger, eller ett eller annet. [...]gleden som ungene viser med å være i fagene, både i musikk og drama (B.B. 3)

Igjen forklarer, eller henviser barnehagelæreren til sin egen barndom for å forklare hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser hun vil trekke frem. Jeg har nevnt at det er et gjennomgående trekk i alle intervjuene, denne dobbelheten, ved å overføre egne erfaringer til å se barnet i barnehagen. Ikke bare se, men det legger også føringer for hvordan de handler og hva det legges til rette for. Her kommenterer barnehagelæreren gleden barn viser ved å være i bevegelse, når de kan være seg selv. Ut fra det hun sier tolker jeg at

det ikke kun er viktig for henne, men at hun har erfart gleden ved å la barna få være i dette rommet av frihet i lek og bevegelse. Jeg vil legge til at hun også bygger det på sin egen erfaring. Det knyttes ikke bare til de estetiske fagområdene som dans og drama, men også til barnas lek. Det å være opptatt, oppslukt og konsentrert, kan barnehagelæreren se gjennom deres bevegelse. Det er i dette mellomrommet mellom deg selv og objektet, eller verden, at leken og det skapende menneske utfolder seg i sin helhet, og lærer. Det er dette rommet Winnicott og senere Ross kaller for det ”potensielle (skapende) rommet”(Carlsen & Samuelsen, 1992).

Eksempelet synliggjør også det Dewey (Austring & Sørensen, 2006) betoner som barnets interesse for og trang til å utfolde seg i aktiv handling, som her sees som bevegelse i lek og estetisk aktivitet. Dewey (Austring & Sørensen, 2006) legger dette som grunnlag og forutsetning for egen læring og utvikling. Barnehagelæreren har tidligere i intervjuet og i denne teksten også sagt: *Jeg tror du lærer mye gjennom å være i bevegelse.*(B.B.3).

B. ” å ikke klare å bli forstått alltid, sånn som du kan med ord” - Ulike språk

[...]jeg kan jo si det at jeg er ikke vokst opp i Norge, jeg er vokst opp i et annet land, og det der med å ikke klare å bli forstått alltid, sånn som du kan med ord. Så kan du være i et annet fellesskap når du, du synger, lager noe.(B.B.3).

Jeg har tidligere referert til deler av dette sitatet som handler om barnehagelærerens egne opplevelser ved å ikke kunne majoritetsspråket. Slik det fremstilles brukes det som grunnlag og argumentasjon for hvordan sangfellesskap kan forsterke eller forklare, på en tydeligere måte. Jeg leser også inn i dette at det er bevegelser knyttet til sangen, og det er med på å kroppsliggjøre ordene. Gjennom sang og bevegelse skapes en mening. Mening dannes gjennom helheten i det som skjer i fellesskapet med de andre; i egen kropp, ved å lytte, se, være i bevegelse, felles tone, kjenne rytmen og synge ordene. Ved å bruke sang, kan en lytte seg til språket uten at det skapes forventning om kommunikasjon (Kulset, 2015). Sang senker også tempoet på talestrømmen og forlenger tiden på hver vokal, noe som gjør det lettere for øret å oppfatte lyden i ordet. Kulset(2015) har forsket på musikk og andrespråk og skriver at en kan ”lure” hjernen med sang, en blir lurt av hjernen til å snakke med melodi og rytme og får stimulert motorikken til å uttale nye ord. Et annet språklig perspektiv på estetisk læring oppleves slik:

[...] en kan tenke på når barnet kommer i barnehagen gjerne i ett års alderen, så er det veldig mange eller nesten alle kommer uten språk. Men de har jo sansene sine. Her har vi også veldig mange som kommer fra andre land og andre kulturer. Så uansett alder, kjønn og bakgrunn så er det med sansene det er der for alle, det er likt.. (B.S.2)

Fokuset rettes her mot små barn som kommer til barnehagen uten verbalspråk, men de kommer med hele seg og kroppene sine. De sanser og opplever uten å kunne uttrykke seg verbalt. Ettåringen har allerede kommet langt i sin språklige utvikling, selv om de ikke har utviklet språklig kompetanse sier Kulset(2015). Barns språklige utvikling starter altså lenge før de selv kan bruke språket aktivt. Når det gjelder kroppslig erfaring og den umiddelbare erfaringen av verden hevder Merleau-Ponty (1945/194) at kroppens sansing av verden er det sentrale. Det er det barnehagelærere sier noe om, ”de har jo sansene sine”, og det peker spesielt på ettåringene som tydelig er i verden med kroppene sine, uttrykksfulle og synlige. Når barnehagelæreren møter barna som sanselig kompetente, har de en god mulighet for å forstå hverandre og kommunisere uten ord. Fordi mening skapes i samspillet mellom kroppen i verden og en grunnleggende tillit til våre sanseopplevelser (Merleau-Ponty, 1945/1994).

”Sansene er der for alle, det er likt” sier barnehagelæreren, og nevner barn fra andre kulturer og ulike kjønn. Det er likt, men jeg tenker at det kommer til uttrykk på forskjellige måter. Jeg forstår at det sanselige sees på som likeverdig og et fellesspråk som de benytter gjennom de estetiske fagene, her snakker barnehagelæreren om å møtes i musikken:

[...] et språk som alle forstår, en trenger ikke kunne verken kurdisk eller norsk for å kunne møtes i musikken. [...] Når de hørte ”denne” sangen da begynte de å bli vant til at nå skal vi vaske hendene, det var liksom en sang vi brukte, og det hjalp jo. Også er jo musikk og språk veldig nært forbundet.(B.S.1)

Musikk omtales som et språk som alle forstår. Spesifikke sanger er naturligvis vidt forskjellige, men energien sangene utløser, tilstanden barna kommer i og læringsmodusen de utvikler seg i når sangene synges, er universelt den samme (Bjørkvold, 2018). Uansett hvilken kulturell bakgrunn du har så kan vi møtes i musikken. Videre snakker Bjørkvold om musisk integrering og sier at på tvers av alle språk finnes noe universelt felles: sangen som den enkelte er vokst opp med inn i sine ulike kulturer. Det å bruke musikk og sang med en bestemt hensikt, opplever barnehagelæreren her som en god hjelp til læring av rytme og struktur på dagen. Sangen ble gjentatt når de skulle vaske hender, og det hjalp jo sier hun.

