



De minste barnas estetiske uttrykk & opplevelser i barnehagen

av

Renate Wærdahl

Kandidatnummer: 900

Bacheloroppgave

Estetisk linje

Trondheim, april 2013



DronningMaudsMinne
HØGSKOLEN FOR FØRSKOLELÆREUTDANNING

FORORD

Livet i barnehagen er full av fart, mangfold og bevegelsene i omgivelsene går både hit og dit, inn og ut, opp og ned, bort og frem. Noen kaller det kaos, herlig sier andre. Små barns livlige og lekende liv i barnehagen kan fremstå som utfordrende for noen. Å forholde seg til det lekende og uforutsette kan være krevende. I denne oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan det å skulle forholde seg til de minste barnas estetiske uttrykk og opplevelser krever et godt kvalifisert personale og hvordan personalet kan møte de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk i barnehagen.

Arbeidet med bacheloroppgaven har både vært et inspirerende, lærerikt og krevende arbeid. Jeg vil rette en stor takk til min samboer som har støttet meg gjennom hele mitt utdanningsforløp. I tillegg er min innsats i oppgaven spesielt takket være min mormor som alltid har kommet med inspirerende ord, omsorg og interesse for min utdanning. Mine støttende foreldre og svigerforeldre fortjener også en takk. Jeg har også hatt to dyktige veiledere; Eva Stai Brønstad og Nina Scott Frisch som har gitt meg mange nyttige tips underveis. Takk!

Som en inngangsport til oppgaven og for å sette stemningen velger jeg å introdusere oppgaven min ved å starte med en herlig praksisfortelling fra observasjonene som ble gjennomført:

Det er sovetid i barnehagen. Alle barna ligger på madrasser inne på et mørkt rom. Det er dratt ned rullegardiner for å få det mørkt, men de dekker ikke helt så det skinner fortsatt inn lys på sidene. Gj2.9 er den eneste våkne nå. Jeg skal akkurat til å be henne legge seg ned ordentlig så hun kan få til å sovne og trekke teppet over henne, men idet jeg skal til å gjøre det legger jeg merke til hva hun egentlig holder på med. Gj2.9 ligger på magen med albuene ned i madrassen slik at overkroppen er «oppreist». Jeg ser at hun ser på håret sitt som lyset treffer idet det smyger seg inn som en stråle inn i rommet. Hun smiler og begynner å bevege hodet slik at håret «danser» i lyset. Etter hun har gjort dette en stund drar hun hånden sin gjennom håret og leker med det i lyset. Hun er konsentrert og «oppslukt». Hun snur hodet mot vinduet slik at lyset treffer rett i øynene hennes. Hun ligger slik en stund med øynene rett i lyset og smiler. Hun flytter hodet bort fra lysstrålen og tar fingrene i lyset og beveger en og en finger gjennom. Etter hun har holdt på slik en god stund legger hun seg ned på madrassen og legger seg slik at lyset igjen treffer henne rett i øynene. Hun ligger slik en stund og smiler, før hun snur hodet andre veien og sovner.

INNHold

INNLEDNING	4
BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING.....	5
AVKLARING AV BEGREPER.....	6
OPPGAVENS DISPOSISJON.....	6
TEORI	7
ESTETIKK.....	7
ESTETISK OPPLEVELSE	7
SYN PÅ BARN.....	8
TODDLEREN SOM KROPPSSUBJEKT	9
LEKENS ROLLE.....	10
VOKSNE SIN NYE ROLLE	12
IMPROVISASJONSEVNE	13
FORSKNINGSMETODE	16
KVALITATIV & KVANTITATIV METODE.....	16
OBSERVASJON.....	16
UTVALG AV INFORMANTER & ADGANG TIL FELTET.....	17
METODEKRITIKK.....	17
ETISKE OVERVEIELSER OG PERSONVERN	19
PRESENTASJON AV FUNN	21
UTDRAG FRA LØPENDE PROTOKOLL.....	21
DET VIDUNDERLIGE I DET HELT ALMINNELIGE	22
TROMMEKONSERT	22
HUNDER I GANGEN	22
DRØFTING	23
ESTETISK INNSTILLING OG ÅPENHET.....	23

VOKSNE SOM FORTOLKENDE <i>ARKEOLOGER</i>	24
PROSESSORIENTERT PEDAGOGIKK.....	26
ROM FOR LEKEN	29
BALANSEKUNST.....	31
IMPROVISASJONSEVNE.....	32
AVSLUTNING	35
LITTERATURLISTE.....	37

INNLEDNING

Barn sjarmerer oss ofte med sine uttrykk for sine her-og-nå opplevelser. Med sin måte å være i verden på, viser barna en *estetisk innstilling* (Carlsen & Samuelsen, 2011). Kanskje er det spesielt de minste barna som naturlig har en åpenhet mot nye, kanskje for voksne gamle, inntrykk. Jeg opplever de minste barnas møte med verden og deres verdsettelse av både de aller minste fenomener i verden og de helt store som fasinere å se og lære av. Ifølge Haabesland og Vavik (2001) reagerer barn først og fremst følelsesmessig og mindre intellektuelt på estetiske objekter. Dette begrunnes i at det antydes at barns ureflekterte hengivelse i «synsglede», representerer den mest rendyrkede estetiske opplevelsen som finnes (ibid.). Men selv om barn kan gi seg totalt hen i en smaksopplevelse eller en synsopplevelse, trenger særlig små barn flere av sine sanser for å støtte opp under opplevelsen, og kompetente voksne som forstår og støtter barnet i sitt møte med verden.

Barnehagene preges nå av de minste barna, hvor andel barn under 3 år er blitt mangedoblet (Tholin, 2008). Dette har bl.a. skjedd på bakgrunn av *Barnehageløftet* hvor regjeringen ønsket å bidra til å opprette flere barnehageplasser for å få full barnehagedekning. I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft (KD, 2008). I dag går 87 prosent av alle barn i alderen 1-5 år i barnehage (ibid.). Barnehagen har dermed fått en stor betydning for barns oppvekst og utdanning. Gjennom at barnehagene i 2006 ble flyttet over fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet signaliserte regjeringen at barnehagen nå i større grad skulle bli en del av barnas samlede utdanningsforløp (Tholin, 2008.). Ifølge St.meld. nr. 41 (KD, 2008) *Kvalitet i barnehagen* viser undersøkelser gjort av NOVA at systematisk arbeid med fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* har gått betydelig ned på samme tid, fra 50 % i 2004 til 33 % i 2008.

Hvorvidt arbeidet med fagområdet har kommet som en konsekvens av alle endringene er det vanskelig å skulle påstå, men det kan være interessant å se hvilke muligheter de minste barna har i barnehagen til egne estetiske opplevelser og uttrykk. Barnehagen skal skape muligheter for at barn selv kan uttrykke seg estetisk og få rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk (KD, 2011). På denne måten vil barna få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering og skapende virksomhet. I forlengelse av dette viser også rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver til at det skal skapes tilstrekkelig med rom for både voksenstyrte og barnestyrte aktiviteter (ibid.).

BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING

Altså skal barn i alle aldre få mulighet til å utfolde seg estetisk og erfare rike estetiske opplevelser sammen med både voksne og barn. Selv om andel barn under tre år er mangedoblet foreligger det relativt lite studier og forskning på de minste barnas estetiske opplevelser, uttrykk og møter med de estetiske fagområdene i barnehagen. Fagfeltet er i ferd med å generere kunnskap om dette temaet med det har fremdeles en vei å gå.

I Prosjektet *Klangfugl-kunst for de minste* samarbeidet norske kunstnere med fagfolk fra førskolelærerutdanningen for å utvikle og formidle teater til barn mellom 1 og 3 år. Prosjektet ble senere fulgt opp av *Glitterbird: Art for the very young* hvor ulike institusjoner og kunstnergrupper fra en rekke land var med. Hovedintensjonen med disse prosjektene var å gi barn under 3 år muligheter til å møte og oppleve kunst (Os, 2000). Begge prosjektene er i takt med nyere forskning og det nye synet på barn som sosiale aktører i møter med både mennesker og kultur. Resultater fra prosjektene har blitt formidlet i rapporter underveis. Et eksempel på dette er høgskolelektor Ellen Os (2000) sin rapport hvor lederne for prosjektene har oppsummert de viktigste erfaringene som kom ut av prosjektet.

Hovedårsaken til at jeg valgte temaet er egen interesse, engasjement og nysgjerrighet rundt barns estetiske opplevelser og interessen som nå vies i fagfeltet for de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk. Dette ble forsterket under arbeidet med eksamensmappebidraget om barn og rom. Observasjonene synliggjorde hvordan personalets konvensjoner og holdninger ga både muligheter og begrensninger for de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk i barnehagen. Funnene bidro til at jeg i utgangspunktet hadde en antakelse om at det særlig var i uformelle aktiviteter personalet ikke i like stor grad ivaretok de minste barnas spontane estetiske opplevelser og uttrykk. Jeg hadde også en forestilling om at personalet i de formelle aktivitetene ville komme til å være *tonet inn*, spesielt i kunstfaglig arbeid, i og med at det var satt av tid og rom for disse gylne øyeblikkene.

Min problemstilling ble dermed:

Hvordan kan personalet møte de minste barnas estetiske uttrykk og opplevelser i formelle og uformelle aktiviteter?

AVKLARING AV BEGREPER

Det er flere begreper i problemstillingen som trenger en avklaring. Forskjellen mellom uformelle og formelle aktiviteter i barnehagens rom diskuteres stadig i fagmiljøet, dette på bakgrunn av at rommet er pedagogisk tilrettelagt av personalet. Når jeg benytter begrepet uformelle aktiviteter så sikter jeg til aktiviteter som barna selv har satt i gang. Her vil ikke aktiviteter satt i gang av personalet medberegnes. Dette forutsetter ikke at de ansatte ikke har deltatt i aktivitetene, men at det i utgangspunktet ble startet og videre styrt av barna.

I formelle aktiviteter medberegner jeg alle planlagte, strukturerte og igangsatte aktiviteter av personalet, slik som formingsaktiviteter, påkledning og måltider. I forhold til barnas estetiske uttrykk velger jeg å se etter uttrykk i både lek, eksperimentering og undring i møte med de estetiske fagenes uttrykksområder, materialer og omgivelser. Jeg velger å redegjøre for begrepene estetikk og hva en estetisk opplevelse kan være i teoridelen fordi dette er meget omdiskuterte og kompliserte begreper å beskrive. Når jeg velger å fokusere på de minste barna i barnehagen så er dette barn under 3 år.

OPPGAVENS DISPOSISJON

I denne oppgaven presenteres først relevant teori og litteratur som omhandler begrepene estetikk og estetisk opplevelse. Deretter redegjør jeg kort om endringer i synet på barn, før jeg tar for meg litteratur om toddleren som kroppssubjekt, lekens rolle, den voksnes nye rolle og til slutt om improvisasjon. Etter teoridelen gjøres det rede for hvilken forskningsmetode jeg har valgt å benytte, for så å presentere et utvalg av relevante funn. Deretter drøfter jeg mine funn i lys av egne refleksjoner og aktuell teori. Til slutt kommer det en avslutning.

TEORI

ESTETIKK

Ifølge tidligere formingslærer og førsteamanuensis i drama ved DMMH Brit Paulsen (2007) kan begrepet estetikk benyttes i mange ulike sammenhenger, og knyttes i pedagogisk sammenheng gjerne til praktisk-estetiske aktiviteter eller fag, slik som drama, musikk og forming. Selve ordet estetikk kommer opprinnelig fra det greske ordet *aisthesis* og kan oversettes med fornemmelse, sans, sansepersepsjon og følelse (ibid.). Da var ikke begrepet estetikk kun knyttet til kunst og kunstopplevelse, men til *all sansing*. I filosofien er ordet blitt brukt for å betegne teorien om det skjønne slik det sanses, og i den daglige begrepsbruken som læren om det skjønne i kunsten (ibid.). Estetikk kan også ses på som det som er riktig og harmonisk sett ut ifra formalestetiske retningslinjer og estetiske lover, med hensyn til former, farger og det gyldne snitt. Altså har begrepet estetikk hatt mange ulike betydninger opp igjennom tidene og debatten pågår fremdeles i dag. Derfor ser jeg det som nødvendig å redegjøre for hva jeg legger i begrepet.

I denne oppgaven støtter jeg meg til den vide definisjonen av begrepet estetikk (Paulsen, 2007; Haabesland & Vavik, 2001). Denne definisjonen favner alt det som kan sanses og oppleves, og som vi oppfatter for *deres egen skyld*. Men likesom Paulsen (2007) så legger jeg også vekt på at dette forutsetter en *estetisk innstilling* til inntrykkene. En estetisk innstilling innebærer at man har innstilt seg på å utelukke alle andre hensyn enn det å åpne sansene. Altså må man ha en åpenhet til å ta imot inntrykkene akkurat der og da og oppleve de for sin egen del uten noen hensyn til nytte eller funksjon, en slags *estetisk tilstand* (ibid.). På denne måten kan man estetisk oppfatte ikke bare kunst, men også natur, mennesker, ulike objekter og kulturuttrykk estetisk (ibid.).

ESTETISK OPPLEVELSE

Det var den tyske filosofen A. G. Baumgarten (1714-62) som ga estetikken dens navn gjennom å oppdage og vise til at det var noe ved kunsten som ikke lot seg definere ved hjelp av den teoretiske filosofi (Paulsen, 2007). Det var noe som unndrog seg og som var særegent ved den estetiske opplevelsen, og lanserte med dette tanken om estetikken som vitenskapen om den sanselige erkjennelse (Carlsen & Samuelsen, 2011; Paulsen, 2007). I forbindelse med begrepet estetikk har et av hovedproblemene vært å skulle definere og finne ut av hva som er karakteristisk for den estetiske opplevelsen (Haabesland & Vavik, 2001). Det er ofte

vanskelig å skulle forklare med ord hva det spesielle i opplevelsen består i, men vi vet at det er en spesiell opplevelse, gjerne en her-og-nå opplevelse, hvor vi lar oss rive med, engasjere, trollbinde og fascinere. Paulsen beskriver en estetisk opplevelse slik:

«Det er denne følelsen av noe følelsesmessig viktig som ikke helt lar seg fange i ord, som kan kalles en estetisk opplevelse. Opplevelsen får vi gjennom sansene, vi kjenner følelsesmessig velbehag eller ubehag ved opplevelsen. Vi blir «rørt» i våre følelser, kanskje til og med opprørt» (Paulsen, 2007, s. 14).

Altså vil både skjønne, rare og stygge opplevelser kunne oppleves estetisk dersom man har en estetisk innstilling og opplevelsen gir følelsesimpulser (Paulsen, 2007). Flere påpeker at den estetiske opplevelsen forutsetter at man har en åpenhet, vilje, nærhet og personlig engasjement for å kunne bli truffet av inntrykket og få en estetisk opplevelse (Carlsen & Samuelsen, 2011; Paulsen, 2007; Haabesland & Vavik, 2001). Paulsen (2007) legger vekt på at mennesket som en helhet kan både være, og utvikle seg til å bli kritisk, åpent, reflektert og oppmerksom på egne følelsesreaksjoner og omgivelser.

SYN PÅ BARN

Estetikkenes betydning i en pedagogisk sammenheng må spesielt ses i lys av barnets nye plass i vårt århundre (Paulsen, 2007). Synet på at barn som kompetent, sosialt og meningsskapende har ikke alltid vært en selvsaghet. Flere teorier har preget vårt menneskesyn om hvordan barnet ved livets begynnelse hevdes å være asosialt. Eksempelvis den engelske filosofen John Lockes teori som hevder psyken er som en uskreven tavle der erfaringer etter hvert skrives ned, ofte henvist til som *tabula rasa* utsagnet (Sommer, 2006). Flere relativt nye revolusjonerende empiriske funn og forandringer har skjedd i forståelsen av barnet. Barnet er nå blitt et språklig, kommuniserende og pro-sosialt vesen hvor det selv er ledende og aktiv i sin egen sosialisering (Frønes, 2007). Kunnskap og innsikt fra ulike forskninger har bidratt til det Dion Sommer (2006) kaller et såkalt *paradigmeskifte* når det gjelder syn på barn. Sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Forskning viser at spedbarn kommer til verden som sosiale og meningsskapende mennesker helt fra fødselen av (ibid.).

Den nyere forskningen har spesielt bidratt til å endre synet når det gjelder de minste barna mellom 0-3 år sin kompetanse. De minste barna har tidligere blitt undervurdert både i forhold til sin evne til å forstå, føle og handle. Forskningen viser at de minste barna kommuniserer med sine omgivelser via nonverbale kommunikasjonssignaler (Løkken, 2010). Det kommer

frem at de er i stand til å signalisere både egne intensjoner og grenser. Som en konsekvens av forskningen er nå oppmerksomheten rettet mot barn som aktive deltagere og selvstendige aktører i sitt eget liv. Sommer (2006) henviser til Bruner som ser barnet som innbegrepet av *agens* og ikke som passivt, hvor *agens* innebærer at utførelsen av handlinger er under herredømme av intensjonelle tilstander. Barnet skal ikke kun ha mulighet til å uttrykke seg og velge påvirkning, men har fått rettigheter gjennom FNs barnekonvensjon (2003) om at de har rett til å uttrykke seg i saker som angår dem. Personalets evne til å lytte til barnas allsidige uttrykk, spesielt nonverbale språk, og la disse uttrykkene påvirke barnehagens hverdag, vil kunne sikre de minste barnas rett til medvirkning i barnehagen.

TODDLEREN SOM KROPPSSUBJEKT

Eksempelvis viser professor i førskolepedagogikk Gunvor Løkken (2009) til hvordan små barn mellom 1 og 3 år er tydelige som *kroppssubjekter*, i den forstand at de kommuniserer og markerer både selvstendighet og fellesskap med andre barn rundt seg ved hjelp av kroppslige signaler og uttrykksformer. Løkken (2009) knytter begrepet spesielt til de minste barnas *væren* i verden og om hvordan små barn som *kroppssubjekter* uttrykker egne intensjoner (ibid.). Løkken (2010, 2009) sin forskning på små barn har gitt spennende og interessante bidrag til å kunne forstå små barns kultur og sosial kompetanse. Ved at toddlerne har en slik kroppslig *væren*, ligger deres måte å forholde seg sanselig og kroppslig til fenomener i verden, i nær slekt med estetikk i betydningen sanselig erkjennelse. I boken *Toddlerkultur; om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen* (2010) viser Løkken til at toddlerne er sosiale aktører som skaper en egen lekekultur og meningsfulle aktiviteter.

Løkken (2010) støtter seg til den anerkjente franske eksistensfilosofen Maurice Merleau-Ponty (1994) som også viser til at menneskets handlinger er intensjonelle. I boken *Kroppens fenomenologi* viser han til hvordan kroppen alltid er rettet mot noe, den uttrykker et *jeg kan*, som viser til fremtidige handlinger (ibid.). Likesom Løkken, benytter Merleau-Ponty (1994) begrepet *kroppssubjektet* som er den *levde* menneskekroppen, som er en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi. Han argumenterer for at menneskekroppens *væren* i verden, aktive og meningssøkende bevegelser gjennom handlinger, *vet* og forstår (ibid.).

Ifølge Merleau-Ponty (1994) er vi i mening ved at vi er kropp og opplever derfor tilstedeværelsen i verden som umiddelbar meningsfull (ibid.). Slik jeg tolker Merleau-Ponty (1994) sin sammenligning mellom kroppen og et kunstverk, så viser dette til hvordan man

ikke kan kun se på kroppens enkeltdeler, men må se helheten av alle delene for å kunne se kroppens intensjon og meningsskapning. Denne kroppen er naturlig aktiv i å *installere* seg i verden gjennom at kroppen *bebor* verden.

Ved å betrakte kroppen i bevegelse ser man lettere, hvorledes den bebor rummet (og tiden forøvrigt), fordi bevegelse ikke kun underkaster sig rummet og tiden, men aktivt tager dem på sig, overtager dem i deres oprindelige betydning, som udviskes i de etablerede situationers banalitet (Merleau-Ponty, 1994, s. 47).

Slik jeg tolker dette så *bebor* kroppen rommet ved at den ikke underkaster seg rommet, tiden, omgivelsenes rammer og forutsetninger, men tar de til seg og skaper nye muligheter. Ifølge Merleau-Ponty (1994) er menneskekroppens forhold til et rom annerledes enn et objekts forhold til rommet. Kroppen bebor rommet som er et handlingsrom ved at mennesket gjennom kroppen sanser, persiperer, føler og handler i møte med verden. Dermed blir kroppen vårt utgangspunkt for all erkjennelse (ibid.).

Ifølge høyskolelektor i forming Kari Bakke (2009) lever de minste på en litt annen måte i verden og sikter da til hvordan barna strekker seg aktivt ut mot omgivelsene. Bakke (2009) referer til Løkkens (2010) begrep *toddlerstilen* når hun hevder dette. Direkte oversatt fra engelsk betyr Toddler *den som stabber og går*, og betegner barn i ett- og toårsalderen (Løkken, 2010). Ifølge både Bakke (2009) og Løkken (2010) så snakker barnas kropp hele tiden og har et rikt språk, det er opp til de voksne å lytte og være oppmerksom tilstede for å få øye på det. Barna er i stand til å vise deres opplevelser gjennom blant annet oppmerksomhetsfokus og peking (Løkken, 2009). Bakke (2009) viser til estetikken og kroppsuttrykkene i formingsaktiviteter, hvor hun hevder det er de minste barnas estetiske erfaringsmåte som er interessant. Her kaller Bakke (2009) barna *estetikere* i hvordan de møter nye gjenstander, undersøker tingen for tingens skyld med hensikten *å finne ut av*. Videre viser Bakke (2009) til hvordan lekens rolle må ses i sammenheng med det skapende og hvordan barna leker med materialene for å finne frem til deres mange muligheter.

LEKENS ROLLE

Estetisk virksomhet har store likhetstrekk med lek, men overgangen fra ren lek til bevisst skaping kan karakteriseres som et mer alvorsfylt strev etter å gi form på tanker og følelser, men Paulsen (2007) understreker at disse overgangene er meget flytende. Ifølge førstelektor i pedagogikk Sonja Kibsgaard (1999) er leken noe som angår mennesket og hevder man som voksen må innse at det barnslige, det lekende, er noe vesentlig som knyttes til ontologi, til det

å være menneske i verden (ibid.). Den tyske hermeneutiske filosofen Hans-Georg Gadamer ser også på leken som ontologisk; det er noe barn og voksne alltid allerede befinner seg i, den er ikke noe vi velger (Øksnes, 2008). Leken er en hendelse som bare oppstår, hvor vi i leken forvandles til et annet selv og kjennetegnes av det han kaller *hit og dit* bevegelser (Øksnes, 2008; Steinsholt, 2001). Ifølge Gadamer er leken det beste ordet vi har for å kunne beskrive prosessen til all meningsfull menneskelig aktivitet og sammenligner det å leke med å lese en bok eller erfare et kunstverk. (Steinsholt, 2001). Her rives vi med og glemmer både tid og nærmest oss selv.