Kulset (2015) bekrefter en slik opplevelse i sin forskning om musikk og små barn med et annet morsmål, og sier at musikk kan skape ro og orden i sinnet gjennom sin organiserte lydige form. Musikken står for gjentakelse av melodi, tekst og bevegelse og bidrar slik til forutsigbarhet og trygghetsfølelse for minoritetsspråklige barn (Kulset, 2015).

C. ”og bare gi de tid til det ” – Mediering; en leken og kreativ, skapende prosess

Hvordan ser du opplevelsen deres, eller hva opplever du at barna opplever? Undrer jeg, når barnehagelæreren har fortalt om hvordan hun bruker skyggeteater, klassisk musikk og instrumentelle salmer for å ”gi en opplevelse som de ikke opplever til vanlig” (B.B. 4)

Du ser det på forventningene og på blikkene deres. Det samme når vi har vinterfester, da er det blått lys, mørkt ute også tenner vi lys [...] bruker stoff i vinterfarger, og kong vinter kommer og de er med å reise til ham. Ungene leker dette etterpå, da kjenner jeg at vi har gjort mye rett (B.B.4).

Opplevelsen finner barnehagelæreren i blikket, i forventningsfulle øyne. Det kan bety at dette har barna vært med på tidligere og har forventning til hva som skal skje. Blikket til barna sier meg også noe om åpenhet, de er klar og mottakelige til å være med på spillet om Kong vinter. Jeg tenker i tillegg at de møtes i blikket, barnehagelæreren har øyekontakt med barna. De er sammen om å skape historien, fortelleren med respons fra sitt publikum. Som et møte mellom kunstverket, spillet om Kong vinter, og betrakteren (barnet), oppstår relasjoner (Bourriaud, jf kap. 2.7). Et sosialt mellomrom der det kan oppstå andre muligheter og forståelser enn den dagligdagse, Bourriaud (2007) kaller det for et utvekslingsområde. Når barnehagelæreren forteller at de ”leker dette etterpå”, kan det sees som en motivasjon til å utvide leken. Utvekslingsområdet har muligens bidratt med nye synsvinkler og innputt til leken.

En estetisk opplevelse har skapt nysgjerrighet, noe barna vil undersøke videre i leken? Det sies ikke direkte men det kan høres ut som barnehagelæreren ser etter og gjenkjenner elementer fra dramaspill i leken, når hun sier, ”da kjenner jeg at vi har gjort mye rett”. Eller kanskje hun mener at hun gir barna rett til å leke? Barn er lekende, i sin måte å være på i verden. For at barna skal kunne skape variasjon og ulike dimensjoner i sin lek, må de erfare og oppleve, sammen med Kong-vinter. Olofsson (1993) som jeg ser på som lekens ”mor” sier at verdifull lek varer en evighet, og tiden forsvinner på et blunk. ”Du kan gå hundre meter på tre skritt, og et år på et sekund. Samtidig er leken der og da, langt fra her og nå”. (Olofsson,

1993, s. 23). Det kjennes rett. Når hun opplever at barna drar elementer fra historien inn i leken.

Leken kommenteres også i sitatet under, her handler det om en ringdans de har lært i førskolegruppa:

Og det har vi sett flere eksempler på at de går to og to: ”sedaman edeman nemmen” (synger en strofe). – så improviserer de litt også lager de litt sin greie, også kommer de tilbake i førskolegruppen også byger vi videre på det. Så vi ser at det gir næring til lek og videre improvisasjon (B. S.2)

Barnehagelæreren forteller at barna øver inn nye momenter og ord, med utgangspunkt i denne ringdansen. De improviserer og prøver ut noe nytt, med utgangspunkt i et felles repertoar (Bjørkvold, 2018). Å gi næring til leken oppleves også her som et godt tegn. Helt konkret kan en si at sangleken som de lærer på førskolen gjør at barna bruker noen av kunstens uttrykksformer (sang og dans). De utvikler en kompetanse som setter dem i stand til å gi varierte uttrykk for egne opplevelser og erfaringer (Sæbø, 2011). Begge barnehagelærerne, i sitatene over, har erfart og opplevd at barn får næring til egen lek via estetiske læreprosesser.

En barnehagelærer sier hun er mer tilstede i historien når hun bruker drama, noe hun forklarer på denne måten:

Når du leser en bok, så er det gjerne bare en tegning som bærer fortellingen og innholdet i setningene. Det blir mer dagligdags. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare dette, men når du skal vise noe til mange er det en bedre måte (dramatisere historien) og vi oppnår en annen kontakt. Øyekontakt i samspillet med dem(barna). Du blir mer tilstede enn når du leser en bok, du bruker deg selv på en annen måte (B.B.3).

Igjen bringes øyekontakt inn som en bedre mulighet for et samspill med barna, og hun sier om seg selv at hun blir mer tilstede, eller at hun bruker seg selv på en annen måte. En må være ganske konsentrert, nyansert og oppmerksom for å treffe sitt publikum. Det handler om å være oppmerksom på det relasjonelle mellomrommet. Dersom den voksne er tilstede, som det sies her, ligger det til rette for at barna også er det og opplever en historie fortalt på en annen måte.

Sæbø (2011) sier at det er en forutsetning at barnehagelæreren har drama, eller kunstfaglig kompetanse og en holdning til kunstfagene for å drive med kunst av, for og med barn. ”Deltar barna i en kunstopplevelse, vil den erfaringen barna sitter igjen med, være avhengig av kvaliteten på interaksjonen mellom kunstverket og barnet” (Sæbø, 2011, s. 37/38). Det Sæbø sier har et liknende buskap som Bourriauds utvekslingsområde. Barns estetiske erfaring og opplevelse knyttes til kvaliteten, kompetansen og holdningen barnehagelæreren har. Men det handler også om kommunikasjon og interaksjon som barnet selv skaper sier Sæbø (2011). Det er vanskelig å si noe om kvaliteten på hvordan barnehagelærere dramatiserer historien for barna. Hun beskriver at hun oppnår en kontakt og samspill med barna, og hun blir selv mer tilstede i historien. Det ser jeg som gode kjennetegn på holdning, kommunikasjon og interaksjon med barna. De er sammen i opplevelsen.

Det er tidligere fortalt om Anton, en skulptur barnehagelæreren bruker som et utgangspunkt i et prosjekt som de kaller ”sansse og synse”. På mitt spørsmål: ”Når du sier at du har laget et opplegg og du tar i bruk de estetiske læreprosessene, hva er de estetiske læreprosessene”? Barnehagelæreren gir et bilde av ulike opplevelser, her i aktivitet med leire:

Noen av barna som i første omgang hadde mer enn nok bare med å ta på leiren, bare jobbe med leiren og bare finne utav hvis jeg tar litt vann på, bare det å se de og se at dette har de ikke mye erfaring på,[...] og bare gi de tid til det, jeg tror vi hadde to eller tre ganger med leire. Så var det noen som lagde små Antoner, og vi lagde en kunst installasjon av det [...], ta på og forme, noen var litt redde, de synes det var litt ekkelt å bli skitten på hendene (B.S.2)

Her eksperimenteres det med leire, det sies ikke eksplisitt, men jeg lytter ut av teksten (og samtalen) at barnehagelæreren har et ønske om det. Når det kommenteres at noen hadde mer enn nok med å ta på leiren, jobbe med den og prøve seg frem med vann. Noen synes det var ekkelt og til og med ble litt redde. Det kan tenkes at barnehagelæreren hadde en annen plan, at de skulle lage små Antoner, men at hun underveis opplevde at barna selv måtte få sansse og erfare dette, for noen, nye materialet. Det viser at barnehagelæreren tar barnas perspektiv og lar dem bruke tid å ta på, vise teknikk (kunnskap) med å bruke vann og hvordan forme med leire. Å la barna få undersøke og forme, kommunisere med materialet, uten at det skal bli til noe.

”Tenk at du har en klump med leire i hendene dine og at du begynner å klemme på den, forme den.” Du presser kanskje leiren til en ball, trykker inn og lager et hulrom”. (Juell & Nordskog,

2011, s. 108). Og i et magisk øyeblikk kan du oppleve at leiren tar form (Juell & Nordskog, 2011). Barna har en opplevelse ved å eksperimentere med materialet, barnehagelæreren sier ”bare det å se de”, sier meg at hun ser barn som opplever og erfarer i møtet med leiren. Hun ser også at barna opplever ulikt, noen tar litt vann på, og andre syns det var litt ekkelt eller er redde. Det er ikke alle barn som hiver seg uti nye møter med materialer og utforsker når noe nytt blir presentert for dem. Noen barn har muligens større sensitivitet og kan reagere med utrygghet på det ukjente. Har ikke barnehagelæreren kompetanse om slike ulike møter, kan det være mer skremmende enn kreativt og skapende i møte med noe nytt. Barnehagelæreren sitert her sier ”og bare gi de tid til det”, og viser med det kunnskap om ulike reaksjoner. Tid er et nøkkelord, at barna får oppleve i sitt eget tempo, men også hvordan den voksne tilnærmer seg og hjelper barnet til å tørre, og akseptere at noen ikke vil.

En kan også lure litt på hvem sitt prosjekt det er? Det er nokså tydelig at det er et tema rundt Anton som de voksne har pekt på, men det kan være ut i fra et spor eller en ide fra et eller flere barn, det får vi ikke vite noe om. Poenget med dette sitatet er at uansett plan og mål, så gir barnehagelæreren barna rom til selv å erfare og oppleve i sitt eget tempo. Slik gir barnehagelærere uttrykk for at hun lytter ut og ser hvordan barna opplever. Jeg liker uttrykket til Åberg & Taguchi (2006), å lytte etter det en ikke hører. Til slutt er det noen som lager små Antoner, men ikke alle.

Angående å være i kommunikasjon med materialet leire, har jeg tidligere presentert et annet eksempel der barna hørte eventyret om Tinnsoldaten (H. C. Andersen). Barnehagelæreren forteller om en gutt: ” Tidligere når han var med på tegning for eksempel, tegnet han en strek og viste ingen interesse, men denne gangen satt han lenge, vi hadde en samtale og han kunne jobbe med noe, det traff meg. [...] så mange ting han ville dele”(B.B. 3)

Det er kontrast i og kun tegne en strek, til det å sitte lenge å forme med leire. Gutten blir pratsom, og barnehagelæreren sier han tydeligvis har mange ord å dele. Det å være oppslukt og engasjert kan være en beskrivelse av en kunstners tilstand når en skaper, det samme kan sies om et lekende barn sier Juell & Nordskog (2011). De karakteriserer ekte kreativitet av oppmerksomhetens intensitet, av en forsterket bevissthet. Å være kreativ kan beskrives som evne til å være i bevegelse og kunne aktivere seg selv (Juell & Nordskog, 2006).

Barnehagelæreren beskriver en liknende tilstand av engasjement, og en forsterket bevissthet hos denne gutten. Det inntrykket forsterkes når hun sier; ”det traff meg”.

I sitatene som handler om Anton og Tinnsoldaten, ser jeg barnehagelærere som forsøker å forstå barns perspektiv slik Johansson (2003) beskriver hva det kan innebære. Å forstå barns perspektiv kan bety å forstå barnets intensjoner og uttrykte mening, og la disse komme til uttrykk på sine egen premisser. Når barnehagelæreren sier ”det traff meg” kan det være et uttrykk på å forstå barns perspektiv fordi Johansson (2003) sier at det handler i grunnen om våre egne perspektiv. Det barnehagelæreren beskriver om barns erfaringer og opplevelser i estetiske læreprosesser vil da gå via den voksnes perspektiv.

5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

I det følgende kapittelet vil jeg nå avrunde min masteroppgave ved å oppsummere funn og drøftinger og gi en avsluttende kommentar. Jeg har gjennom arbeidet med å fullføre dette studiet hatt fokus på hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser kommer frem gjennom samtaler med barnehagelærere. Min interesse for det estetiske som en særlig læringsform for barnehagebarn har blitt både utfordret og utviklet gjennom denne studien. Jeg har blitt utfordret i forhold til spørsmålet om hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske læreprosesser fremhever barnehagelæreren. Denne prosessen har også utviklet mitt syn og perspektiv på barnehagelærerens vilje til å forstå barns opplevelser, og legge til rette for estetiske læreprosesser i barnehagen. Oppsummering av funn sees som fire hovedkategorier, *estetisk sanselig*, *estetisk danning*, *estetisk fellesskap* og *estetisk kommunikasjon*.