Slik jeg tolker Gadamer kan barn gjennom lek få erfaringer og opplevelser som bidrar til deres egen danning (Steinsholt, 2001). På denne måten vil leken ha en erkjennelsesfunksjon som kan føre til økt selvforståelse (Steinsholt, 2001). Leken har ikke noe mål utenfor seg selv, leken opprettholdes og fornyes gjennom de lekende sin spontanitet og åpenhet mot verden (Steinsholt, 2001). «I leken fremstilles det noe som gir mening for noen, men denne meningen er ikke fastspikret» (Steinsholt, 2001, s. 47). Både Kibsgaard (1999) og Gadamer retter fokuset på tilstanden leken er i, og hevder den kan beskrives som en rus hvor en bare lar seg flyte av sted i fullstendig hengivelse. Leken er noe helt ordinært og ingen spesiell aktivitet, leken krever ingen motivasjon, den lar oss bli trollbundet og fascinert (Steinsholt, 2001).

Den danske billedkunstneren og forfatteren Anna Maria Holm (2007) ser også viktigheten av leken, og omtaler leken som en viktig del av den kreative prosessen. Ifølge Holm (2007) er kreativitet en del av en lek, en helhet. Ved å la leken bli en del av det skapende vil man kunne åpne opp for både tiden og for materialene (ibid.). For å vise til hvordan leken er en viktig del av den skapende prosessen henviser Paulsen (2007) til den engelske dramapedagogen og forskeren Malcolm Ross sin modell for den kreative prosess. Paulsen (2007) benytter modellen for å vise til de pedagogiske forutsetningene for en kreativ prosess og forbindelsene mellom dem. Her omfavner leken den skapende prosessen og blir derfor en grunnbetingelse. Ut fra dette kan man si at arbeidet i den skapende prosessen forutsetter at man har et forhold til lek (ibid.). Vi leker med materialene for å bli kjent med dem og mulighetene de har, uten å være opptatt av produktet, uten å ha regler for hvordan noe skal bli. Paulsen (2007, s.102) påpeker med dette et viktig pedagogisk prinsipp: «For å være skapende må man gi plass til leken, gleden og nysgjerrigheten». Her er det viktig at personalet er med som en engasjert og leken medundrer sammen med barna.

Det nye synet på barn har bidratt til en gradvis omlegging av metodikken, hvor personalets rolle er endret til å skape rom for dialog, samhandling og bidra til barnets egen dannelsesprosess. I den pedagogiske sammenhengen er den skapende prosessen og prosessen som foregår inne i hvert barn blitt like viktig som det ferdige produktet (Paulsen, 2007). Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi (2006) skriver om hvordan man konkret kan arbeide med pedagogisk dokumentasjon som vil åpne for en ny og annerledes forståelse av barn og barns vei til kunnskap. De påpeker hvordan voksne i langt større grad må finne sin rolle som medforskere til kunnskap og lytte til barna for å kunne legge til rette for deres egen dannelsesprosess. For at dette skal kunne skje må vi på alvor ta barna med i arbeidet og ha tro på deres kompetanse for å gi dem en mulighet til å påvirke sin egen hverdag. Ifølge Åberg og Taguchi (2006) er det å kunne fange opp hva barna interesserer seg for og lytte til deres ytringer et godt utgangspunkt for hvordan vi planlegger barnehagehverdagen.

Deres pedagogiske og filosofiske tanker som ligger bak boka *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (2006) stammer fra barnehagene i Reggio Emilia i Italia. Pedagogene i Reggio Emilia legger vekt på at barna skal få benytte alle sansene og undersøker virkeligheten i estetiske aktiviteter (Haabesland & Vavik, 2001). I hver barnehage finnes det et atelier og ganske tidlig får barna arbeide sammen med en kunstpedagog eller «atelierist». Reggio Emilia filosofien var tidlig ut med å benytte begrepet *det kompetente barnet* og viste til hvordan personalet i de estetiske aktivitetene må tilrettelegge og stimulere dette kompetente barnet. Pedagogene her ønsker å utnytte tiden maksimalt for å bidra til barnas dannelsesprosess og legger derfor sterk vekt på viktigheten av personalets aktive rolle som medundrer, veileder, støttespiller og bidragsyter under skapende aktiviteter (ibid.).

Malcolm Ross la også vekt på lærerens viktige rolle under skapende aktivitet. Haabesland og Vavik (2001) og Carlsen og Samuelsen (2011) viser til Ross sitt uttrykk *den- gode- nok lærer*. Ross benytter dette begrepet om den læreren som er godt nok utrustet og er tilstrekkelig utdannet til å gi barna mulighet til å utvikle sin følelsesintelligens (Carlsen & Samuelsen, 2011). Haabesland og Vavik (2001, s.233) referer til Ross som trekker frem to punkter han mener er viktige i denne sammenhengen:

«Den lærer som er «god nok» har førstehåndskjennskap til den kreative prosess og kan derfor tale med autoritet og innsikt ut fra personlig erfaring. Han vil vite når han skal snakke og når han skal tie (mange lærere vet har et intuitivt grep på prosessen)».

«Den lærer som er «god nok» sørger for å holde sine egne sanser funksjonsdyktige. Han er begeistret for og har forstand på sitt utvalgte medium. Han er en forholdsvis dyktig (om enn begrenset) utøver og har en rimelig god forestillingsevne. Derfor vil han være i stand til å gi god instruks på rett tidspunkt og være et godt eksempel».

Når Ross benytter dette begrepet er han klar over at det kan oppleves som store krav til hvordan den *ideelle* lærer skal være og viser til hvordan det kan være mulig å være *den-gode-nok læreren* (ibid.). Samtlige forfattere og teoretikere viser til mange ulike sider som personalet burde mestre. Her kan det blant annet nevnes; at en kjenner egenarten til fagene og bevisst velger hvordan de skal brukes i forhold til hverandre (Carlsen & Samuelsen, 2011), pedagoger som selv er åpen for og engasjert i estetiske verdier (Haabesland & Vavik, 2001, s. 250), og evne til improvisasjon (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011). Haabesland og Vavik (2001) peker også på at en lærer bør være åpen for nye og uvante uttrykk. Paulsen (2007) understreker viktigheten av at voksne må hjelpe barna å få opplevelser som går dypere enn overflatiske opplevelser. Barna må få tid og mulighet til å sanse, erfare, fantasere, tenke og føle. Her må de voksne gå inn som medopplevere.

Utgangspunktet for planleggingen er gjerne den samlede barnegruppen. Under formelle og uformelle aktiviteter vil antall barn og voksne få innvirkning på hvorvidt personalet kan være både medopplevere, veiledere og gode samtalepartnere under aktiviteten. Ifølge universitetsadjunkt i psykologi og pedagogikk Elisabeth Nordin-Hultman (2004) er pedagogisk praksis og hvordan personalet tilrettelegger for barn på, med på å skape hva et barn er og bør være. Dette vil også påvirke barnas identitets- og subjektskaping på godt og vondt. Hvordan vi planlegger, gjennomfører og vurderer aktiviteter kan ses på som iscenesatte teorier om barns læring, behov og utvikling. Det er først når barna involverer seg i interessante aktiviteter og de skaper meningsfulle sammenhenger vi forstår at *det gode skjer* (ibid.). Ifølge Nordin-Hultman (2004) må personalet få et økt fokus og respekt for det hun kaller *hendelsene*, det som skjer her-og-nå, når *det gode skjer*. Nordin-Hultman (2004) argumenterer med utgangspunkt i den franske filosofen Michel Foucault, for at man må rette oppmerksomheten vår mot forandringene og handlingene som oppstår i barnas aktiviteter i møter med materiell og miljø.

IMPROVISASJONSEVNE

For å kunne møte disse *hendelsene*, det lekende, kroppslige og spontane, må man ha evne til å gripe fatt i øyeblikkene, ha en anerkjennende holdning til spontan utfoldelse og evne til

improvisasjon. Improvisasjon knyttes til det som skjer her og nå, til øyeblikket. I et slikt øyeblikk skjer noe som vi ikke riktig vet hva er. «Improvisasjon er noe som skjer, en hendelse; en leken opplevelse» (Steinsholt, 2006, s.25). Liset, Myrstad og Sverdrup (2011) skriver i boka *Møter i bevegelse* om hvordan man kan improvisere med de yngste barna i barnehagen. Barn er improviserende i sin lek og kultur, noe som gjør at det er helt avgjørende at de voksne har evner til improvisasjon for å kunne sikre barnas medvirkning. Da blir det avgjørende at de voksne evner å kunne motta og akseptere deres initiativ og tilbud, som kommer både verbalt og kroppslig til uttrykk. I dramasammenheng vil det å ikke kunne ta imot et initiativ og improvisere ut fra innspillet kalles en *blokkering*, i motsetning til en aksept hvor man tar imot initiativet og gjerne utdyper det ved å tilføre noe nytt, *et ja, og et og* (ibid.).

I jazz vil improvisasjon være et uttrykk for mestring på høyt nivå (Liset m.fl. 2011). Improvisasjon er en førsterangsløsning og selve grunnlaget for jazzmusikken (Steinsholt, 2006). Forsker og førsteamanuensis i pedagogikk Geir Karlsen (2006), som skriver om improvisasjon i undervisning, viser til at evne til improvisasjon er noe av det som kjennetegner god undervisning. Ifølge Karlsen (2006) vil de som evner å gripe fellesøyeblikkene som oppstår kunne skape det magiske i undervisningen. Gjennom improvisasjon kan undervisningen også bli mer prosessuell og kontekstuell, og vil dermed bidra til å gjøre barna til deltakere i aktiviteten. Ordet improvisasjon kommer fra det latinske ordet *improvisio* som betyr *det som ikke er sett før* (ibid. s.242). I dette ligger det en utfordring for pedagogen til å kunne forholde seg til det som ennå ikke er og å kunne se det som kan bli (Karlsen, 2006).

Ifølge Karlsen (2006) og professor i pedagogikk Kjetil Steinsholt (2006) krever det erfaring, kompetanse og faglig dyktighet for å kunne improvisere. Steinsholt (2006) viser til at det gjerne er en forestilling/myte om at lærerens kreativitet og evne til å improvisere er noe som spontant springer ut av læreren selv (ibid.). Denne myten avkrefter han ved å vise til hvordan all improvisasjon til en viss grad bygger på erfaring, kjente teknikker, kjente motiver og klisjeer. På samme måte vil det kreve kjennskap til de estetiske fagområdene for at pedagogen ikke skal bli hengende fast i sine metoder, hvis dette skjer vil det sjeldent bli kreativt (ibid.).

Steinsholt (2006) peker på hvordan frykten for å gjøre noe feil ofte vil føre til at man faller tilbake til det kjente og trygge. Slik er det både i jazzimprovisasjon, lek og livet i klasserommet. Han kaller det *usikkerhetens pine*, det uforutsette og spontane i den menneskelige virkeligheten (ibid.). «Angst og frykt for å mislykkes kan virke hemmende på

kreativ atferd» (Haabesland & Vavik, 2001, s. 231). Slik Selmer-Olsen (1999) påpeker, vil særlig brudd på konvensjoner kunne forårsake angst. Det blir desto større angst jo større forventninger det er til konvensjonsbunden atferd. Et barn som bryter lydige og bevegelsesmessige konvensjoner vil kunne bidra til at personalet får angst for barnets uttrykk (ibid.).

FORSKNINGSMETODE

KVALITATIV & KVANTITATIV METODE

Metode kan tenkes som et verktøy eller et redskap for å få svar på spørsmål og ny kunnskap innenfor et felt (Larsen, 2008). Vi skiller ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvor de kvantitative gir data i form av målbare enheter, mens de kvalitative forsøker å fange opp mening og opplevelse (Dalland, 2012). Problemstillingen min omhandler å undersøke hvordan personalet kan møte barns estetiske uttrykk og opplevelser i formelle og uformelle aktiviteter. For å kunne gjennomføre dette vil det være hensiktsmessig for meg å anvende den kvalitative metoden i min undersøkelse. Kvalitativ metode er gjerne helhetsorientert og søker mer en forståelse enn en forklaring (ibid.). Innenfor kvalitativ metode forsøker man å forstå hensikt, motiv, få dybde og innsikt i menneskelig atferd og samspill (Dalland, 2012).

OBSERVASJON

Med utgangspunkt i den vide definisjonen av estetikk og nevnte teoretikers sin forståelse av hva en estetisk opplevelse kan være har jeg benyttet observasjon som metode. «I en pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom iakttagelse» (Løkken & Søbstad, 1999, s. 37). Både problemstilling, god erfaring med observasjon og valget om å observere de minste barna i barnehagen bidro til at jeg benyttet denne metoden. Det vil være vanskelig å spørre barna om deres opplevelse, da denne er subjektiv og barna enda ikke har fått språk/stort språkforråd enda.

Ifølge Løkken og Søbstad (1999) er hovedinndelingen av observasjon systematisk og usystematisk observasjon. Siden jeg har valgt å observere i formelle og uformelle aktiviteter vil det være hensiktsmessig å gjennomføre både ustrukturerte og mer strukturerte observasjoner. Systematisk observasjon kjennetegnes gjerne av at man på forhånd vet hva man skal se etter og har en del forkunnskaper om det som skal studeres (ibid.). Under formelle aktiviteter inntok jeg en mer systematisk og ikke deltakende forsker rolle. Dette ga meg muligheten til å kunne beskrive så grundig som mulig det som foregikk uten å måtte forholde meg til aktiviteten og barna. Under den systematiske observasjonen skrev jeg løpende protokoll. I løpende protokoll er observatøren tilskuer med blokk og penn og noterer stort sett kontinuerlig når hendelsen finner sted (Løkken & Søbstad, 1999). I utgangspunktet er det snakk om korte tidsintervaller i denne metoden, men jeg hadde en noe lengre

tidsperiode. Det jeg opplevde som ekstra spennende ved systematisk observasjon var at man plutselig kan få øye på noe uventet man ellers ikke ville tillagt mye fokus og oppmerksomhet.

I de uformelle aktivitetene, og enkelte av de formelle slik som ved matsituasjoner, var det viktig å observere når de tilfeldigvis utspilte seg i barnehagen og se hvordan personalet møtte disse. For å kunne gjennomføre dette var det hensiktsmessig å anvende en usystematisk observasjonsmetode, hvor jeg inntok en aktiv og deltakende observatørrolle. I usystematisk observasjoner så observerer man mer tilfeldig og disse observasjonene kan ikke planlegges på forhånd (Løkken & Søbstad, 1999). Dette ble valgt på bakgrunn av at det vil være hensiktsmessig for å kunne bidra i og ivareta deres estetiske opplevelse der og da, og fordi det vil være umulig å systematisk observere disse utenifra, fordi de oppstår her-og-nå. Samtidig vil det også bli vanskelig å ikke skulle samhandle med barna. På bakgrunn av sanseintrykkene jeg fikk, registrerte jeg iakttakelsene i en loggbok i form av praksisfortellinger. Fordelen ved denne er at den fanger opp naturlige situasjoner som oppstår og kan gi fyldige beskrivelser fra episoder i hverdagen som kan gi grunnlag for økt forståelse av hva som foregår (ibid.).

UTVALG AV INFORMANTER & ADGANG TIL FELTET

Det ble naturlig å gjennomføre observasjonene under min praksisperiode, da jeg fikk lett tilgang på feltet. Siden problemstillingen min omhandler hvordan personalet kan møte de minste barna i barnehagen (1-3 år) og jeg ble plassert på en småbarnsavdeling bidro dette også til at jeg valgte å gjennomføre observasjonene i praksisperioden. I tilfeller hvor forskeren observerer fenomener i sin naturlige sosiale sammenheng, kalles dette feltundersøkelser (Larsen, 2008.). Dette gir en nærhet til det som studeres, samt gir feltstudier gjerne en større helhetsforståelse og dypere innsikt i det som er satt i fokus (ibid.).

METODEKRITIKK

Metodekritikk handler om undersøkelsens kvalitet. For å vise til undersøkelsens kvalitet viser man gjerne til hvor valid og reliabel datamaterialet er. Validitet handler om hvor relevant eller gyldig mine data er i forhold til min problemstilling og det fenomenet som skal undersøkes (Dalland, 2012). Reliabilitet handler om hvor pålitelige dataen ut fra hvordan innsamlingen av informasjon har blitt gjennomført (ibid.). Altså vil mulige feilkilder og unøyaktighet kunne bidra til lav reliabilitet i datamaterialet. «Feilkilder er forhold som kan påvirke observasjonene og gjøre dem mindre pålitelig» (Løkken & Søbstad, 1999, s. 56).

Ved å benytte observasjon kan jeg belyse problemstillingen på en god måte, da den viser til *hvordan*, fordi man da forsøker å få tak i kvaliteten i handlingen (Dalland, 2012). En avgjørende faktor for valg av observasjon som metode var at det ofte kan være et avvik mellom hva personalet tenker om egen praksis og hvordan de i praksis møter barna. I forlengelse av dette kan det også være store forskjeller mellom hvordan personalet definerer ulike begreper slik som formell, uformell, estetiske uttrykk og opplevelser. På denne måten ble mine data mer valid enn hva de ville ha blitt om jeg hadde gjennomført f.eks. intervju.

Slik Postholm (2010) beskriver det, så er kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie knyttet til et bestemt sted eller et bestemt tidspunkt. Selv om personalet, observatøren og barna ikke vil være de samme i en annen barnehage, så kan denne studien gi kontekstuell kunnskap som kan være til nytte og overføres til andre lignende settinger. Tykke beskrivelser av fenomenet kan legge til rette for det Postholm (2010) kaller for *naturalistisk generalisering*. *Naturalistisk generalisering* handler om nytteverdien av funnene (ibid.). Altså at resultatene og teksten kan være nyttig for en leser, at en leser vil naturlig kunne gjenkjenne seg og generalisere ut fra resultater og tekst.

Mitt viktigste instrument i denne studien var meg selv, mine tanker, opplevelser og en åpen innstilling med en vid definisjon av estetiske opplevelser og uttrykk. Siden man benytter seg selv som redskap for å samle data, vil dette være en mulig feilkilde. Min egen forståelse for begrepene og antakelser kan naturligvis bidra til hva jeg velger å observere og notere, og kan farge mine observasjoner og fortolkninger (Dalland, 2012). For å redusere denne feilkilden har jeg vært bevisst min egen førforståelse, fordommer, antakelser og meninger om fenomenet, samt redegjort for hva jeg legger i de ulike begrepene. At jeg var bevisst egen førforståelse og åpen for at denne også kunne være feilaktig, bidro til at jeg i mindre grad lot meg påvirke av dette. Hvis ikke kunne jeg endt opp med å observerte slik at førforståelsen feilaktig ble bekreftet. Ifølge Dalland (2012) vil det være lettere å skille ut egne førforståelse og den nye forståelsen man etter hvert får ved å være bevisst og synliggjøre egen førforståelse. Det tok tid og flere gjennomganger av observasjonene før jeg selv la merke til en ny forståelse.

I praksisperioden ble de fleste av observasjonene diskutert sammen med praksislærer. Veiledningstidene fungerte som en kvalitetssikring og bidro til høyere reliabilitet i datamaterialet, da jeg fikk flere perspektiver og mulige tolkninger på det jeg hadde observert. Dette henviser Postholm (2010) til som *member checking*. *Member checking* innebærer at

forskeren gir forskningsdeltakerne tilgang til beskrivelser og tolkninger som forskeren har skrevet. De får da mulighet til å uttale seg om mulige fakta feil, videre kommentere eller utfordre tolkninger. Denne prosedyren bidrar til å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (ibid.). Ved at jeg gjennomførte mine observasjoner i praksisperioden reduserte jeg flere mulige feilkilder, fordi både barn og ansatte ble kjent med meg og fortrolig med at jeg var til stede. Dette bidro også til at jeg ikke ble en spesielt attraktiv og spennende ny voksen. Observasjonene ble gjennomført etter jeg hadde vært der i nærmere 2-3 uker og dermed så heller ikke barn og voksne ut til å påvirkes av at jeg observerte. Jeg informerte barnehagen og personalet om hva jeg ønsket å observere, dermed kan de også ha blitt påvirket av dette. Men siden informasjonen kom tidlig er det lite trolig at deres handlinger var påvirket av dette.

En annen mulig feilkilde er om jeg virkelig kan observere barnas estetiske opplevelser og hva dette består av, da det er vanskelig å skulle sette ord på en opplevelse og iakttakelsen av dette fenomenet. «Estetiske opplevelser er helhetlige og subjektive opplevelser, dermed vil det også være begrenset hva andre kan slutte seg til ved å iaktta barnet, se reaksjoner, merke seg hva barnet sier fordi det er kun barnet som opplever prosessen innenfra» (Carlsen & Samuelsen, 2011, s. 12). For å redusere denne mulige feilkilden har jeg i teoridelen vist til hva jeg legger i en estetisk opplevelse og er bevisst på at mine fortolkninger av disse opplevelsene ikke nødvendigvis stemmer overens med barnets subjektive opplevelse.

ETISKE OVERVEIELSER OG PERSONVERN

Etiske overveielser handler om å følge etiske retningslinjer, tenke gjennom etiske utfordringer arbeidet kan medføre og hvordan disse kan håndteres (Dalland, 2012). Ryddig bruk av personopplysninger og etiske overveielser er viktige forutsetninger for å ivareta menneskene som stiller opp (ibid.). Det var full åpenhet om observasjonenes overordnende mål og de fikk informasjon om bacheloroppgaven. De ble informert om at de kunne si ifra om de ikke ønsket å delta og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra å skulle bli observert.

For å ivareta personvern og taushetsplikt er alle observasjoner anonymisert ved å kode navn og informasjon, og kan verken knyttes til enkeltpersoner eller til barnehagen. Dalland (2012) viser til at dette er viktig for å ivareta det etiske ved å observere som student ute i praksis. Barn eller andre mennesker som ikke fullt ut har utviklet egen evne til å ta selvstendig standpunkt til egne interesser, må særlig ivaretas (ibid.). Barna hadde ikke store muligheter

for å kunne motsette seg å være involvert og dermed utøvde jeg som forsker stor respekt og forståelse for barna og deres hverdag når jeg observerte.

Siden funnene mine handler om hvordan personalet kan møte barna, kan enkelte observasjoner vise til hvordan personalets handlinger ikke alltid i like stor grad ivaretok barnas estetiske opplevelser og uttrykk. Jeg vil her presisere at utvalget av observasjonene ikke viser til en tendens i barnehagens praksis, men viser heller eksempler som er trukket ut som kan belyse problematikken jeg ønsker å sette søkelyset på. På bakgrunn av dette har jeg også i etterkant av observasjonene vært i kontakt med praksislærer for å informere om hva jeg ønsker å benytte i oppgaven og hvorfor jeg ønsker dette. Her fikk jeg et ekstra samtykke på at jeg kunne benytte mine observasjoner. Jeg viste her til at disse var valgt ut for å belyse min problemstilling og var på ingen måte en fremstilling av hvordan barnehagen arbeider generelt. Praksisbarnehagen får også et utkast av bacheloroppgaven slik at de kan få innsyn i hva som er skrevet og hvordan jeg har fortolket mine observasjoner. På denne måten kan kanskje barnehagen også få nytte av oppgaven.

PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven presenteres et relevant utvalg av observasjoner, i form av utdrag fra den løpende protokollen, samt tre praksisfortellinger, for å belyse min problemstilling. Disse og praksisfortellingen i forordene, samt min helhetlige tolkning av alle mine observasjoner, vil jeg deretter drøfte i lys av relevant teori og egne refleksjoner. Jeg har valgt å presentere funn og drøfting separat, fordi det er helheten av mine observasjoner som danner grunnlaget for drøftingen.

For å overholde personvern har jeg kodet navn på barn og voksne i observasjonene. Når jeg har referert til personalet har jeg oppgitt yrkestittel som kode fordi deres kompetanse er en viktig forutsetning for hvordan de kan møte barna, og vesentlig å ta i betraktning når jeg videre skal drøfte funnene. Avdelingsleder har jeg forkortet ned til AL, assistent til AS og barne- og ungdomsarbeider til BU. Utdragene som er tatt fra den løpende protokollen er fra en maleaktivitet. Miniprojektet gikk ut på at barna sammen med de voksne skulle lage en togbane. Denne dagen skulle barna male på treplata. Treplata er ca. 2 m. bred og ½ m. høy. Den står på tre staffelier på rekke. Aktiviteten foregikk i to runder med halve barnegruppa i hver runde. Det var ca. 5-6 barn som malte samtidig.

UTDRAG FRA LØPENDE PROTOKOLL

BU forteller meg i forkant at de skal benytte fargene: hvit, grønn og blå. Dette begrunner BU i at BU kunne tenkt seg at plata kan representere de ulike årstidene, med vinter i den ene enden og sommer i den andre. Fargene sprutes på plata. Lg2 maler på grønn fargen. Fargene er fordelt på plata med hvit til venstre, så blå og til høyre grønn. Lg2 går over til den hvite siden og får beskjed fra BU om å gå tilbake til grønn side. Etter hvert kommer det gul, rød og lilla på plata (AL spruter de på plata). Flere barn får beskjed om å holde seg på den fargen de har startet på av BU. Etter hvert blir fargene på plata blandet sammen. BU roser Jg2 for at han maler der det ennå ikke er noen maling på plata.

BU har fått beskjed fra AL om å hente rene malerkoster og går ut av rommet. Barna står og venter ved plata som er full av maling fra gruppe 1. Etter hvert begynner Hg2.5 å dra fingrene gjennom malingen. Hg2.5 står nå konsentrert og skriver med fingrene i malingen. AL: «Oi! Ka gjør du der?». Han smiler og virker engasjert. Og2.7 og Bg2.6 ser bort på Hg2.5 og AL, smiler og begynner å gjøre det samme. AL henter blyanter de kan skrape med i malingen. Alle barna står nå konsentrert, ivrig, muntert og skraper/tegner i malingen med blyanter og fingre. Bg2.6 begynner å prikke med blyanten, smiler og prikker videre. Alle barna ser bort på Bg2.6 og begynner å prikke. Og2.7 smiler og ler samtidig som han prikker. BU kommer inn med malerkoster og forsøker å få kontakt med Bg2.6 som står konsentrert og prikker. Da BU ikke får kontakt med Bg2.6 viser BU frem kosteren og å strekke den frem midt i

«synsfeltet» hans. Bg2.6 legger fra seg blyanten og begynner å male med malerkosten istedenfor. BU forsetter videre til Hg2.5 som står ivrig og konsentrert og tegner på plata. Han merker ikke at BU forsøker å få hans oppmerksomhet ved å snakke til han. BU begynner derfor å kile han med malerkosten i nakken for å få hans oppmerksomhet. Han snur seg etter hvert og ser på BU en stund. BU: «ska du ikke ha malerkosten?» Han ser nøytralt på BU, litt forvirret, ser ned på blyanten, ser på malerkosten. Han tar kosten og legger fra seg blyanten.

Og2.7 smiler, nynner, danser, maler entusiastisk og er samtidig konsentrert i å skulle male helt ytterst på kanten der hvor det enda ikke er noen maling. BU stiller seg bak han, stikker frem en malerkost over skulderen på han og forsøker å male der han holder på å male. Og2.7 slutter å danse, stopper opp med å male, snur seg og kikker på BU.

DET VIDUNDERLIGE I DET HELT ALMINNELIGE

Det er utetid og det har nettopp falt nysnø. Jeg legger merke til Ej1.7 som tusler for seg selv i enden av barnehagen. Jeg tenker at det kan være greit å hente henne slik at hun kan bli med å leke sammen med alle oss andre, som befinner oss i den andre enden av barnehagen. På avstand ser det ut som hun bare tusler og ikke holder på med noe spesielt. Når jeg kommer nærmere stopper jeg opp for å se hva hun holder på med, da det ser ut som hun er opptatt av noe helt spesielt. Hun smiler lurt og ser engasjert og konsentrert ut. Hun går langs trebenkene hvor det ligger urørt snø på. Hun beveger vottene gjennom denne snøen slik at det blir mønster i snøen. Når hun legger merke til at jeg står der går jeg nærmere. Hun kikker opp og smiler, kikker ned på benken, så igjen på meg. Jeg bøyer meg ned, smiler og sier «wow så stili!». Hun smiler bekreftende og ser fornøyd ut. Deretter begynner vi sammen å dandere videre på benken med vottene.

TROMMEKONSERT

Det er spisetid. Barna begynner å bli ferdig med lunsjen sin og Og 2.7 begynner å tromme i bordet. Det smitter videre og etter en kort stund er alle 12 barna med å trommer på bordet med hendene. Trommingen tilføres verbale lyder, det smiles og flere av barna ler samtidig som de trommer. AL trommer gledelig med. BU sitter rolig, ser litt forvirret ut og sier etter trommingen har avtatt: «Nånn daga e d greit at dæm ska få bank og dunk i bordet, mens andre daga e d ikke lov! Synes d e kjempevanskelig å skull forhold mæ t det æ, og sjå når det ska vær lov og ikke».

HUNDER I GANGEN

En AS med dramafaglig bakgrunn ligger på ei matte sammen med to barn under 3 år. Etter hvert begynner barna å herje. AS bjeffer et par ganger og barna viser med engasjement og glede at de ønsker at AS skal fortsette. Hemningsløst henga AS seg til å bjeffe høylytt, klø seg med store bevegelser og rulle rundt på bakken. AS som la merke til aktiviteten virket ukomfortable med situasjonen og valgte å forlate gangen. AS begynner å jage barna rundt i barnehagen og andre barn slenger seg med. Barna gjemmer seg på badet. AS begynner å mjaue (for at barna skal tørre å komme ut). Barna kommer ut og leken fortsetter en god stund hvor barna og AS veksler på å være katt og hund.

DRØFTING

Innledningsvis antok jeg at personalet i barnehagen på forhånd var *tonet inn* under formelle aktiviteter slik som maleaktiviteter, og at aktiviteten i utgangspunktet ga gode rammer for å kunne møte barnas estetiske opplevelser og uttrykk. Funnene mine kan tyde på at dette var villedende antakelser, da det kan tyde på at det spesielt var under formelle aktiviteter barnas uttrykk og opplevelser ble mindre møtt av personalet. Dette ga meg mange tanker og får meg til å undre meg i hva det er som gjør at man ikke møter barna i formelle aktiviteter i like stor grad som i uformelle. I drøftingen vil jeg vise til hvordan personalet kan møte barna og vise til ulike faktorer som kan ha bidratt til at personalet møtte, og ikke møtte, barnas estetiske opplevelser og uttrykk. Dette vil jeg drøfte ut fra relevant teori, mine funn, egne erfaringer og egen refleksjon.

ESTETISK INNSTILLING OG ÅPENHET

De minste barnas atferd og handlinger kan enkelte ganger virke uten formål, se ut som et tidsfordriv og uttrykk for kjedsomhet. Flere av mine observasjoner viser at når man kanskje antar at barna bare tusler rundt og gjør ingenting, så vil man oppdage at de er i mening. De leker, utforsker, opplever og erfarer, bare man kommer nærmere, virkelig stopper opp og tar seg tid til å se etter. Slik jeg tolker observasjonene viser de til hvordan barna uttrykker at de befinner seg i en spesiell opplevelse, som aldri kan gjenskapes helt likt. Ut fra en vid definisjon av estetikk, så vil dette omfavne *alt det som kan sanses* og oppleves for dets egen skyld (Haabesland & Vavik, 2001; Paulsen, 2007). Ut fra dette kan både lyset som smyger seg inn i rommet, malingen på treplata og den urørte snøen skape en estetisk opplevelse. Slik jeg tidligere har vist til så kjennetegner gjerne en estetisk opplevelse at opplevelsen gir følelsesimpulser og er gjerne vanskelig å fange med ord. Slik jeg tolker observasjonene så hadde den urørte snøen og malingen på plata vekket følelsesimpulser som igjen gjorde at de gjennom sansene utforsket videre i malingen og snøen.

Ifølge Paulsen (2007) trenger barna voksne som kan hjelpe de å få dypere opplevelser enn overflatiske. Det er ikke sikkert at de estetiske følelsene automatisk blir utløst i et *estetisk møte*. Derfor hevder Paulsen (2007) at personalet må kunne veilede barn i møte med inntrykk for at barn skal kunne oppleve på denne måten. Når Paulsen (2007) benytter begrepet *estetisk møte* så er dette et uttrykk for et møte med en verden som er kvalitativt annerledes enn de dagligdagse opplevelser av gleder og problemer, der nyttehensyn ofte spiller inn. Generelt

opplevde jeg at personalet i uformelle aktiviteter gikk inn med en åpenhet, som medopplevere og viste interesse for barnas uttrykk og opplevelser. Dette bidro til å hjelpe barna i deres opplevelser og uttrykk. Dette kan gjøres så enkelt som en nikk, et smil, en bekræftende *wow* eller en *oi*.

Observasjonene viser også til hvordan eget behov for oversikt, kontroll og tanker om «meningsløs vandring» er til stede. Ifølge Paulsen (2007) må man ha en estetisk innstilling og kunne være i det hun kaller en *estetisk tilstand* for å kunne la seg rive med og få oppleve noe estetisk. Ved å utelukke hensyn til tid og rammer, mål, nytte, funksjon og forventninger vil personalet kunne møte slike opplevelser som medopplevere og være der på barnas premisser. Dette kan være en god inngangsport til å lettere kunne se barnas perspektiv. Bakke (2009) viser til hvordan voksne ofte har tungt for å la oss treffe av sanseintrykk og være estetisk innstilt.

På bakgrunn av Paulsen (2007) som hevder at mennesket kan utvikle seg til å bli mer åpent, oppmerksomt og kritisk til egne estetiske opplevelser, vil det også være muligheter for personalet å oppøve egen estetiske innstilling. Kanskje kan det å øve opp egen estetiske innstilling og åpenhet mot det vi voksne kanskje tar for kjedelige og gamle inntrykk, kunne åpne opp for en større forståelse for hvordan de minste barna møter omgivelsenes små og store fenomen. På denne måten vil det trolig også bli enklere for personalet å kunne stoppe opp, dvele, føle, tenke og reflektere ved ulike sanseintrykk sammen med barna. Med en estetisk innstilling så vil personalet kunne ivareta og oppøve barnets estetiske innstilling til omgivelsene. Det ligger også en oppfordring i Ross sitt begrep *den-gode-nok lærer* til personalet om å holde egne sanser funksjonsdyktige (Haabesland & Vavik, 2001). Likeså ga mine observasjoner inntrykk av at det ikke alltid er like enkelt å få øye på de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk, spesielt under formelle aktiviteter, slik som maleaktiviteten.