5.1 Oppsummering av funn og drøftinger

Resultatene er vist frem i fire hovedkategorier, og oppsummeringen knyttes til de samme kategoriene:

Estetiske sanselig ble en naturlig hovedkategori fordi barnehagelærerne sa nokså tydelig at estetikk er sansing. Det fremstår som en estisk læreprosess, der barnet opplever gjennom sansene, og erfarer verden gjennom kroppen. Men vel så fremtredende er sanseopplevelse på det indre plan. (Hohr og Jørgensen jf kap 2.4) Der barnet sanser gjennom dramatisk lek, leire, eller sangleker, ikke for å gjengi virkeligheten nøyaktig og objektivt, men for å prøve ut hvordan verden føles og opplevs (Austriug & Sørensen, 2006). Når barnehagelæreren sier at barn er sanselige, bringes frem en bevissthet om å møte barna i det sanselige, om å møte barna ved selv å ha en estetisk væremåte. Jeg ser på en estetisk væremåte som å være sanselig tilstede.

En estetisk væremåte, eller erkjennelse kan derfor påvirke hvordan barnehagelæreren møter og tilrettelegger for estetisk læring. Det handler i stor grad om å møte barna der de er, som ”gjensidige parter” sier barnehagelæreren. Bevissthet om egen erkjennelse, sammen med kunnskap og teori (Gryte, 2012), kan også ha betydning for hva og hvordan de ser og opplever barns estetiske læreprosesser. Barnehagen skal fremme læring og ”Barna skal få bruke hele kroppen og alle sansene i sine læreprosesser” (KD, 2017, s. 22) står det i

rammeplanen. For å oppnå dette skal personalet støtte og berike barnas initiativ, lærelyst og tiltro til egen evner (KD, 2017), som jeg ser på som å møte barna der de er.

Et sentralt funn i denne oppgaven er at barnehagelæreren beskriver egne opplevelser når de skal bringe frem stemning eller estetiske væremåter, når de leter etter svar på barns opplevelse og erfaring. Det forstår jeg som en kilde de bruker i seg selv, det immanente (Jørgensen, 2008) til å bringe en følelse, eller fornemmelse videre til barnehagebarna. Jeg ser på det som at barnehagelæreren ønsker å gjenskape noe, eller gi barnet mulighet for estetiske opplevelser og læreprosesser. Beskrivelsene kan være konkret, som å lytte til musikk eller dekke et deilig frokostbord, men jeg opplever at det er følelsen de vil beskrive og ikke akkurat selve hendelsen. En følelse som kanskje har gitt dem noe ekstra, noe som har begeistret, kanskje en følelse av ro, oppstemthet, eller en lyst til å danse. Slik forstår jeg at barnehagelæreren leter etter barns opplevelser, og legger til rette for estetiske handlinger. Fordi de ønsker at barna skal kjenne på denne ”mer” opplevelsen.

Å bry seg om en felles verden er også en måte barnehagelæreren viser at hun bruker seg selv på. Det vil jeg knytte til barnehagelærerens beskrivelse av å dele det hun ser, som ”en fantastisk himmel”. Barnehagelæreren bryr seg om det hun ser og ønsker å deler opplevelsen slik at barna kan oppleve og legge merke til verden rundt seg.

Bamford (2008) fremhever i sin forskning at dersom kunst og estetikk ikke brukes bevisst og med god kvalitet vil det ha liten effekt, i verste fall vil det virke mot sin hensikt. Bevisstheten som Bamford refererer til er noe av det samme som Gryte fremhever som behov for en dypere kunnskap. Slik sett, er det mer enn egne erfaringer og bevissthet som må fylle barnehagelærerens estetiske erfaringsform og væremåte. Det barnehagelæreren tenker om estetisk væremåte kan knyttes til innstilling, og måten en tilrettelegger på. For å kunne fremme estetiske opplevelser og erfaringer i barnehagebarnas hverdag vil den voksnes estetiske erfaring, nytenking og bevissthet spille en avgjørende rolle. En praksis som er mer enn en tidsavgrenset formingsaktivitet (Gryte, 2017).

Hvis det er avgjørende at barnehagelæreren må ha egne estetiske opplevelser for å kunne tilrettelegge for et estetisk læringsmiljø, vil erfaringene og praksisen fra utdanningen være sentral for barns estetiske læreprosesser i barnehagen. Jeg ser en sammenheng mellom estetisk væremåte og danning, fordi begge kan knyttes til livet i sin helhet, slik barnehagelærerne kommer inn på når de gir eksempler fra eget liv.

Estetisk dannning fremstilles i denne hovedkategorien som noe som rommer veldig mye. Det er forståelig, spesielt med tanke på Skoglund (2014) sin brede omtale av danning som ”mer enn”. Dannning er ”mer enn”, og overordnet estetiske læreprosesser. Jeg ser samtidig at disse to faktorene spiller inn på hverandre, at de handler om deler av det samme og kan begge omtales og knyttes til praktiske estetiske handlinger. Da støtter jeg meg til det Høhr & Pedersen (1996) beskriver som at det mest grunnleggende ved det estetiske er å skape mening og sammenheng i tilværelsen. Dette er også synlig når barnehagelæreren sier at ”uten en god danning så har en heller ikke en god estetisk læreprosess”. Jeg ser det som et funn i denne oppgaven at estetiske læreprosesser blir et verktøy for danning. Og jeg ser at danning slik sett gjøres konkret og sanselig, men også rommelig.

Det ligger også en fare i å putte for mange betydninger inn i begrepene estetikk og danning. Fordi når det handler om alt, kan det også handle om ingenting. Likevel tro jeg det ligger et potensiale i å knytte estetiske læreprosesser til å dannes som menneske, fordi det skaper konkrete handlinger. I et intervju sa en barnehagelærer; ”nå har jeg snakket om ting jeg ikke har tenkt på, på den måten før”. Det viser at det også har en verdi å bryte opp begreper og reflektere rundt hva de betyr. Å løfte diskusjonen til et metanivå for å bli handlingsdyktige barnehagelærere, som også handler om å kunne se barns erfaringer og opplevelser.

De estetiske læreprosessene barnehagelæreren legger til rette for beskriver et bevissthetsnivå slik Gryte (2012) forklarer om å ta vare på og forsterke små øyeblikk for å skape en bevissthet om en estetisk læringskultur. Ved å sette ord på det de gjør, er det ikke først og fremst for å forklare for andre, men at en selv er bevisst på hvilke handlinger og øyeblikk som preger de estetiske læreprosessene i barnehagen. Samtidig må barnehagelæreren også kunne sette ord på egne handlinger, og synliggjøre hva barn erfarer og opplever.