VOKSNE SOM FORTOLKENDE *ARKEOLOGER*

I mine observasjoner, og ut fra hva jeg legger i estetikk og estetisk opplevelse, og ut fra Merleau-Ponty (1994), så kan man si at barna tydelig viser hvordan de er kroppssubjekter og i mening ved å være kropp, og at de viser egne opplevelser og intensjoner gjennom sitt kroppsspråk. Ifølge Løkken (2010) så er det ikke vanskelig å se at det er meningsfullt liv i lek, selv om barna ikke setter ord på opplevelsen. Ut fra Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi kan vi si at barnet som møtte nysnøen bebodde situasjonen, installerte

seg i den, og *tok til seg* snøen og benkene, og skapte nye muligheter og viste sin mening gjennom kroppsspråket. Likeså kan man hevde at barna under maleaktiviteten bebodde rommet som et handlingsrom og skapte nye muligheter til å estetisk uttrykke seg i møte med materialene. Ut fra Bakke (2009), kan man si at barna i møte med omgivelsene var *estetikere* i hvordan de møtte malingen, lyset, snøen og bordet, hvor de undersøkte omgivelsene og materialene for deres egen skyld og for å finne ut av sammenhenger. Men selv om barna tydelig snakket med kroppen om hvor de var, og hva som var meningsfullt og engasjerende i aktiviteten, så viste det seg at det kanskje ikke var like enkelt å legge merke til denne lekende og skapende tilstanden barna var i.

Observasjonene fra matbordet og fra maleaktiviteten kan tyde på at det kan være vanskelig å se meningen og intensjonen med det barna gjør, altså å se *hvor barna er* i aktiviteten. Ut fra Merleau-Ponty (1994) og Løkken (2010) så har alltid kroppens bevegelser en *grunn*, en bevegelsesbevissthet. Altså er ikke bevegelsene og kroppsuttrykket uttrykk for tilfeldig atferd. Dermed blir det vesentlig at personalet evner å oppdage barnas intensjoner. Selv om det ved første øyekast på avstand kan virke som om barna «bare maler», eller tusler rundt, er det altså ikke meningsløs og tilfeldig atferd og skapende uttrykk. Slik jeg har belyst tidligere viser også nyere forskning at barnas handlinger og atferd er under herredømme av intensjonelle tilstander. Ifølge Bruner, referert i Sommer (2006), så er barnet innbegrepet av *agens*. Barnet er kompetent til å selv velge påvirkning og hva barnet vil bruke denne påvirkningen til. Dette tolker jeg slik at barnets handlinger er motiverte, de har en intensjon, mening og hensikt. Ut ifra både Bruner og Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi vil barnas atferd vise til hvilken intensjon og mening man kan se. Barnet er i mening ved at det er kropp. Barnas oppmerksomhetsfokus, smil, konsentrasjon og andre kroppslige uttrykk gir personalet mye språk som kan fortelle om hvor barnet er her og nå.

Dermed vil personalet, slik Løkken (2009) kaller det, ha en vesentlig oppgave som fortolkende *arkeologer* i toddlerkroppens mange betydningslag. Slik jeg tolker Løkken (2009) så vil det å kunne tolke de minste barnas kroppslige uttrykk kunne bidra til at personalet kan se en dypere mening ved barnas handlinger, som igjen kan gi rom for barnas stemmer i barnehagen. Observasjonene kan tyde på at vi lett glemmer å se hvor barna er, hva de gjør og hva de har behov for akkurat nå, spesielt gjaldt dette under formelle situasjoner. Personalet må være oppmerksomt til stede og lytte til det språket som er, stoppe opp og se hva barna forteller oss ut fra deres forutsetninger også i de formelle aktivitetene. Toddlerne rapporterer til oss gjennom det de gjør og lar det være opp til oss å fortolke og sette ord på handlingene

deres (ibid.). Hvis ikke vil de gylne øyeblikkene gå oss hus forbi under formelle aktiviteter fordi man rett og slett ikke ser de.

Jeg har gjentatte ganger hørt ansatte gi uttrykk for at de ikke vet hva man kan finne på med de minste i utetiden eller i formingsaktiviteter. Flere av mine observasjoner ga også tegn på at personalets utdanning og kompetanse innenfor pedagogikk og estetiske fag var avgjørende for om personalet fulgte opp og så hvor barnet var her-og-nå, eller ikke. Dette viser hvor viktig det er med kunnskap om små barns væremåter som aktive kompetente kroppssubjekter og hvordan de kommuniserer hva som interesserer og engasjerer dem. På denne måten vil man kunne se barnas estetiske uttrykk og opplevelser og kunne møte dem der de er. Hvis man ikke ser dette vil det kunne føre til at vi forsøker å lede dem inn i mere meningsfulle og oversiktlige aktiviteter. Dette vil også kunne føre til barnas aktiviteter og lek vil kunne tolkes som å være kaotisk, meningsløst og lite verdifull. Jeg vil tro at flere føler på at det kan være vanskelig å skille mellom barnets musikalske uttrykk og det å bråke ved matbordet ut fra f.eks. kjedsomhet.

Det krever altså kompetanse for å kunne se verdien i aktiviteten og skille mellom barnets estetiske opplevelse, eksperimentering og utforskning, og å bråke ut fra kjedsomhet. Jeg forstår hvordan dette kan oppleves som utfordrende, samtidig som det også kan stride imot egne verdier og oppdragelse, slik som ved trommekonserten. Men for å kunne møte barn som subjekter og ivareta deres rett til å bli sett, hørt og kunne medvirke i barnehagen krever dette et personale som evner å se barnas uttrykk og kan tolke både kroppslige, verbale og følelsesmessige uttrykk. Alle barn har denne rettigheten og siden nyere forskning har vist at barn kan uttrykke seg helt fra de blir født (Sommer, 2006) gjelder dette også de minste barna ut fra deres forutsetninger. Rom for medvirkning krever en ny voksenrolle i barnehagen som går i dialog med barna på deres egne premisser og forutsetninger.

PROSESSORIENTERT PEDAGOGIKK

Med utgangspunkt i at barna kommuniserer egen mening, intensjon og er aktive medkonstruktører av egen kunnskap, har man gått fra å være formidlende, til å være medforskere og aktive bidragsytere for barnets egen dannelsesprosess. Ut fra hva Nordin-Hultman (2004) skriver, så vil hvordan vi tilrettelegger, planlegger og gjennomfører prosjekter og aktiviteter kunne tolkes som iscenesettelser av vårt syn på barn. Dette vil kunne understøtte både synet på barnet som meningsskapende og kompetent, men også et ikke like

kompetent og aktivt barn. Våre verdier og holdninger farger hvilken tilnærming vi har til barna og de estetiske fagene i barnehagen. Ut ifra hva Nordin-Hultman (2004) skriver, så kan hvordan ansatte bestemte fargevalg og sprutet dette på plata tolkes som en iscenesettelse av hvordan barna ikke ble ansett som kompetente nok til å selv bestemme fargevalg, mengde og plassering på arket, og at synet på barnas maleaktivitet besto i å male utover denne malingen tilfeldig. Om man ser dette ut fra Merleau-Pontys (1994) filosofi, så er ikke barnas atferd og bevegelser tilfeldige, de har en intensjon, dette gjelder også i maleaktiviteter. Barna søker etter å skape form, uttrykke sine impulser som oppstår i møte med materialene og omgivelsene.

Ved å jobbe slik Åberg & Taguchi (2006) og Reggio Emilia filosofien skisserer, ved å ta utgangspunkt i barnas interesser, lytte, være medundrere og medkonstruktører av kunnskap, vil man kunne arbeide ut fra et syn på barnet som kompetent og meningsskapende. Her legges det vekt på de voksnes rolle som aktive samtalepartnere som er oppmerksomt til stede og dermed kan bidra og veilede barna når det trengs underveis i prosessen. Det er heller ikke alltid enkelt å gi råd og veiledning uten å bli for styrende. Ved at personalet i maleaktiviteten hadde en konkret ide og forestilling av produktet førte dette muligens også til en mer kontrollerende og styrende voksenrolle.

Selv om den skapende prosessen er blitt like viktig som produktet, kan kanskje flere av mine observasjoner gi uttrykk for at formingsaktiviteter fremdeles fort kan bli mer produktmåltrett enn man kanskje tror. Jeg vil her understreke at jeg ikke hevder det handler om prosess eller produkt, men om et «både og». En rent prosessorientert pedagogikk vil slik Ross kaller det snyte barna fra selve bearbeidingen av impulsen (Carlsen & Samuelsen, 2011). Likevel vil jeg argumentere for at formingsarbeid med barn under tre år i langt større grad krever en prosessorientert fremgangsmåte, uavhengig av om det skapes et konkret produkt eller ikke. Den prosessorienterte arbeidsmetoden tar høyde for og legger til rette for barnas egne veier og egne innspill, og skaper dermed rom for både medvirkning, lekens vesen, estetiske uttrykk og opplevelser, noe som er i takt med det nye synet på barn som meningsskapende og kompetent.

Det er tankevekkende at det virket utfordrende for personalet å møte barnas estetiske opplevelser og uttrykk i de formelle aktivitetene. I forkant antok jeg altså at personalet skulle være «tonet inn» og hadde gode forutsetninger for dette. Mine observasjoner fra maleaktiviteten kan tyde på at fokuset og ideen om et allerede gitt produkt rammer inn og begrenser barnas muligheter for egne estetiske uttrykk og å selv kunne velge farge.

Utgangspunktet for selve aktiviteten var produktet, dermed ender man også opp med et annet utgangspunkt og mål enn barna i møte med materialene. Ifølge Holm (2007) bidrar dette ofte til at personalet aktivt forsøker å holde fokuset på denne ideen. Men slik observasjonene viser, så skaper barna samtidig andre muligheter med materialene og i relasjonene. Holm (2007) argumenterer for at det fremover vil bli viktig å tørre å slippe dette fokuset og lytte mere til barna. Selv sier hun nesten ikke mere «dette skal vi lage», fordi det er så mange mellomrom, så mange *sublime* situasjoner med barn. Slik jeg tolker Holm (2007) kan de *sublime* situasjonene være alt barna skaper og finner på ved siden av det planlagte. Det er dette vi må lytte til og ta utgangspunkt i (ibid.).

Muligens kan det være uheldig å arbeide med småprosjekter med kun produktet som mål, uten en reel didaktisk plan eller tanke bak hva barna skal få ut av aktiviteten. Dette kan også bidra til at personalet glemmer å stoppe opp og se hvor barna er. Hvis personalet blir for førende og deres forventninger og ideer tar overhånd vil heller ikke resultatet kunne svare til impulsen (Paulsen, 2007). Ifølge Paulsen (2007) vil da det personlige utbytte gå tapt, og arbeide vil få en teknisk karakter, slik som det å «fylle plata med maling», eller male en farge der voksne allerede har bestemt at den skal males. Dermed vil det bli vanskelig å kunne gi rom for barnas egne bidrag, uttrykk og opplevelser som oppstår underveis. Det skapende trenger friere rammer enn å skulle male i den ene enden av en treplate med en farge.