For å beskrive estetisk danning brukes metaforen; at barnet ”får med seg noe godt i ryggsekken” forstått som meningsfulle opplevelser her og nå, men også inn i fremtiden. Gjennom estetiske læreprosesser kan barna få mulighet for å utvikle og kjenne på følelser til bevisste opplevelser (Jørgensen, 2001). Hva barna får med seg ”i ryggsekken” velger barnet selv, innefra. Jeg tenker at ”en sekk med erfaringer”, handler om ulike estetiske språk (Rinaldi, jf. kap. 2.5) som barna kan oppleve og uttrykke seg gjennom, som for eksempel sang, dans, musikk drama og materialer. Eller barnehagelæreren kan legge til rette for estetiske læreprosesser og de kan bruke seg selv og gi av seg selv i møte med barna, dette er fremtredende i materiale. Denne bevisstheten kan jeg også spore i det barnehagelæreren sier

om barnas fokus når de tar bilder av skyer. Det som kommer frem gjennom bildene er ikke alltid det de voksne har tenkt på forhånd. Hvis en kun skal tenke læring som en konkret nytteverdi, som at en pluss en er to, vil barnet komme til å mangle viktige dimensjoner. En pluss en fyller opp sekken med kun en type verdi, og den må ikke være alene, eller ha mer verdi enn for eksempel å kunne synge. Den viktigste læringen ligger i barnet selv. Det er denne vi må inspirere og hente frem, og som barnehagelæreren her sier, det er ikke alltid det de voksne har tenkt på forhånd. Dette ser jeg i sammenheng med og slik rammeplanen beskriver at personalet må berike barns initiativ, nysgjerrighet, kreativitet – og sørge for at de får rike og varierte opplevelser (KD, 2017).

Barnehagelæreren viser til potensiale som kan ligge i estetisk tilnærming i forhold til barns medskapning og danning (Østern, 2010). Jeg ser dette potensiale som et viktig funn. Jeg erfarer at barnehagelæreren trekker linjer mellom barns estetiske læring og barns danning.

Barnehagelæreren beskriver også et mobbe-prosjekt som et dannelsingsprosjekt, der barna erfarer gjennom estetiske læreprosesser. Et viktig moment som jeg vil trekke frem som en side ved det å være i estetiske læreprosesser er både barnets selvdanning, men også voksnes dannelse. Vi dannes gjennom hele livet (Haugen, et al., 2013), og i dette gjensidige partsforholdet kan både barn og voksne bli klokere, se mer og lytte nærmere.

Jeg har presentert ulike estetiske møter og læreprosesser der barns tanker, undring og filosofering kommer til syne. Et funn er at barnehagelæreren erfarer at barns tanker kommer frem på en annen måte i estetiske aktiviteter. De formulerer det med at ”han hadde så mange ord han ville dele”, og kunne ”drømme seg vekk, ved å bare se på et maleri”, eller ”barn stiller ofte sånne filosofiske spørsmål”. Barns undring trekkes frem av barnehagelæreren, noe jeg knytter opp mot indre bildedanning og fantasi (Ross, 1978). Når barn undrer seg får de gitt uttrykk for sine tanker, meninger og synsvinkler. Disse situasjonene sammen med de voksnes åpne spørsmål, gir rom for barns undring og tanker. I tillegg kan den estetiske læreprosessen tilføre noe nytt, slik at barnet gjennom slike erfaringer og opplevelser kan få nye og andre tanker og ideer. Når det her snakkes om barns tanker, er det barnets indre verden som kommer til uttrykk i den ytre (Dewey, jf. kap.2.4).

Å kunne gi barna den tiden det tar kan være en utfordring fordi barnehagehverdagen kan være hektisk. En barnehagelærer uttrykker sin opplevelse av barnet og sier, ”når han fikk være i den roen han selv ville”. En opplevelse fra en estetisk læreprosess, der gutten hun snakker om viser mer enn hun trodde han kunne. Har en ikke rom i dagsplanen for å kunne ta hensyn til

barns behov for tid og fordypelse, kan det påvirke tempoet i aktiviteten en vil utforske. Barna vil kanskje ikke få rom, ro og tid nok til en estetisk opplevelse og erfaring.

Estetisk fellesskap Gjennom intervjuene er det ofte musikk og sang barnehagelærerne trekker frem som et estetisk fag, til å erfare og oppleve det musiske som en kilde i seg selv, men også en kilde til gode opplevelser i et sangfellesskap. Barnehagelærerne bruker både ordet fellesskap, men snakker også om det relasjonelle, der tonen og rytmen binder oss sammen. Det er ett element som trer frem ganske tydelig og det er at vi blir glade når vi synger. Sang og bevegelse kan også være et mulighets rom, der en kan delta i et ”annet fellesskap”, som en barnehagelærer forklarer. Det vises også til at musikken kan ha en iboende kraft i seg til å fremme gruppefølelse (Kulset, 2015).

Barnehagelærerne henviser, også i denne kategorien, til egne estetiske opplevelser der de bruker sine erfaringer i sangfellesskapet for å gjenskape de gode opplevelsene for barna. De henter frem egne erfaringer ikke som en begrunnelse eller forklaring på sin praksis, men fordi det er noe som har berørt dem.

Om estetiske fag står det blant annet i Rammeplanen (KD, 2017) at barn får være sammen om å oppleve og skape, og at en skal legge til rette for samhørighet. Det kommer frem eksempler på det i kategorien om fellesskap. Gjennom gode opplevelser og erfaringer i estetiske læreprosesser skapes samhold og tilhørighet til barnegruppen. En bevisst handlemåte blant annet for å forebygge mobbing. Når rammeplanene (KD, 2017) beskriver hva som kan fremme læring, er det første punktet inkludering, som handler om å skape trygghet og en tilknytning mellom barn, barn og voksne. Dette må ligge til grunn for å kunne skape, lære og oppleve i fellesskapet. Tilknytning er noe som utvikles over tid, gjennom oppmerksomt nærvær, og er noe som må erverves i samspillet mellom barnet og den voksne (Abrahamsen, 2013).