Kanskje tar noen det for gitt at de minste får mye ut av formingsaktiviteter så fremt de får holde på med maling? Endringene til å sette prosessen fremfor produktet har ført til at mange formingsaktiviteter for de minste nå går under navnet eksperimentering hvor det helles på farger (Carlsen & Samuelsen, 2011). Maleaktiviteten tolker jeg som slående lik det Carlsen og Samuelsen (2011) kaller «såkalte» prosessorienterte aktiviteter. Disse aktivitetene blir satt i gang, men ender gjerne med at det enkelte barns impulser til videre eksperimentering ikke blir fulgt opp av de voksne fordi de allerede har et bilde på hvordan det ferdige produktet skal se ut. Dermed blir det som kunne blitt en bearbeidingsprosess i media, forbli ubearbeidet klæsjing med farge (ibid.). Virkelig eksperimentering vil gi helt andre resultater, f.eks. der hvor barna er opptatt av hvordan en farge møter en annen.

Trolig trenger vi å bli påmint hvorfor vi har prosessmål og hvorfor små barn skal få male. Ifølge Paulsen (2007) og Gadamer (Steinsholt, 2001) så ligger det erkjennelsesmuligheter i de estetiske aktivitetene og i det lekende, en mulighet til å dannes i samspill med omgivelsene og i relasjon med andre barn og voksne. Det handler altså ikke om å «kun male». «Målet med

aktiviteten er estetisk erkjennelse» (Paulsen, 2007, s. 78). Andre mål slik som fellesskapsopplevelse hevder hun blir delmål. Ofte kan man se at fellesskapsopplevelse gjerne er et hovedmål under estetiske aktiviteter. Selv om vi vet at det krever tid og rom for å kunne oppleve og erfare, rusker vi gjerne gjennom aktiviteter fordi alle og enhver i barnegruppa skal få bli med på aktiviteten. Det er sjelden vi gjennomfører estetiske aktiviteter i barnegrupper med mindre enn 4 barn, slik det også ble gjort under maleaktiviteten.

En vesentlig faktor for om man har mulighet til å jobbe ut fra prosessen barna er i, er om man klarer å følge barna, stimulere og veilede underveis. Nordin-Hultman (2004) refererer til Foucault som viser til hvordan klostertidens tidsdisiplin og enhet for tidsbruksanalyse; *Alle samtidig og på en gang* ble et forbilde for institusjoner slik som skolen for å hindre tidsspille. Mine observasjoner kan tyde på at dette *alle samtidig prinsippet* lever godt i barnehagen både når det gjelder maleaktiviteter, samlingsstunder og måltider. Dette gir begrensninger for hvor mye personalet kan veilede, støtte og hjelpe barna under aktivitetene. Utfordringen ligger oftest i at det er så mange relasjoner, barn og situasjoner som oppstår som man må se, håndtere og forstå på en og samme tid. Da kan det bli vanskelig å få øye på og enkelt å mistolke barnas intensjoner. Prinsippet bidrar til at det skapes lite rom for innflytelse, samtidig som barna stilles for store krav til tilpasning (ibid.).

Ut fra dette kan man si at kvantitet overkjører selve aktivitetens kvalitet enkelte ganger. Ideelt sett ville det vært hensiktsmessig å ta med seg færre barn for å skape gode estetiske aktiviteter. Innimellom kan man «spandere» på seg gullstunder med ett eller to barn for å male eller arbeide med leire. På denne måten vil personalets forutsetninger bli bedre for å kunne være fullt tilstede for barna og forholde seg til barnas innspill underveis. Man kan naturligvis ikke planlegge barnas opplevelser, men det er mulig å skape bedre rammer slik at mulighetene er større. Ved å skape bedre forutsetninger for å kunne se hvor barna er, kan man også finne tilbake fokuset på det Nordin-Hultman (2004) kaller *hendelsene*, det som skjer her-og-nå. Nordin-Hultman (2004) viser til at det er i situasjoner hvor barna er i en interessant og fascinerende subjektrelasjon til verden, personalet burde kunne utvikle og berike.

ROM FOR LEKEN

Slik Gadamer hevder så underkaster ikke barna seg omgivelsenes rammer (Steinsholt, 2001). I møte med omgivelsene og materialene skaper og leker de frem nye muligheter og veier, da vil det også kunne oppstå slike *hendelser*. Hvis man arbeider prosessorientert må det altså gis

rom for leken. Men om det er slik Kibsgaard (1999) og Gadamer hevder, at leken er ontologisk, vil dette si at man verken kan forby eller planlegge det lekende. Dette vil da gjelde både matsituasjoner, maleaktiviteter og alle andre. Kanskje kan man hevde at det å uttrykke seg estetisk, å være skapende er en tilstand, en leken og estetisk tilstand. Slik jeg tolker Gadamer, vil man også gjennom å leke med materialene i den skapende prosessen kunne gi oss erfaringer og opplevelser som kan bidra til at vi dannes. På denne måten vil den skapende prosessen gjennom det lekende også kunne ha en erkjennelsesfunksjon som kan føre til økt selvforståelse.

Siden det er vanskelig å skulle forutsi hvilken retning leken tar, blir det også ofte slik at det «kunstneriske innholdet» ikke vil bli det samme som vi voksne gjerne skulle ønske. Barnet finner en annen kreativ måte å leke/utforske materialene på. Man kan si at barnet leker med malingen og formene, leker med snøen og lyset. I maleaktiviteten kan man se hvordan impulsen om å «skrape» i malingen smittet videre i barnegruppa. Slik Paulsen (2007) hevder så kan en impuls for å skape oppstå i selve arbeidet med materialer og i møte med ulike teknikker. I maleaktiviteten kan det hende at barna i møte med malingen og mønstrene på treplata som var igjen etter første gruppe kan ha skapt denne impulsen. At en impuls smitter på denne måten kaller Paulsen (2007) at en impuls «kan være på vandring», der en impuls hos en person kan avføde impulser hos andre, som gir et kreativt samarbeid.

Når da barna leker og utforsker med materialene, og ut fra Ross sin modell hvor leken omslutter den kreative prosessen, må pedagogen ha et aktivt forhold til leken og mestre den. Hvis leken er slik Gadamer beskriver den, flytende, griper barnet og at barnet da kommer i en slags lekende tilstand (Steinsholt, 2001), så vil et personale som ikke evner å se hvor barnet er og ikke mestrer leken kunne bidra til at barnet faller ut av denne lekende tilstanden. Ut fra dette kan man tolke det slik at barnet da også faller ut av den estetiske opplevelsen og den skapende prosessen. I maleaktiviteten viste barna tydelig gjennom sitt kroppsspråk at de mistet fokus og datt ut av det man kanskje kan kalle for en lekende tilstand, både som følge av voksne sine innspill og dårlig skjerming.

En vesentlig faktor for å skape kvalitet i formingsaktiviteter er å skjerme aktiviteten. Dette viser også at man ser verdien i det barna gjør i de estetiske fagområdene. Det handler ikke om å kun male utover farge, prosessen barna er inne i krever at de får muligheten til å konsentrere seg i det de gjør. I den lekende tilstanden kan det tenkes at det er større mulighet for estetisk opplevelse, i og med at leken og aktiviteten er uten noen utenforliggende hensyn til nytte eller

funksjon. Hvis de voksne klarer å ivareta det lekende, lekens regler og uforutsigbarhet vil også prosessen kunne bli selve målet. Om personalet forsøker å «rammer inn» aktiviteten og den lekende væremåten for stramt i de formelle aktivitetene vil barnas muligheter for å skape eget estetiske uttrykk få dårligere forutsetninger for å kunne utfolde seg.

BALANSEKUNST

Lekens uforutsigbarhet og den skapende prosessen fordrer at man er i stand til å balansere egne innspill og barnas innspill. Det krever et oppmerksomt kompetent blikk for å vurdere de ulike situasjonene og utvise kjønn. Barnehagen som læringsarena har blitt mer fremtredende, noe som kan føre til at det blir vanskeligere og kanskje også viktigere å kunne balansere det å møte barnas initiativ og det å selv ta initiativ og veilede. Ytterpunktene vil være en abdisert voksen som er passiv og en voksen som stadig blander seg inn. Når det gjelder små barn i barnehage er det ikke lett for en med begrenset kompetanse og et utrent øye å se hva barn trenger. Slik Ross sitt begrep *den-gode-nok lærer* viser, så krever det erfaring og førstehåndskunnskap til den kreative prosessen (Haabesland & Vavik, 2002). Dette vil igjen føre til at en pedagog vil kunne vite når en skal tre frem og når man skal la barna holde på for seg selv. Ved at personalet har god forestillingsevne og har kunnskap om det valgte mediet, for eksempel formingsfaget, vil de også kunne gi god instruks på rett tidspunkt (ibid.). Det krever altså både kunstfaglig og pedagogisk kompetanse for å kunne utvise kjønn.

Mine observasjoner kan kanskje være uttrykk for at personalet kan opptre som for entusiastisk og målrettet, og dermed ikke ser barnet i situasjonen. Ut fra Gadamer og Kibsgaard (1999) som hevder at man kan være i en slags lekende tilstand, og i og med at leken omslutter den skapende prosessen, kan det tenkes at man avbryter barnets estetiske uttrykk og opplevelse når vi forstyrrer på ugunstig tidspunkt. På denne måten kan velmenende aktive voksne komme i veien for barnets opplevelse og uttrykk. Å balansere det å skulle være veiledende, støttende og medundrende kan være utfordrende. Jeg har selv også opplevd å sitte igjen med en følelse av at nå skulle jeg virkelig ikke ha blandet meg inn. Enkelte ganger ender man opp med å tilføre noe når barna allerede befinner seg i noe givende og interessant. Dette illustrerer den kompliserte pedagogiske oppgaven det er å være i takt med barna når det gjelder å se og forstå deres meninger og hensikter, samtidig som de voksne er ansvarlig for å skape trygghet, læring og legge til rette for meningsfulle aktiviteter.

Det er ikke snakk om enten eller, men et *både og*. Det må være rom for både personalets ideer og planer, men også for barnas nye veier og løsninger. I Klangfugl prosjektet var det rom for både barnas innspill, samt for at de voksne fikk gjennomført det de hadde tenkt (Os, 2000). Selv om jeg argumenterer for at man må kunne legge fra seg egne mål og ideer, mener jeg på ingen måte at disse skal forkastes, men at de kan legges bort for at øyeblikket skal kunne gro videre, for så å finne de frem igjen når det er tid, rom og mulighet for dette. Voksne burde kunne ha en viss situasjonsfornemmelse og la disse påvirke videre valg.

IMPROVISASJONSEVNE

Å kunne improvisere forutsetter at man evner å gi slipp på kontrollen og gir rom for det spontane. Dette vil kunne understøtte synet på det kompetente og rike barnet. Flere av mine observasjoner kan tyde på at det ikke alltid er like enkelt å legge fra seg planer, mål og forventninger under formelle situasjoner. Det er viktig for meg her å presisere at jeg ikke mener at improvisatoriske evner og fleksibilitet skal bidra til at det blir mindre forberedelser. Det handler ikke om å ta det på sparket eller benytte improvisasjon som en nødløsning, men om å improvisere nye veier ut fra det planlagte i møte med barnas innspill og uttrykk. Slik jeg har vist tidligere er det ofte en forestilling om at den gode og kreative lærerens evner til å improvisere kommer spontant ut av læreren (Steinsholt, 2006). Dette er feilaktig, da all improvisasjon til en viss grad bygger på erfaring, kjente teknikker, kjente mønster og klisjeer (ibid.). Dette vil også gjelde improviserende arbeid i barnehagen, hvor kjennskap til teknikker og materialer i formingsfaget kan bidra til at personalet vil kunne improvisere videre ut fra barnas innspill underveis i prosessen.

Enkelte ganger kan vi være stramme og kontrollerende, spesielt i voksenstyrte aktiviteter. Gjerne er det også slik at jo mer stresset man er og jo mindre man kan om mediet, jo strammere blir det. Slik jeg har vist tidligere i *den-gode-nok lærer*, så krever det kompetanse innenfor det gitte mediet og kunnskap om den skapende prosessen for å kunne forholde seg til barnas innspill og arbeide ut fra der barna er (Haabesland & Vavik, 2001). For å kunne følge opp barnas innspill i skrapingen krever det at man ser hva det kan bli til (Karlsen, 2006). For å følge barnas musikalske innspill under måltidet må man ha kjennskap til hva som kan bli til musikk, likeså er det enklere å se at herjing kan bli til en dramalek med dramafaglig kunnskap. Personalets kompetanse innenfor estetiske medier kan bidra til å mestre det spontane samtidig som det kan bidra til at man også er mer spontan selv.

Altså krever det faglig dyktighet for å kunne improvisere. Jo mindre faglig sterk man er, jo mer strukturerer man situasjonen. Ved å kunne improvisere ligger det rom for å kunne jobbe ut i fra der barna er og muligheter for at barna kan bli deltakere i den skapende prosessen. Slik Karlsen (2006) viser til, vil den dyktige og erfarne læreren være i stand til å gripe det som oppstår og improvisere ut fra dette, dermed vil også barna gå fra å være tilhørere til å bli deltakere. Mine observasjoner kan tyde på at personalets evner til å ta imot innspill og improvisere ut fra hvor barna er kan bidra til å ivareta og videreutvikle barnas estetiske uttrykk og opplevelser. Ifølge Liset m.fl. (2011) vil personalets evner til å kunne fange øyeblikkene bidra til å kunne møte barna som medmennesker og medskapere.

Liset m.fl. (2011) understreker hvor vesentlig det er at de voksne evner å motta og akseptere barnas initiativ og tilbud. Dette vil bidra til barnas utfoldelse og opplevelse vil kunne utvikle seg og vedvare. I både uformelle og formelle aktiviteter oppstod det flere situasjoner hvor ansatte ble utfordret på egen improvisasjons evne og evne til å motta barnas initiativ. Det er ikke alltid slik at man aksepterer bidraget og viderefører det. I praksis vil dette være vanskelig gjennomførbart i barnehagens hektiske hverdag til enhver tid. Men man burde være bevisst hvor stor definisjonsmakt vi voksne har for om barns initiativ eller intensjoner blir bekreftet som meningsfulle eller ikke (ibid.).

Under maleaktiviteten viste AL både evne til å akseptere barnas innspill og å videreføre det med et *og* ved å gi barna blyanter i maleaktiviteten. Slik jeg tidligere har nevnt i improvisatorisk arbeid så burde aksepten *ja* følges opp med et *og*, altså skal den voksne bidra i samspillet ved å gi nye innspill og tilbud (Liset m.fl., 2011). Eksempelvis kan man se hvordan assistenten videreførte barnas kroppslige herjelek med et *og* ved å tilføre noe nytt og uventet slik som bjeffing og kløing. Men dette forutsetter at man har tonet seg inn, har sett hvor barnet er og kan tilpasse seg situasjonen. Dette krever også kunnskap om de estetiske mediens mange muligheter. Hvis man kommer med en «ryggsekk» full av mulige dramaleker, av teknikker og kunnskap om hvordan man kan arbeide med drama, musikk og forming med de minste barna i barnehagen vil det også bli enklere å skulle tilføre et *og*.

Frykten for å gjøre noe feil og mislykkes vil ofte føre til at man faller tilbake til det kjente og trygge (Steinsholt, 2006). Ut fra dette kan det tenkes at BU sitt ønske om å følge AL sin beskjed om å hente malerkoster til barna, og frykt for å gjøre noe feil ovenfor AL, bidro til at hun ikke tok hensyn til eller så hva barna gjorde under maleaktiviteten. Det lekende og eksperimentelle i aktiviteter kan også skape angst hos voksne. Ifølge Selmer-Olsen (1999) kan

voksnes behov for å kontrollere leken tolkes som en angst for den friheten leken gir barnet. Gjennom lek med form, farge, lyd og bevegelse kan man true den etablerte orden (ibid.). I møte med det lekende og uforutsette må man våge å sette seg selv på spill.

Å være kreativ innebærer ofte å bryte ut av et mønster, bryte med konvensjoner og gå nye veier og innebærer dermed også gjerne en risiko (Haabesland & Vavik, 2001). Det virket som at god kompetanse innenfor fagområdene bidro til at personalet i større grad ga avslipp på det komfortable og brøt med konvensjoner for både kroppsbevegelser, lydnivå og bordmanerer. Eksempelvis i den bjeffende hendelsen hvor assistenten som hadde drama utdanning henga seg helt og fullt til å være hund. Her observerte jeg andre ansatte som reagerte med å forlate gangen, istedenfor å slenge seg med eller vise glede over den fantastiske aktiviteten som var satt i gang. Slik jeg har vist tidligere, så vil særlig brudd på konvensjoner kunne forårsake angst (Selmer-Olsen, 1999). Et barn som bryter lydlig og bevegelsesmessige konvensjoner vil kunne bidra til at personalet får angst for barnets uttrykk. Trommekonserten ved matbordet viser også hvordan konvensjoner om «vanlig oppførsel» ved matbordet og lydnivå muligens kan fremkalle angst og oppleves som utfordrende. Etter trommekonserten uttrykte BU hvordan BU syntes det var vanskelig å forholde seg til trommingen. Slik jeg tolket det så var ikke situasjonen ved matbordet i tråd med BU sin egen oppdragelse og egne verdier for hva som er god oppførsel ved matbordet.

AVSLUTNING

I denne teksten har jeg forsøkt å vise til flere utfordringene personalet kan oppleve i møte med de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk i barnehagen, og hvordan man kan skape gode forutsetninger for å møte barna. Flere områder slik som å kunne tolke barnas kroppslige uttrykk og selv ha en åpenhet og anerkjennende holdning til det estetiske er noe vi alle kan bli mer bevisste på. Det kan være kjedelig å leve seg inn i og vise interesse og fascinasjon i noe man som voksen har sett og opplevd gjentatte ganger. Men det som gjør det så magisk er å se barnas reaksjoner og opplevelser, og se hvordan man kan støtte under og hjelpe barna i deres møter med verden.

Etter endt observasjon og oppgaveskriving gjør jeg meg noen tanker om kompetanseheving i barnehagen både når det kommer til kunnskap om små barn, lek, improvisasjon og kunstfaglig kompetanse. På en småbarnsavdeling vil det oftest være en assistent, en barne- og ungdomsarbeider og en pedagogisk leder, alle med ulike forutsetninger for å kunne møte barnas estetiske uttrykk og opplevelser. Gjennom refleksjon og veiledning vil trolig også personalgruppas kompetanse kunne heves og vil kunne bidra til bedre innsikt i og forståelse for de minste barna. Jeg vil tro at det kan oppleves som frustrerende hvis man ikke ser hvorfor barna skal få tromme ved matbordet. Stikkordet her er altså *hvorfor*. Vi må kunne sette ord på vår praksis i barnehagen og vise til hvorfor vi handler slik vi gjør, hvilke verdier og holdninger som påvirker disse handlingene. Ved å vise til disse verdiene og holdningene vil dette også kunne føre til en større forståelse for hvorfor det enkelte ganger er greit å ha trommekonsert.

I oppgaven har jeg også forsøkt å belyse hvordan personalet ved å gi rom for det uformelle i det formelle kan møte barnas uttrykk og opplevelser. Jeg har belyst hvor vesentlig det er med tilstrekkelig fagkompetanse innenfor både pedagogikk og estetiske fagområder for å kunne improvisere, samtidig som det i barnehagen kan holde å være *den-gode-nok* læreren. Oppgaven argumenterer for at man må finne fokuset tilbake på her-og-nå øyeblikkene og viser til hvordan det å arbeide prosessorientert vil kunne skape forutsetninger for både det lekende og for å ivareta de minste barnas opplevelser og uttrykk. Om personalet ser verdien og meningen i det barna gjør under estetiske aktiviteter, vil naturligvis også omfanget av hvor mye personalet i barnehagen arbeider med fagområdet kunst, kultur og kreativitet berøres. Muligens ilegges de estetiske aktivitetene mindre verdi enn fagområdene som ligger nærmere skolens fag, slik som fagområdet 3.7 Antall, rom og form i rammeplan for barnehagens

innhold og oppgaver (KD, 2011). Ut fra dette er det heller ikke overraskende at undersøkelsene gjort av NOVA viser at systematisk arbeid med fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* har gått betydelig ned (KD 2008).

Siden mine antakelser, om hvordan personalet i formelle aktiviteter i større grad enn de uformelle møtte de minste barnas estetiske opplevelser og uttrykk, viste seg å være feilaktige ble det også en langt mer spennende oppgave å skulle skrive. Det kunne vært interessant å undersøke videre hvor mye individualitet og spontanitet det er rom for i voksenstyrte aktiviteter, altså det uformelle i det formelle. Det kunne også vært interessant å undersøke hva personalet selv legger i begrepene estetikk og estetisk opplevelse, og hvorfor de mener det er viktig at barn skal få uttrykke seg gjennom de estetiske fagene.

LITTERATURLISTE

- Bakke, K. (2009). Å vente på vanndråper. Om småbarns estetiske handlinger og erfaringer med utgangspunkt i forming. I Haugen, S. Løkken, G. & Røthle, M. (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* (s.221-236). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Carlsen, K. & Samuelsen, A. M.(2011). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen.* Gyldendal Norsk forlag AS.
- Dalland, O.(2012) *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haabesland A., Å. & Vavik, R. (2001). *Kunst og håndverk-hva og hvorfor.* (2. opplag 2001). Bergen: Fagbokforlaget
- Holm, A. M. (2007). *Baby-art. 0- 3 åriges billedskabende udfoldelser.* Herning; Av form
- Karlsen, G. (2006). Stilt ovenfor det som ennå ikke er. I Steinsholt, K & Sommerro, H (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill.* (s.239-259). Oslo: N. W. DAMM & SØN AS.
- Kibsgaard, S. (1999). Lek som livskvalitet. I Kibsgaard, S. & Wostryck, A. (red). *Mens leken er god.* (s. 18-33). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr. 41.(2008-2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Liset, M, S. Myrstad, A. & Sverdrup, T.(red.).(2011) *Møter i bevegelse.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Løkken, G. & Søbstad, F.(1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2009). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 24-38). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2010). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Os, E. (2000). *Klangfugl-Kulturformidling med de minste*. Rapport fra et forprosjekt i regi av Norsk kulturråd. Notat nr. 36.
- Paulsen, B. (2007). *Det skjønne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Postholm, M, B.(2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer – Olsen, I. (1999). Den estetiserte barndommen. Om kulturell angst, Barndomsforestillinger og lek. I Kibsgaard, S. & Wostryck, A. (red.). *Mens leken er god*.(s.46 – 69). Oslo: Tano Aschehoug.
- Sommer, D. (2006) Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver. I Johansen J. & Sommer, D. (Red.). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2001). *Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer*. I Nordisk Pedagogikk 1. Vol. 20.(s. 30-48).
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I Steinsholt, K & Sommerro, H.(red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s.23-43). Oslo: N. W. DAMM & SØN AS.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2008). *Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelse*. I barn nr. 3 (2008). (s. 75-88). Norsk senter for barneforskning.

Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.