Estetisk kommunikasjon. Gjennom det estetiske har en mulighet til å ta i bruk flere språk, og det er spesielt det musikalske språket som løftes frem i denne kategorien. Musikk og sang brukes bevisst sammen med minoritetsspråklige barn og med de yngste barna som er nye i barnehagen. De møtes i musikken. Ved å delta i ulike estetiske læreprosesser som drama, ringdans og forme med leire, gis barna flere språk å kunne uttrykke seg i. I eksempler fra estetiske læreprosesser sier barnehagelæreren; ”Det traff meg”, eller ”Det var sånn en nydelig setting”. Begge viser til at barnehagelæreren berøres av det som skjer i møtet med barnets opplevelse. De refererer begge til barn som hengir seg til materialet, de skaper og er kreative

(Ross, Sæbø og Carlsen & Samuelsen jf. kap 2.9). Opplevelsen de beskriver er både synlige og hørbare, barna snakker om det de holder på med, og har ivrige kropper. Det de voksne henviser til er at det treffer dem, en følelse som muligens er gjenkjennelig, fra egne erfaringer? Eller det som Johansson (2003) beskriver som å forstå barns perspektiv kan bety å forstå barnets intensjoner og uttrykte mening, og at å forstå barns perspektiv handler i grunnen om våre egne perspektiv. Et funn som også berører meg. Det er kommunikasjon gjennom materialet som er utgangspunktet for det barn og voksne opplever her, samtidig skapes noe i relasjonen gjennom det som berører. Slik kan dette funnet også knyttes til fellesskap, fordi det er med å skape en ramme for et skapende fellesskap.

Et funn som peker seg ut i alle hovedkategoriene er at barnehagelærerne bruker seg selv, sine egne barn og egne opplevelser for å beskrive estetiske erfaringer og opplevelser hos barnehagebarn. Det tenker jeg er mitt viktigste funn. Dette synliggjør at du selv må ha opplevd og erfart for å vite hva du skal gi videre. En kan ikke se hva barna opplever på innsiden, eller hva som berører. Det en kan se er hvordan de reagere med kropp, stemme, øyne, hvordan det gir et inntrykk og deretter tolke det. Det kan være en mulighet for at en tolker lettere mer presist når en har hatt slike opplevelser selv, fordi det er gjenkjennelig.

5.2 Et kritisk tilbakeblikk

I denne studien var ikke målet å finne endelige svar, men å åpne opp for og synliggjøre praksis. Ved et tilbakeblikk ser jeg at alle stemmene har fått plass i oppgaven og opplever at jeg har fått svar som har gitt meg en bredere innsikt i estetiske læreprosesser. Det vil alltid være rom for å gjøre andre valg en de jeg har tatt, og det vil jeg kommentere ganske kort her.

I selve prosessen, fra begynnelse til slutt, har jeg mer eller mindre ubevisst blitt styrt av egne antagelser av hva deltakerne vil komme til å svare. Egne fordommer og påvirkninger fra en dominerende diskurs vil alltid være med å farge de ulike fasene i min forskning. Som at mine spørsmål og valg av tema i intervjuet har påvirket hvilke svar de har gitt meg. Slike valg gjør at noe alltid vil bli utelatt, og at det vil være aspekter ved estetiske læreprosesser som jeg ikke har fått innsikt i. Jeg kunne for eksempel åpnet opp for mer refleksjon rundt det kognitive aspektet i det helhetlige læringsperspektivet. Det kommenteres noe, men det kunne vært spennende og gått mer i detalj på det kognitive og om mulig knytte det til nyere hjerneforskning.

Jeg opplevde at jeg i etterkant av intervjuene fant nye spørsmål og tema som jeg skulle ønske jeg hadde gått dypere inn i. Tanker som dukket opp under analysefasen, som i etterpåklokskapens tegn, sier meg at det er slik det er å lære gjennom egne prosesser.

Det ble et stort materiale, og mye henger sammen med det helhetlige perspektivet. Det var derfor vanskelig å skille og vanskelig å kutte det som nesten sier det samme. Det har vært mange avveininger i forhold til avgrensninger i flere av fasene. Jeg har tenkt flere ganger at jeg har gått for vidt ut og kunne hatt en mer spisset problemstilling, men alt gikk veldig inn i hverandre og det ble vanskelig å luke ut verdifull informasjon.

Kategoriene jeg har valgt å presentere mine funn gjennom er begrunnet i analysen. Jeg ser at ordvalg og kategorisering også er farget av teorien jeg har lagt til grunn i oppgaven. Spesielt med tanke på hva Austring & Sørensen legger til grunn når de definerer estetikk og estetiske læreprosesser. De beskriver estetisk læreprosesser, blant annet som kroppslig, sanselig og helhetlig, som kan uttrykke og bearbeide det sanselige, som beskjeftiger seg med følelser, som er transcenderende og intersubjektiv, og en læringsmåte som er relasjonell. Slik sett blir min forskning å se som en verifisering av noen av deres kategorier, der jeg sier meg enig og finner disse delene av estetikken som relevante. Det viser også til at diskurser noen ganger kan ha en tendens til å gjenta seg selv, som en historisk og kulturell ramme for hvordan vi snakker, eller skriver om et fenomen (Larsen, 2008)..

5.3 Avsluttende kommentar og veien videre

Jeg innledet denne oppgaven med tanker og opplevelser av at fokuset og statusen til kunstfagene er i endring. Det kan se ut som samfunnet er opptatt av å forberede barna til skolestart, og det som skal komme blir da viktigere enn det som skjer her og nå.

Utgangspunktet for oppgaven var på bakgrunn av en tendens i samfunnet og min interesse for hvilke vilkår estetiske fag har i barnehagen i dag.

I løpet av prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg fått spørsmål om hva jeg skriver om? Flere har undret seg over tema, og lurt på om det går an å skrive om det? Dette sier meg at det er behov for utvidet kjennskap til tema, ved å synliggjøre læringspotensialet som kan ligge i de estetiske fagområdene. En utvidet forståelse som peker på at estetiske læreprosesser handler om noe mer enn formingsaktiviteter å synge sanger i samlingsstunden.

Med min forskning ønsket jeg å bidra med kunnskap om verdien av estetiske læreprosesser. Jeg stilte meg spørsmålet; *Hvilke erfaringer og opplevelser rundt barns estetiske*

læreprosesser kommer frem i samtaler med barnehagelærere? Jeg gjorde et bevisst valg og oppsøkte barnehagelærere som jobbet i en barnehage med en estetisk profil. Ønsket mitt var å løfte frem deres synspunkt, og at de kunne bidra til å utvide mitt syn og forhåpentligvis andres som leser denne oppgaven. Barnehagelæreren trakk frem og synliggjorde estetiske læreprosesser på en utvidet måte. Jeg har fått ny innsikt i tema, og det forstår jeg at de som ble intervjuet også har.

Når en løfter frem begrepet estetiske læreprosesser og har tid til å reflektere rundt det, kommer det frem tanker og erfaringer som en bruker litt tid på å reflektere rundt.

Barnehagelærerne viser det når de sier ” jeg ble bare så glad for at noen ville forske på estetikk” (B.B.4) – ”Dette er veldig spennende ting og det er veldig godt å bli spurt slike spørsmål, fordi det er viktig å tenke over det man holder på med” (B.S.1) ”nå har jeg snakket om ting jeg ikke har tenkt på, på den måten” (B.B.3) ”Jeg kjenner at dette har vært en god samtale, det blir nok en kjekk oppgave å skrive” (B.S 2).

Estetiske fagområder eller kunstfag som Bamford omtaler det som, har et potensial i seg som må synliggjøres. Hun hevder at kunstfag ikke vil bli prioritert om en ikke får frem håndgripelige fordeler (Bamford, 2008). Derfor trengs det mer forskning på effekten og betydningen av kunstfagene. Bamford fremhever spesielt den positive innflytelsen på andre sider ved læring, som økte prestasjoner, særlig på områder som lese- og skriveferdigheter og læring av språk. Denne oppgaven har gitt et bidrag til noen potensialer og mulig effekt av barns læring gjennom å delta i estetiske læreprosesser. Med bakgrunn i dette ville det være av stor interesse å se mer forskning på effekt og betydningen av de estetiske fagene i barnehagen.

I tillegg til kompetanse har det vist seg at barnehagelærerens egne estetiske opplevelser er en medvirkende faktor for hvordan de tilrettelegger for og klarer å få øye på barnas estetiske læreprosesser. For å fremheve det estetiske handler det i stor grad om barnehagelærerens kompetanse og egnethet. Har du mange gode erfaringer og positive opplevelser i forhold til drama, musikk og kunstfagene vil det gi deg videre inspirasjon og engasjement til å prioritere dette i barnehagen. Jeg oppfatter det som et viktig signal til utdanningsinstitusjonene om å la de som utdanner seg til barnehagelærere få mange og varierte sanselige opplevelser.

LITTERATUR

(APA 6th. Hentet fra <http://www.kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>)

Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Achehoug.

Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspill observasjoner som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Abrahamsen, G. (2013). En god start i barnehagen – toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s.69-83). Oslo: Cappelen Damm.

Alvesson, M. & Söldbog, K. (2016). *Tolkning och refleksjon. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse: Virkelystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzels.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grudbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bae, B. (2018). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler>

Bakke, K. (2013). Å vente på vanndråper. Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Oslo: Norsk visearkiv.

Bamford, A. (2008). *Wow – Faktoren Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanningen*. Oslo: Musikk i skolen.

Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturoplæring i Norge"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur opplæring.

Bengtsson, J. (1999). En livsvärden för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørkvold (2018, 13. mars). Sangen, skolen og samfunnet. *Klassekampen*, s. 12-13.

Bjørnløkke, R. Å. (2012). *Læring i og gjennom kunstfag med fokus på musikk og språk. Didaktikk for barnehage og grunnskole*. (rapport nr. 30) Høgskulen i Volda. Møreforskning.

- Borriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Carlsen, K. & Samuelsen A. M. (1992). Inntrykk og uttrykk. *Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O (Red). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstarakt forlag.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringar som grunnlag for alllæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, Amedeo (1989): Some theoretical and practical issues regarding the psychological phenomenological method. I: *Saybrook Review*, 7(2). 71-85.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gryte, M. A. E. (2012). Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt? I T. Vist & M. Alvestad (Red.). *Læringskulturer i barnehagen* (s. 163-187). Oslo: Cappelen Damm.
- Gryte, M. A. E. (2017). Skapende nærvær: Hvordan kan bilde- og tekstmateriale bidra til å belyse teoretiske begreper og skape forbindelse til praktiske erfaringer? I Berge, A. & Johansson, E. (Red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning* (s. 151-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. Gulpinar.T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Halland, S. J. A (2014). *Toddlaren i møte med materialar – ei fenomenologisk inspirert tilnærming*. (Mastergradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Halland, S. J. A. & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar. Toddlaren i møte med materiale. Gulpinar.T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halle, K. (2017). Toddlerens rom. Når barn møter kunst – kunsten å møte barna. I Berge, A & Johansson, E. (Red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (2013). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansk lærerforening.

- Hohr, H. (2013). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 254-268). Oslo: Cappelen Damm
- Juell, E. og Nordskog, T. J. (2011). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1), 42-57. Hentet fra <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7941>
- Johansson, E. & Løkken, G. (2014). Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*. 46 (8), 886–897. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10>
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. J., Röthle, M., Tofteland, B., Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, D. (2001). *Skønhedens metamorfose*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2006). *Skønhed – en engel gikk forbi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaïas dans. På vej mod en æstetisk tænkning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kulset, N. B. (2015). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N.B. (2017). *Musickhood. Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen musikkpraksis*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology (NTNU).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet
- Larsen, A. K. (2008). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lie, J.B. & Ski, E. (1995). *Hør på meg å. Om musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, F. Søbstad (Red.). *Barnehagens grunnsteiner - Formålet med barnehagen*. (s.83-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s.31-44). Oslo: Cappelen Damm.

Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge

Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.

Norsk filminstitutt. (2016). *Barndom*. Hentet fra <http://www.nfi.no>

(NESH) Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.(2012). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

NSD (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora.

NTB (2016). *Margareth Olin er klar med ny film*. Lokalisert på: <http://www.dagbladet.no>

Olofsson, B- K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Paulsen, B. (1994). *Det skjønnne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlag.

Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, Forske, lære*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.

Søndenå, K. (2013). Danningens oppmerksomhet – om ansvar for vår felles verden. Foss, E. & Lillemyr, F. (Red.). *Til barns beste. Veien til omsorg og lek, læring og danning*. Oslo: Gyldendal Norsk Folag.

Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen; Hva kan danningens ”mer enn” være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (01), 36-46. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2014/01>

- Steikjer, E. (2013). Små barns sanser med mer enn øynene. *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s.217-236). Oslo: Cappelen Damm.
- Stern, D. N (2003). Spedbarnets interpersonlige verden. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Store norske leksikon (s.a.). Hentet fra https://no.wikipedia.org/wiki/Store_norske_leksikon
- Sæbø, A., B. (1998). Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.). *Kunst, kultur og kreativitet* (s15-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2016). *Om Agderprosjektet*. Lokalisert på: <https://www.uis.no>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I Dysthe, O (Red.). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap. En studie av emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2013). I lyden bor barnet i barnet bor lyden. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s 85-101). Oslo: Cappelen Damm.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. (rapport nr. 2/09). Nova - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Øksnes, M. (2011, s. 71). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning. En utredning fra arbeidsgruppa nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund*. Espeland, M., Allern, T-H., Carlsen, K., Kalsnes, S. (HSH-rapport, 1-2011). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Østern, A-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (Red.). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A. Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg:1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Hva er barnehagelærerens syn på (verdien av) estetiske læreprosesser”

Informasjon og samtykke:

Mitt navn er Gyrd Lidsheim. Jeg er utdannet barnehagelærer og er nå masterstudent i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger, humanistisk fakultet og institutt for førskolelærerutdanningen. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg høsten 2017 gjennomføre samtaler/intervju med barnehagelærere, der jeg vil undersøke oppfatninger av estetiske læreprosesser som kommer frem.

Dette skrivet er utformet på bakgrunn av etiske spilleregler for slike prosjekter. De sier at jeg skal innhente ditt informerte samtykke til deltakelse. Det går ut på at jeg informerer deg om prosjektet og hvordan det du sier i intervjuet vil bli brukt. Du kvitterer for at du aksepterer at informasjonen blir brukt som beskrevet.

Bakgrunn og formål:

Formålet med studien er å forske på barnehagelærerens syn på verdien av estetiske læreprosesser i forskjellige barnehager. Med denne studien ønsker jeg å tilføre praksisfeltet ny forskning og nye innspill på temaet estetiske læreprosesser.

I den siste utgaven av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er det i omtalen av fagområdet Kunst, kultur og kreativitet, skrevet at barnehagen skal bidra til at barna tar i bruk fantasi, kreativ tenking og skaperglede. Dette sees på som viktige egenskaper å ha med seg inn i fremtiden. Jeg ønsker å forske på barnehagelærerens stemme og hva de mener om verdien av estetiske læreprosesser. Hva tenker barnehagelæreren at små barn kan lære gjennom deltakelse i slike prosesser? Hva er motivasjonen/drivkraften for å være tilrettelegger for kreativitet og skaperglede?

Problemstillingen som skal analyseres er: ”Hvilke opplevelser av barns estetiske læring kommer frem gjennom samtaler med barnehagelæreren?” Utvalget er gjort ut fra at jeg vil forske på barnehager som har en estetisk profil, det kan for eksempel være en musikkbarnehage, en barnehage som inspireres av Reggio Emilia filosofi, en naturbarnehage eller lignende. Jeg har valgt å kontakte styrer i den enkelte barnehage som kan formidle kontakt med den aktuelle og frivillige barnehagelærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å bli med i min studie krever at du deltar aktivt i intervju. Jeg planlegger å intervju 4 – 8 barnehagelærere. Det vil være et individuelt samtaleintervju, der det er tematiske spørsmål og der fokuset vil være på den intervjuedes opplevelser og erfaringer. Etter at alle individuelle samtaler er gjennomført ønsker jeg å arrangere et fokusgruppeintervju der alle barnehagelærerne som er med i prosjektet er tilstede samtidig. Et fokusgruppeintervju der

deltakerne kan komme med egne innspill og samtale med hverandre, der hensikten vil være å få frem mer informasjon og gå dypere ned i problemstillingen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Både jeg og mine veiledere er underlagt taushetsplikt. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Disse skal etterpå skrives ut av meg. Jeg er den eneste som får høre lydopptakene, som etterpå plasseres i låst skap og slettes ved prosjektslutt. Det vil bli oppbevart en navneliste med nummer som kobles til datamaterialet til de intervjuede. Dette fordi jeg kan ønske å kontakte deg igjen i løpet av prosjektperioden. Navnelisten blir slettet senest ved prosjektslutt. Intervjuutskriftene vil bli anonymisert slik at ingen indirekte personidentifiserbare opplysninger fremkommer i disse. Dersom du skulle omtale 3 personer i intervjuet vil jeg umiddelbart etter intervjuet kunne slette disse opplysningene fra lydopptaket.

Materialet vil videre brukes av meg i min masteroppgave i barnehagevitenskap. Intervjuene vil omtales og evt. siteres fra i masteroppgaven. Din anonymitet sikres selvfølgelig i masteren og evt. foredrag som kunne komme ut av prosjektet. Alle som deltar vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes i september 2018.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg bli anonymisert.

Dersom du skulle ønske å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Gyrd Lidsheim Tlf: 93060819.

E-post: gyrd.lidsheim@sola.kommune.no

Mine veiledere ved Universitetet i Stavanger er:

Førsteamanuensis Torill Vist: torill.vist@uis.no

Førstelektor Kirsten Halle: kirsten.halle@uis.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Med vennlig hilsen Gyrd Lidsheim

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....

Signatur av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg: 2

INTERVJUGUIDE

1. Kan du fortelle om din interesse og motivasjon for det estetiske fagområdet i barnehagen? Hvorfor er dette viktig for deg?
2. Hvordan forstår du og hva tenker du om begrepet ”estetiske læreprosesser”?
3. Hvilke verdier opplever du at barn kan erfare ved at du tilrettelegger for skapende aktivitet og kreativitet?
4. Hvordan opplever du forholdet mellom barn – læring – estetikk?
5. Når opplever du estetisk læring hos barn, kan du beskrive det så detaljert som mulig?
6. Hvordan opplever du din egen rolle som barnehagelærer i forhold til barns estetiske læreprosesser?
7. Hvordan forstår du barnehagelærerens estetisk væremåte? Hva betyr det for deg?
8. Hvordan opplever du det som er beskrevet om fagområdet kunst, kultur og kreativitet i Rammeplanen i forhold til verdien av estetiske læreprosesser?
9. Hva tenker du om din estetiske praksis? Hvilken respons opplever du fra barna, kollegaer, foreldre eller andre?
10. Er det noe annet du vil legge til om verdien av estetiske læreprosesser hos barn, som du mener er viktig?



Torill Vist

4036 STAVANGER

Vår dato: 26.09.2017

Vår ref: 55516 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55516</i>	<i>Barnehagelærerens syn på (verdien av) estetiske læreprosesser</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Vist</i>
<i>Student</i>	<i>Gyrd Siren Lidsheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi anbefaler at ordet "anonymisert" blir brukt istedenfor "tilslørt" i følgende setning: "intervjuskriptene vil bli tilslørt slik at ingen indirekte personidentifiserbare opplysninger fremkommer i disse."

TAUSHETSPLIKT

Barnehagelærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 30.09.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak