

# Barns estetiske uttrykk.

Av:

Marianne Olsen

Kandidatnr: 917

Veileder pedagogikk: Eva Stai Brønstad

Veileder linjefag: Morten Sæther

## Bacheloroppgave

Estetisk linje

Dronning Mauds Minne Høgskole

Trondheim, april 2013

## **Innhold**

<b>1. Innledning</b> .....	3
Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	3
Presentasjon av problemstilling og presisering av oppgaven.....	4
Oppgavens oppbygning .....	5
<b>2. Metode</b> .....	6
Utviklingsarbeidets forløp .....	7
Kvalitativ observasjon .....	9
Metodekritikk .....	10
Forskningsetikk .....	11
<b>3. Teori</b> .....	12
Tradisjonell didaktisk tilnærming .....	12
Lyttende pedagogikk .....	14
Paradigmeskiftet, synet på barn .....	16
Estetiske uttrykk og barns medvirkning.....	17
<b>4. Funn og drøfting</b> .....	20
Hva fremmet de ulike tilnærmingene? .....	20
Pedagogisk dokumentasjon og pedagogens rolle.....	23
Syn på barn i pedagogisk arbeid .....	25
Ulike tilnærminger – utfordrer de hverandre?.....	27
<b>5. Avslutning</b> .....	29
Fremtidsrettede perspektiver .....	30
<b>Litteratur</b> .....	32

# 1. Innledning

## Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Jeg har så lenge jeg kan huske hatt et nært og godt forhold til de estetiske fagene musikk, drama og forming. Det å oppleve noe og uttrykke meg gjennom disse fagene gir meg glede, og jeg opplever at det er en gledesfaktor i barnehagen også. Ettersom jeg går estetisk linje på førskolelærerutdanningen har jeg hatt mye om disse estetiske fagene. I mine studier har det vært mest konsentrert om teori, der det sentrale har vært hvordan man kan bruke kunnskapen sin og jobbe med disse fagene i barnehagen. Underveis i min utdanning har jeg blitt mer og mer interessert i ulike måter å tilnærme seg pedagogisk arbeid på. Jeg har fått interessen for temaarbeid, prosjektarbeid, spontane og planlagte opplegg og dermed blitt mer oppmerksom på ulike måter å jobbe på. Parallelt med dette har jeg også blitt mer bevisst på mitt syn på barn og jeg har fått et større innblikk i kunnskap om barn. Dette har gjort at jeg har sett koblinger mellom hvordan jeg bruker de estetiske fagene og hva slags syn på barn denne måten å bruke de på faktisk representerer.

I utdanningen har vi blitt presentert for didaktisk tilnærming i pedagogisk arbeid med barn. Kompetanse innenfor dette feltet er også en av de fem hovedkompetansene man som førskolelærerstudent skal ha tilegnet seg under utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det å kunne planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere pedagogiske opplegg med utgangspunkt i de forutsetninger og rammefaktorer vi har å jobbe ut fra (ibid., s.12). Jeg opplever at didaktisk tilnærming og et perspektiv på læring gjennom dette fortsatt står veldig sterkt i mange barnehager. Samtidig er det flere og flere barnehager som henter inspirasjon fra andre kulturer og er opptatt av å endre og utvikle seg. Barnehagelovens endringer i 2005 satte i gang endrings- og utviklingsprosesser i mange norske barnehager (Moser & Röthle, 2007). Blant annet implementeringen av begrepet barns medvirkning førte til at mange begynte å tenke nytt. Selve begrepet var ikke nytt og barn har kunnet medvirke tidligere også, men som en del av lovverket trengte begrepet et nytt blikk for hvordan man kunne integrere det i hverdagen. I denne endringsprosessen har mange barnehager hentet inspirasjon fra Reggio Emilia. Reggio Emilia er en norditaliensk by som har utviklet en pedagogisk filosofi. Denne filosofien har grunnverdier som demokrati, det kompetente barnet og alles muligheter for delaktighet og forhandling (Jonstoj & Tolgraven, 2003). Kanskje er det en måte å integrere barnas medvirkning i hverdagen på? Reggio Emilia filosofien grunner også på en lyttende pedagogikk, der barnas drivkraft til å utforske og forstå

sin verden med alle sanser og med mange ulike uttrykksmåter er utgangspunktet for den pedagogiske praksisen (ibid.). Mange norske barnehager kaller seg i dag Reggio Emilia inspirert og praktiserer en såkalt lyttende pedagogikk.

### **Presentasjon av problemstilling og presisering av oppgaven**

Jeg synes det er utrolig spennende å se på ulike tilnæringer i arbeid med barn. En lyttende pedagogikk, estetisk tilnærming, didaktisk tilnærming, og spenningen mellom disse. Jeg visste tidlig at det var dette jeg ønsket å fordype meg i gjennom denne oppgaven. Selv om jeg hadde temaet klart var selve problematikken i temaet noe jeg kom frem til når jeg kom ut i min praksisperiode nå i tredje klasse på førskolelærerutdanningen. Da jeg kom til denne barnehagen opplevde jeg at de jobbet ut i fra prinsipper om barnas medvirkning i hverdagen, det å se deres spor i form av uttrykk og knytte dette opp mot små og store prosjekter. Jeg opplevde det som en demokratisk måte å jobbe på ettersom barna hadde stor medvirkning og innflytelse over innholdet i hverdagen. De fortalte at de jobbet ut i fra prinsipper om en lyttende pedagogikk og at de var inspirert av Reggio Emilia. Samtidig opplevde jeg at de organiserte, planlagte lærings situasjonene var så å si fraværende. Planlagte opplegg i form av musikk samlinger, dramatiseringer eller andre opplegg for og med barna var ikke tilstede. Jeg merket at det var noe som trignet meg, jeg syntes det var fantastisk å se den demokratiske måten de jobbet på og den iveren de ansatte hadde for å fange opp barnas uttrykk i hverdagen og løfte dette videre. Men det trignet meg for jeg syntes et var noe som manglet, noe vesentlig som jeg verdsetter i en barnehagehverdag, de planlagte, tilrettelagte lærings situasjonene med barna. Dette satte i gang en tankeprosess hos meg, og flere spørsmål dukket opp. Hva er grunnen til at de velger en slik måte å jobbe på? Er det en bedre måte å jobbe på, fremmer denne måten i større grad barnas skapende prosesser og deres estetiske uttrykk? Ut ifra denne opplevelsen ønsket jeg å se nærmere på nettopp hva som fremmer barns estetiske uttrykk. Spenningen mellom en tradisjonell, didaktisk tilnærming og en mer alternativ lyttende pedagogikk. Jeg opplevde at denne barnehagen tilsynelatende ukritisk hadde lagt bort sine tidligere arbeidsmåter som var preget av en didaktisk tilnærming og nå jobbet fullt for å utøve Reggio Emilias filosofi om lyttende pedagogikk. Er det slik, må man legge bort det planlagte og det didaktiske arbeidet for å ta vare på barns estetiske uttrykk? Er det hensiktsmessig å la det ene utelukke det andre? Dette ble jeg nysgjerrig på og ønsket derfor å finne ut dette gjennom denne problemstillingen:

## *Hvordan fremme barns estetiske uttrykk?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen skal jeg se på ulike måter å fremme barns estetiske uttrykk. Gjennom et gjennomført utviklingsarbeid i praksis har jeg sett på hva en didaktisk tilnærming kan fremme og hva en lyttende pedagogikk i arbeid med barns estetiske uttrykk kan fremme. Vil det være mulig å kombinere disse? Før jeg går videre til oppgavens oppbygning ser jeg det som viktig å redegjøre for hva jeg legger i begrepet *estetiske uttrykk*.

Ordet estetikk stammer fra det greske språk og betyr å sanse, føle (Carlsen & Samuelsen, 1988, s.10). Når vi knytter dette til fagområdene i barnehagen vil derfor de estetiske områdene være de som spesielt appellerer til våre sanser. Slik jeg ser det innebærer det mest av alt fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, men også *kropp, bevegelse og helse* (Kunnskapsdepartementet, 2011). *Escolas ordbok* definerer ordet uttrykk som det å vise seg og tre frem (Taule, 2006, s.369). Med utgangspunkt i dette vil estetiske uttrykk derfor være noe innenfor det sanselige som barna har opplevd eller har fått impulser gjennom og som trer frem og viser seg gjennom uttrykk.

### **Oppgavens oppbygning**

Jeg har nå presentert denne oppgavens tema og problemstilling. Min innfallsvinkel til problemstillingen er som nevnt å se på en didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk i arbeidet med barns estetiske uttrykk. Videre i kapittel to presenterer jeg metodene jeg har benyttet meg av for å samle inn data til denne oppgaven. Jeg ser på hvordan jeg har gått frem og vender deretter et metodekritisk og etisk blikk på denne prosessen. Deretter kommer teorikapittelet der jeg legger frem teoriene jeg benytter meg av og som jeg mener belyser min problemstilling og mine funn ut fra den valgte innfallsvinkelen. I kapittel fire presenterer jeg mine funn fra studien og drøfter ulike observasjoner der jeg tar i bruk teoriene fra det forrige kapitlet. Jeg har delt det opp i fire undertemaer, der presentasjon av funn og drøfting kommer fortløpende. Til slutt samler jeg trådene ved å oppsummere oppgaven i en avslutning. Avslutningen etterfølges av en litteraturliste.

## 2. Metode

Metode er et verktøy man bruker for å komme frem til ny kunnskap. En metode sier noe om hvordan man kan innhente gode data for å belyse spørsmål vi har (Dalland, 2012, s.111). I denne oppgaven gjelder det mitt spørsmål om hvordan fremme barns estetiske uttrykk. Jeg må dermed finne en metode som på best mulig måte kan belyse dette spørsmålet. Slike forskningsmetoder kan i hovedtrekk deles inn i kvalitative og kvantitative metoder. Dette begrepsparet er mye brukt i metodelitteraturen og representerer et skille i måten man forholder seg til forskning på, og mest av alt hvordan man samler inn forskningsmateriale (Løkken & Søbstad, 2006, s.33). Kvantitativ metode kan gi bredere oversikt på et område ved at den fanger opp målbare enheter, der svarene kommer i form av skjemaer og tall. Mens kvalitative metoder kan gi et dypere omfang. De fanger opp det som ikke lar seg måle eller tallfeste, som meninger og opplevelser (Dalland, 2012, s.112). De er preget av situasjoner tett på dem man forsker på og følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, ettersom konteksten i stor grad påvirker utfallet av forskningen (Tjora, 2012, s.13). Man velger derfor kvalitativ metode dersom man ønsker å gå i dybden og få et mer helhetlig bilde av en situasjon (Løkken & Søbstad, 2006, s.35). Ettersom jeg ønsket å finne ut hvordan man kan fremme barns estetiske uttrykk og ser på ulike tilnærminger innenfor slikt arbeid, valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg vurderte det som viktig å kunne delta i en slik prosess med barn for å være tettere på og kunne observere dette på nært hold. For å få dette helhetlige bildet av en slik prosess, valgte jeg å gjennomføre et prosjekt i en barnehage, et såkalt utviklingsarbeid. Et utviklingsarbeid innebærer blant annet at man skal utvikle et forskende blikk på egen praksis, for så å endre og utvikle den i positiv retning (Postholm & Moen, 2009, s.9). Et slikt forskende blikk har jeg hatt på praksis ved at jeg har sett på hvordan de i den valgte barnehagen arbeidet med barns estetiske uttrykk og tilnærminger til dette. Jeg stilte spørsmål ved tilnæringsmåten deres og ønsket å få dypere innsikt og mer kunnskap på området. I denne studien er ikke nødvendigvis forbedring et mål, men forbedring er en mulighet i forhold til å fremme det skapende arbeidet i barnehagen. Jeg ønsker å gjøre en forskjell, at mine studier kan føres videre. Denne studien gir også en mulighet til å få dypere innsikt i hvordan man kan bruke ulike tilnærminger i pedagogisk arbeid med barn, for å fremme barns estetiske uttrykk.

## **Utviklingsarbeidets forløp**

May Britt Postholm og Torill Moen presenterer en modell som viser trinn for trinn hvordan en utviklingsprosess kan gjennomføres i praksis. Modellen er videreutviklet etter lærings sirkelen til Engeström og synliggjør ulike faser i en utviklingsprosess (Postholm & Moen, 2009). Første fase i prosessen er å stille spørsmål til den praksis man driver. Dette gjorde jeg når jeg kom til min praksisbarnehage i tredjeklasse. Som nevnt innledningsvis opplevde jeg at personalet jobbet ut fra prinsipper om barnas medvirkning i hverdagen. De var oppmerksomme på barnas spor i form av uttrykk, tok tak i disse og knyttet det opp mot små og store prosjekter. Jeg opplevde også at refleksjonsarbeid hadde tatt over for planleggingsarbeid og at alt av planlagte og tilrettelagte lærings situasjoner var fraværende. Jeg merket at dette var noe som engasjerte meg og det var dette jeg stilte spørsmål ved. Hva var det som tilsa at dette var en god måte å jobbe med barns estetiske prosesser? Er det slik, må man legge bort det planlagte og det didaktiske arbeidet for å ta vare på barns estetiske uttrykk? Er det hensiktsmessig å la det ene utelukke det andre? Disse spørsmålene var starten på dette utviklingsarbeidet.

Den andre fasen i utviklingsprosessmodellen til Postholm og Moen innebærer historiske og nåtidige analyser (Postholm & Moen, 2009, s.42). Det vil si å se på hvordan praksisen har vært og kartlegge hvordan den er nå, i forhold til temaet som er bestemt (ibid.). Jeg brukte veiledningssamtaler og avdelingsmøter til dette arbeidet. Jeg snakket med praksislæreren min og det øvrige personalet om hvordan de har lagt opp det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Hvordan de har tilnærmet seg barns estetiske uttrykk. Det kom tydelig frem at dem tidligere hadde jobbet grundig med en didaktisk tilnærming, men at dem i de siste årene hadde lagt mye av dette bort. Nå jobbet de ut fra en tenkning om lyttende pedagogikk, som beskrevet tidligere med inspirasjon fra Reggio Emilia. Ut fra disse analysene kommer neste fase i prosessen som er utformingen av et nytt opplegg (Postholm & Moen, 2009, s.42). Ettersom jeg ønsket å bygge arbeidet på barns interesser valgte jeg å bruke de første ukene til å bli kjent med barna. Jeg deltok aktivt i deres hverdag ved å være deltakende, tilgjengelig og observant. På denne måten hadde jeg en åpen holdning ovenfor barna og deres felles kultur og uttrykk. Etter å ha blitt mer kjent med barna kartla jeg de uttrykkene og interessene som hadde vist seg gjennom barnegruppen i denne perioden. En av disse interessene var bruk av rytmer. Flere av barna hadde vist stort engasjement for å klappe, trampe og på andre måter komponere ulike rytmer og rytmisk bruk av språket. Som en måte å la barna medvirke i

barnehagens innhold på valgte jeg derfor å ta utgangspunkt i dette, og bruke nettopp rytme som tema for det videre arbeidet. På denne måten fanget jeg opp noen av barnas uttrykk og ønsket å gi en videre impuls i forhold til dette. I denne utformingsfasen samtale jeg med de andre ansatte om innhold og fremgangsmåte. Likevel synes jeg at dette samarbeidet kunne vært bedre og jeg kunne jobbet mer for at også de skulle fått et større eierforhold til opplegget jeg planla. For å svare på hvordan man kan fremme barns estetiske uttrykk og hva en didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk fremmer ble det viktig å kombinere disse to tilnærmingene i arbeidet. Dette for å se hvordan de kan fungere i en kombinasjon og hvordan man slik kan fremme barns estetiske uttrykk. Det nye opplegget startet med at alle barna på ulike tidspunkt fikk lage hvert sitt rytmeinstrument. Deretter planla jeg tre musikkksamlinger som baserte seg på interessen for bruk av rytmer. Rytmeinstrumentene var en måte å sette i gang opplegget på, og for å gi barna en mulighet til å få et eierforhold til samlingene, der de skulle få bruke disse.

Jeg tok utgangspunkt i en didaktisk relasjonsmodell. En slik modell består av kategorier det kan lønne seg å planlegge pedagogisk arbeid ut fra (Gunnestad, 2007, s.154). Kategoriene er plassert i en stjerneform som viser at de henger sammen og påvirker hverandre. I tråd med denne modellen satte jeg mål for samlingene, barna skulle få bli kjent med ulike rytmer og ulike måter å lage rytmer på. Det var også et mål å gi et kulturelt innslag i hverdagen for og med barna for å se om det kunne fremme barnas estetiske uttrykk. Jeg satte sammen innholdet ved å kartlegge ulike rammefaktorer og forutsetninger, som for eksempel at barna var fra fire til seks år. Jeg introduserte noen eldre sanger som var nye for de fleste barna. *Ola på tur* var en av dem. Denne sangen har flere bevegelser og klapperytmer og er litt utenom de kommersielle barnesangene mange barn gjerne hører mye ellers i hverdagen. Barna fikk også lytte til et musikkstykke av Grieg, *Bryllupsdag på Trolldhaugen*. Barna fikk bevege seg til stykkets variasjoner av rytme og tempo. Barna fikk også finne rytmen i navnet sitt, ved å tromme stavelsene sine. Instrumentene de hadde laget fikk også en sentral del av samlingene. Metoden ble at jeg gjennomførte disse samlingene tre ganger med samme innhold. Hadde en liten vri for hver gang og tilpasset tiden og innholdet ut fra dagen, ettersom forutsetningene for dagen og dagsformene kan variere.

I etterkant av de tre samlingene hadde vi større fokus på en lyttende pedagogikk, og la planer til side. Vi jobbet i en mer skapende prosess ved å være åpne og tilstede for å få med oss barnas uttrykk i etterkant. På denne måten prøvde vi ut hvordan det var mulig å kombinere de



to tilnærmingene. For eksempel viste et barn interesse for ulike instrumenter i etterkant av prosjektet, og kom med forslag til hvordan vi kunne lage flere instrumenter og hva vi kunne bruke for å lage disse. Da hadde vi sluppet litt tak i den didaktiske tenkningen med at vi skulle legge planer videre, og tok tak i barnets ideer og fulgte deres vei videre. En gruppe barn fikk jobbe videre med jentas ideer, og man kan si at det da var barna som drev prosjektet videre og på denne måten utviklet det seg til noe mer som barna selv skapte. I denne delen av opplegget brukte vi også pedagogisk dokumentasjon for å videreføre det som hadde vært, for å reflektere sammen og se hva barna tok tak i. Det ble blant annet tatt bilder fra musikkksamlingene, som ble hengt opp i barnehøyde på avdelingen og barnas instrumenter ble stilt ut i en musikkrok.

Som det kommer frem av denne fremstillingen ble gjennomgang av opplegget, fase fire i Postholm og Moens modell hoppet over. Vi gikk rett til fase fem som innebærer å gjennomføre det nye opplegget og samle inn data (Postholm & Moen, 2009, s.41). Som en del av den sjette fasen reflekterte vi rundt prosessen underveis og tilslutt gjennom dialoger i hverdagen og på avdelingsmøter. Betydningen av den siste fasen, konsolidering av ny praksis tolket jeg som en slags innføring av det opplegget vi har gjennomført, og refleksjoner rundt hvordan man kan gjøre det til en del av den praksisen man driver. Dette samtaket vi også litt om på det siste avdelingsmøtet, hvordan de kunne jobbe videre med dette arbeidet. Likevel kunne jeg jobbet grundigere med dette og fulgt opp utviklingen videre bedre enn jeg gjorde.

### **Kvalitativ observasjon**

I løpet av dette utviklingsarbeidet brukte jeg kvalitativ observasjon for å innhente og vurdere datamateriale. Denne måten å observere på kjennetegnes blant annet ved at den er prosessorientert og søker å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres (Dalland, 2012, s.190). For å finne svar på min problemstilling, klare å se virkningen av prosjektet og hvordan man kan fremme barns estetiske uttrykk, var det nyttig for meg å bruke nettopp kvalitativ observasjon. Ettersom det var jeg som ledet selve prosjektet og derfor hadde ansvaret for gjennomføringene, hadde jeg ikke mulighet til å skrive underveis, og ønsket ikke å flytte fokuset fra situasjonen ved å notere. Derfor skrev jeg ned det jeg husket i etterkant, såkalt retrospektive observasjoner (Askland, 2006, s.211). Samtidig hadde jeg en medhjelper som observerte og noterte underveis og dermed fikk med seg mer av barnas reaksjoner der og da. Når jeg gjennomførte musikkksamlingene ble det brukt retrospektive observasjoner og tilstedeværende observasjon. Ettersom det var et mål å se hvordan disse didaktisk planlagte

samlingene virket inn på barna og på hvilken måte det kunne føre til estetiske uttrykk var det nødvendig å observere både underveis i samlingene og i etterkant. Under samlingene hadde jeg og min medhjelper fokus på barnas reaksjoner og deltakelse gjennom verbalspråk og kroppsspråk. I etterkant av de tre samlingene var fokuset for observasjonene barns estetiske uttrykk og hvordan dette ble ivaretatt. Også for å observere hvordan vi tok tak i det som barna i etterkant uttrykte og om vi utøvde en lyttende pedagogikk i møte med dette. Da ble det brukt tilstedeværende og deltakende observasjoner gjennomført av hele personalgruppa. Jeg har fordypet meg i teorier som jeg støtter meg til og tolker disse observasjonene ut fra. Dette gjør at mine tolkninger i stor grad blir farget av de teoriene jeg har valgt. Disse teoriene presenterer jeg i eget kapittel. I de neste to underkapitlene ser jeg mer på hva som styrker eller svekker oppaven og vender dermed et kritisk og etisk blikk på utviklingsprosessen og arbeidet rundt dette.

### **Metodekritikk**

Utviklingsarbeid er en prosess tett på mennesker (Postholm & Moen, 2009). Ettersom det ble gjennomført i min praksisperiode, var jeg i denne barnehagen i seks uker. Dette gjorde at jeg knyttet nære relasjoner til barna og de ansatte. Det at jeg knyttet nære relasjoner ser jeg på som en styrke i et slikt arbeid, ettersom man sammen skal jobbe for å få til en utviklingsprosess. Under utviklingsarbeidet brukte jeg kvalitativ observasjon for å samle inn og analysere materialet. Det at jeg var så tett på situasjonen og midt oppi det som ansvarlig for prosessen kan gjøre det vanskelig å få et distansert forhold til situasjonene. Det kan bli vanskelig å få et helhetlig blikk på hvordan det egentlig fungerer, og jeg kan lett bli distrauert og ikke oppfatte det essensielle i situasjonen (Dalland, 2012, s.121). For å styrke troverdigheten til materialet hadde jeg en medhjelper som kun observerte. Jeg skrev respektive observasjoner, mens medhjelperen min førte logg underveis og dermed fikk med seg mer av barnas reaksjoner og observasjoner der og da. Dette hjalp meg til å få et mer helhetlig blikk på situasjonene og en større bredde i observasjonene. Observasjonene vi foretok var planlagte og de var rettet mot spørsmålene vi startet med, problemstillingen. Slike systematiske observasjoner som er bestemt ut i fra hva man ønsker å finne ut farges derfor av dette og av vår subjektivitet. Våre erfaringer er med på å bestemme våre forestillinger eller antakelser i forhold til en praksis, og det får stor betydning for hva vi tror vi vil se og hva vi ser (Postholm & Moen, 2009, s.56). Dalland snakker i denne forbindelse om førforståelse (Dalland, 2012, s.121). Før jeg satt i gang dette utviklingsarbeidet hadde jeg et syn på

tradisjonell didaktisk tenkning, en oppfatning av en lyttende pedagogikk og hvordan vi kan fremme barns estetiske uttrykk. Dette og mitt syn på barn har derfor gitt føringer for hvordan jeg har forstått og tolket arbeidet. Man kan også velge å ta på seg ulike briller, altså ulike måter å se ting på. Her kan vi si at jeg har tatt på meg teoribriller med syn fra Gunnestad og Åberg og Taguchi ettersom jeg i stor grad bruker disse når jeg analyserer observasjonene (Gunnestad 2007, Åberg & Taguchi 2006). Hadde jeg valgt andre teorier å tolke arbeidet ut fra hadde jeg hatt på meg andre briller, med et annet fokus, og kanskje sett og kommet frem til noe annet. Jeg hadde også et klart mål om hva jeg ønsket å finne ut, nettopp hva som fremmer barns estetiske uttrykk og det peiler meg inn på en retning, og begrenser mitt blikk. Det kan ha blitt lettere å overse andre momenter som jeg ikke følte var relevant i denne studien. Det er noe man må ta i betraktning og kan ses på som en faktor som minker oppgavens troverdighet. Likevel mener jeg at det i større grad kan sees på som en positiv faktor ettersom jo klarere vi har for oss hva vi ser etter, jo lettere er det å holde konsentrasjonen om det som er vesentlig (Dalland, 2012, s.121). Jeg hadde fullt fokus og det mener jeg styrker oppgavens troverdighet og gyldighet.

### **Forskningsetikk**

Under arbeidet med bacheloroppgaven har jeg jobbet bevisst med å ta hensyn til forskningsetikken. Alle persondata og observasjoner har jeg behandlet med forsiktighet og sørget for å anonymisere for å sikre et tilstrekkelig personvern. Det at jeg har gjort et utviklingsarbeid, kan som jeg nevner være en god metode for å sikre en helhet og få et dypere og direkte innblikk på nettopp det jeg ønsker å ha et forskende blikk på. Jeg har også sett kritisk på metodene jeg har brukt og sett på de sidene ved forskningsmetodene mine som kan tolkes som uetiske. Som for eksempel mitt forhold til barna jeg observerer, og om det kanskje kan være fare for at det ikke blir objektivt nok, eller om konteksten til observasjonene forsvinner litt i oppgaven. Dette er noe jeg har prøvd å ta hensyn til ved å prøve å gjennomføre alle observasjonene så etisk riktig som mulig, blant annet ved å passe på å få med konteksten rundt det som observeres, som gjerne er en forutsetning for å forstå observasjonen (Pettersvold & Østrem, 2012, s.63). I arbeid i barnehagen er vi gjennom forvaltningsloven (1967) forpliktet til taushetsplikt ovenfor barn og ansatte. Dette ble derfor også sentralt under utviklingsarbeidet, og jeg har passet på å overholde denne blant annet ved å anonymisere alle observasjonene.

### 3. Teori

I denne delen av oppgaven presenterer jeg teoriene jeg har benyttet meg av. Det er teorier jeg mener er relevant i forhold til mitt tema, og som jeg mener kan belyse min problemstilling. Jeg har valgt å dele opp kapitlet i fire undertemaer der jeg tar opp det jeg mener er sentralt for senere å kunne drøfte mine funn fra utviklingsarbeidet. Disse funnene vil jeg drøfte ut fra problemstillingen min: *Hvordan fremme barns estetiske uttrykk?* og spørsmålene om hva en didaktisk tilnærming og hva en lyttende pedagogikk kan fremme i dette arbeidet. Derfor presenterer jeg først teori om en tradisjonell didaktisk tilnærming for så en lyttende pedagogikk. Ettersom jeg ser koblinger mellom endringer i synet på barn og tilnærminger til pedagogisk arbeid har jeg en egen underoverskrift med navnet *Paradigmeskiftet, synet på barn*. Videre benytter jeg meg av begrepet estetiske uttrykk, og det blir derfor naturlig å gå dypere inn på dette. Jeg synes også at barns medvirkning blir sentralt i den videre diskusjonen, og tar derfor opp dette tilslutt under samme tema med tittelen *Estetiske uttrykk og barns medvirkning*.

#### Tradisjonell didaktisk tilnærming

Didaktikken har en dyp forankring i norske barnehager og har lenge hatt en tydelig rolle i pedagogisk arbeid i barnehagen (Gunnestad, 2007). Nettopp didaktikkens dype forankring i norske barnehager er en av grunnene til at jeg her benevner den som en tradisjonell tilnærming. En annen grunn for denne benevnelsen er at det er flere retninger innenfor didaktikken, ulike måter å bygge opp en didaktisk arbeidsmåte, det finnes ulike modeller. Ettersom det kan være flere aspekter ved didaktikken ser jeg det som nødvendig å presisere hva jeg videre legger i begrepet tradisjonell didaktisk tilnærming når jeg i denne oppgaven bruker dette begrepet. Arve Gunnestad presenterer didaktikk for førskolelærere i boken med samme navn (Gunnestad, 2007). Ordet didaktikk kommer fra to greske ord, der det ene betyr å lære fra seg og det andre betyr undervisningskunst. Det blir ofte oversatt med undervisningslære (Gunnestad, 2007, s.16). Didaktikk handler derfor om måten man utøver pedagogikk på, og hvordan man organiserer det pedagogiske arbeidet. "Didaktikken er et redskap til å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk arbeid. Den gir begreper man kan bruke for å reflektere over, drøfte og synliggjøre hva man gjør, hvordan man skal gjøre det og hvorfor man gjør det" (Gunnestad, 2007, s.31). Dermed kan vi si at didaktikk handler om pedagogikkens hva, hvordan og hvorfor. Sette seg mål for hva man vil oppnå, metode for hvordan man skal oppnå dette med innhold og begrunnelser ut fra de forutsetninger og

rammefaktorer som er tilstede. Som jeg nevnte innledningsvis har vi jobbet en del med didaktisk tenkning og den didaktiske relasjonsmodell i mitt studieforløp og jeg har derfor valgt å bruke det som utgangspunkt når jeg her snakker om didaktisk tilnærming. Den didaktiske relasjonstenkningen ble utarbeidet av Bjørndal og Lieberg på slutten av 1970- tallet (Gunnestad, 2007, s.154). En didaktisk relasjonsmodell er bygd opp av ulike didaktiske kategorier som står i et direkte og dialektisk forhold til hverandre, som navnet sier en relasjonsmodell. Det vil si at de gjensidig påvirker hverandre og at ingen kategori i prinsippet kommer før noen annen (Gunnestad, 2007, s.154). Elin Angelo bruker også en versjon av denne modellen når hun forklarer en didaktisk tilnæringsmåte til musikkarbeid. Hun går dypere inn på de seks didaktiske hovedkategoriene som ligger til grunn i denne didaktiske relasjonsmodellen (Angelo, 2012, s. 139 - 160). En av disse er elev- og lærerforutsetninger. Menneskene som er til stede utgjør den viktigste ressursen i pedagogisk arbeid, og deres forutsetninger må tas hensyn til i planleggingsarbeidet (Angelo, 2012, s.141). Forutsetninger som alder, interesser, kunnskap og andre egenskaper er forutsetninger man burde ta hensyn til. Andre ting man må ta hensyn til er ulike rammefaktorer. For barnehagen utgjør blant annet rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver en rammefaktor, den er vi pliktet til å jobbe ut fra. Økonomi, rom, miljø og tid er blant andre rammefaktorer. Man setter også et mål for arbeidet, som også er en av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Setter seg mål for å vite hva man vil med det man gjør og hvorfor, hva er hensikten? Man kan dele inn i blant annet hovedmål og delmål. Målene kan være både instrumentelle, der faget blir brukt som et redskap for å oppnå noe annet eller det kan være et mål i seg selv, noe vi da kaller for kunstneriske mål, med fokus på egenverdien i det man jobber med (Angelo, 2012, s.150). Ut fra de målene man setter seg utarbeider man et innhold og metode for hvordan man skal oppnå dette målet på best mulig måte. En viktig del av modellen er også vurdering i etterkant. Man vurderer arbeidet ut fra visse kriterier. Kriteriene kan være de målene som var satt, eller det kan være hvordan valg av innhold stemte overens med barnas forutsetninger for eksempel (Angelo, 2012, s.159).

Som det går frem av dette er det innenfor en didaktisk tradisjon naturlig å planlegge pedagogiske opplegg og dermed ha noe for og med barn. Man har en plan på forhånd for hva man skal gjennomføre og med en hensikt om hva som ska læres, det hele blir mer produktorientert. Med dette blir fokuset rettet mot hva barna får ut av det, altså produktet. Dette kan også ses opp mot en formidlingspedagogikk, som kjennetegnes av en holdning om at det er den voksne som sitter med kunnskap og som formidler den til barna (Lindqvist,

2011). Denne måten å tenke pedagogisk arbeid på kan ses som arbeid med temaarbeid som har vært preget av at de voksne har planlagt et opplegg knyttet til et tema de ønsker å formidle til barna. Røthle presenterer også arbeid med tema og prosjekt i to modeller (Røthle, 2006, s. 18). Den ene kan sees opp mot en didaktisk tilnærming. Den består av en rett linje som har flere kryss på seg. Disse kryssene representerer ulike hendelser som skjer i en barnehagehverdag. Det viser at hendelsene er forhåndsplanlagt og skjer uavbrutt etter hverandre uten å stoppe opp og reflektere for å videreføre (ibid.). Dette er i motsetning til den andre modellen der linjen er avbrutt av dokumentasjon og refleksjon for hver hendelse for å videreføre barnas interesser og deres utforskning.

Denne tilnærmingen er kanskje den mest innarbeidede tilnærmingen, mens en mer alternativ tilnærming med lyttende pedagogikk er av nyere karakter og har kommet i større eller mindre grad i ulike barnehager. Under neste punkt går jeg nærmere inn på en slik lyttende pedagogikk, hvor tankene om en slik måte å tenke pedagogisk arbeid på stammer fra og hva det kan innebære.

### **Lyttende pedagogikk**

Grunnleggeren av førskolevirksomheten i Reggio Emilia, Loris Malaguzzi brukte uttrykket *Pedagogy of listening* når han beskrev det å lytte til og ha respekt for andres tanker (Åberg & Taguchi, 2006). Han er grunnleggeren av en filosofi der barnas drivkraft til å utforske og forstå sin verden med alle sanser og med mange ulike uttrykksmåter er utgangspunktet for den pedagogiske praksisen (Jonstøij & Tolgraven, 2003). Med dette som inspirasjon presenterer Åberg og Taguchi en lyttende pedagogikk gjennom boka med samme navn (Åberg & Taguchi, 2006). De forteller om en demokratisk måte å jobbe på. Barna blir sett på som aktive medskapere i sin hverdag ved at deres mange språk blir tatt på alvor og prosjekter blir skapt i dialog med barna. Når jeg snakker om barnas mange språk, er det Reggio Emilias tenkning om at barnet har hundre språk som ligger til grunn. ”De hundre språkene er en metafor for de mange uttrykksformene et barn opprinnelig har tilgang til for å forstå og tolke seg selv og verden” (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s.29). Det blir pedagogens oppgave å sørge for at de får uttrykke seg gjennom og utvikle så mange språk som mulig. Man må lytte til hele barnet, alle språkene og løfte dette i hverdagen. På denne måten kan språkene de uttrykker seg gjennom sees på som spor i hverdagen som pedagogene skal følge i det pedagogiske arbeidet (Åberg & Taguchi, 2006). I forbindelse med en lyttende pedagogikk og for å kunne følge slike spor

påpeker Åberg og Taguchi viktigheten av å ha god hørestyrke. Det handler ikke bare om å høre på hva barna sier og gjør, men også å lytte til det, gi det verdi og ta utgangspunkt i det i hverdagen. "Å lytte, også til det vi ikke hører" (Åberg & Taguchi, 2006, s.93). Det vil si at vi skal ta hensyn til både det verbale, non-verbale og alle uttrykksformene barna benytter seg av. En slik hørestyrke krever pedagoger som er oppriktig nysgjerrige og lytter bevisst til det barn gjør og tenker i hverdagen (Åberg & Taguchi, 2006, s.12).

En slik lyttende pedagogikk er til forskjell fra en tilnærming som er planlagt, tidsavgrenset og voksenstyrt. Dersom man gir slipp på den rutinstyre hverdagen med planlagte og tilrettelagte aktiviteter vil det bli lettere å gå i dialog med barna. En slik tilnærming kan sies å være mer prosessorientert, der arbeidet underveis er det viktige. Det er barns undring og utforskning underveis som er i fokus, ikke et sluttprodukt og et mål.

"Ved hjelp av dokumentasjon kan vi synliggjøre det å lytte" (Åberg & Taguchi, 2006, s.19). Dokumentasjon blir dermed en måte å fange barnas spor i hverdagen og løfte det videre gjennom dokumentasjon og refleksjon. Under didaktisk tilnærming viste jeg til Monika Röhles modell om tidligere temaarbeid, der aktivitetene er planlagte og skjer fortløpende. Dokumentasjonen blir da brukt som en samling av minner (Röhle, 2006, s.18). Röhles andre modell kan knyttes til en lyttende pedagogikk. Denne modellen viser at hver aktivitet blir avsluttet med dokumentasjon og tolkning. Dette brukes dermed som refleksjon over handling og blir en del av det å videreutvikle opplegget og utvikle organisasjonen (ibid.). Det er først når en dokumentasjon blir tatt i bruk, reflektert over og kan bidra til å videreutvikle den pedagogiske prosessen at den kan kalles en pedagogisk dokumentasjon (Åberg & Taguchi, 2006, s.22).

Enten vi velger en tradisjonell didaktisk tilnærming, en lyttende pedagogikk eller velger å finne en kombinasjon av disse, synliggjør måten vi jobber på vårt pedagogiske grunnsyn. Pedagogisk grunnsyn er de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet, den virkelighetsoppfatningen vi har (Gunnestad, 2007). Grunnsynet vårt innebærer blant annet vårt syn på barn. Derfor mener jeg det er viktig at man som pedagog reflekterer over sammenhengen mellom synet på barn og om det samsvarer med måten man jobber på. Tilnærmingene vi velger i arbeid med barn reflekterer vårt syn på barn. Ettersom forskning og utvikling preger synet på barn, er det i stadig i endring. Sommer snakker om et skifte innenfor synet på barn. Dette omtaler han som paradigmeskiftet (Sommer, 2006, s.26).

Ettersom dette har en vesentlig virkning på vårt grunnsyn og dermed måten vi velger å jobbe på ser jeg det som relevant å ha et eget punkt der jeg går inn på synet på barn og endringer på dette området.

### **Paradigmeskiftet, synet på barn**

Innen pedagogikk og synet på barn snakker vi gjerne om et paradigmeskifte. Når vi snakker om et paradigmeskifte innen synet på barn, skjønner vi kanskje at det er snakk om en stor endring om hvordan vi ser på barn. Men for å forstå hva dette går ut på må vi først vite hva et paradigme er. I boken *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*, skriver Sommer dette; "Et paradigme er et sett med fundamentale faglige antagelser, arbeidshypoteser, teorier og metoder som ligger til grunn for og er et resultat av vitenskapelig forskning" (Sommer, 2006, s.26). Ut i fra dette utsagnet om hva et paradigme er, vil det være naturlig å si at et paradigmeskifte er når vitenskapelig forskning og erfaring endrer disse fundamentale antagelsene, hypotesene, teoriene og metodene i en betydelig grad. Det fører gjerne til at lover og forskrifter blir endret. Det påvirker vårt syn på barn og vi får et nytt grunnsyn å jobbe pedagogisk ut ifra. Noen av konsekvensene som kommer ut av dette nye synet, er nettopp metoder vi bruker i arbeid med barn, hvordan vi ser på barna og snakker om og med dem. Vi snakker gjerne om moderniteten som det som var tidligere og postmodernismen som er nå i nyere tid. Der postmodernistisk er en betegnelse for å utøve kritikk mot det moderne. Det paradigme som lå til grunn for det vi kaller for moderniteten, var synet på barn som uferdige mennesker som skulle formes av voksne for å tilpasses inn i de voksnes verden. Etter John Locks teori forklarer Sommer begrepet *tabula rasa* i denne forbindelse (Sommer, 2006, s.33). *Tabula rasa* betyr uskrevet tavle. Barnet blir ut fra dette begrepet sett på som en tom tavle der voksne kan fylle inn deres kunnskap og erfaringer blir dermed skrevet ned etter hvert (ibid.). Barnet blir da sett på som et ikke-sosialt vesen som gjøres sosialt gjennom voksnes påvirkning. Derav også begrepet oppdragelse, som kan ses på som at man drar opp barna til de voksnes nivå (Løkken & Søbstad, 2011, s.88).

Det som ligger til grunn for det postmoderne paradigme er tanker om barnet som grunnleggende sosialt og aktivt fra fødselen av. Barn som er kompetente medskapere av sin egen tilværelse. I denne forbindelse snakker Bruner om barnet som agens (Sommer, 2006 s.33). Han forteller at karakteristiske trekk ved mennesket allerede fra livets begynnelse er å ha en hensikt, å ville noe med noe og noen. En intensjon om å skape mening og sammenheng



i tilværelsen. På denne måten er barnet også et intensjonelt vesen (ibid., s.34). I denne sammenheng er det mer og mer gått over til å bruke begrepet danning i stede for oppdragelse. Det menes å være et mer passende begrep, ettersom det er videre og mer åpent. Vi kan si at danning er noe som skjer med oss gjennom hele livet, ”danning er en personlig prosess som handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og den er en forutsetning for meningsdannelse og demokrati” (Løkken & Søbstad, 2011, s.85). Det er noe som skjer mellom individ og samfunn, i krysningpunktet mellom jeget og de andre. Ut fra dette er danning mer i tråd med det postmodernistiske synet på barn enn oppdragelse (ibid., s.84).

Disse endringene har skjedd over tid. Det er heller ikke slik at det er helt svart-hvitt, at barn alltid ble sett på som en blank tavle eller aldri fikk medvirke i moderniteten. Likevel var det dette som var tendensen og det som dominerte innen synet på barn. Med dette nyere synet, der barn ses på som aktive og kompetente har det drevet frem en holdning til demokratisk arbeid med barn. En holdning til barn som kompetente medskapere av sin hverdag og som har rett til å medvirke i den. Med denne utviklingen har begrepet medvirkning kommet mer inn i barnehagens rammeverk de senere årene. Dette går jeg mer inn på under neste tema, estetiske uttrykk og barns medvirkning.

### **Estetiske uttrykk og barns medvirkning**

Innledningsvis redegjorde jeg for hva jeg legger i begrepet estetiske uttrykk. For å oppsummere kan vi si at estetiske uttrykk er noe som trer frem og viser seg ut fra inntrykk og impulser barna fått fra sanselige opplevelser. Videre for å få en bedre forståelse for hva estetiske uttrykk innebærer ser jeg først på estetiske prosesser i sin helhet. Dette vil også skape en større sammenheng med problemstillingen. Når det gjelder hva som skal til for å fremme estetiske uttrykk, må det sees i sammenheng med en helhetlig estetisk prosess. Estetiske prosesser handler om forholdet mellom inntrykk og uttrykk og det er derfor ikke hensiktsmessig å se disse adskilt (Sæther, 2012, s.170).

Brit Paulsen gjengir to modeller som kan brukes når man skal legge til rette for allsidig estetisk virksomhet, som dermed representerer en helhetlig estetisk prosess (Paulsen, 1994). Der den ene modellen tar for seg den estetiske opplevelsen. Den andre modellen tar for seg det videre arbeidet, hva som foregår videre dersom en opplevelse skal kunne forstås og bli integrert i tanker og følelser. For at likevekten skal bli gjenvunnet må opplevelsen uttrykkes

(Paulsen, 1994, s.88). Her tar jeg først for meg den estetiske opplevelsen. En slik opplevelse kan ses på som et møte, et møte mellom barnet og det andre, der det andre kan være et maleri, musikk eller noe i naturen (ibid.). Det er opplevelsen her og nå som er det viktigste. Vi gjennomfører ikke en musikk-samling kun fordi rammeplanen eller årsplanen forteller oss at det er viktig, men også for å legge til rette for et møte. Et møte mellom barnet og innholdet i samlingen, som kan gi dem noe. Gi dem noe som kan endre noe ved dem, skape følelsesreaksjoner. For at et slikt møte skal oppstå forutsetter det at vi er i en slags estetisk tilstand. En estetisk tilstand kjennetegnes av at vi har åpne sanser, er åpne for inntrykk og er beredt for å ta imot det som måtte komme (Paulsen, 1994, s.89).

I den andre modellen viser Paulsen til Robert Witkin og Malcom Ross' modell over hvordan de mener den kreative prosessen forløper (Paulsen, 1994, s.92). Deres modell er visualisert gjennom fem ledd med piler mellom hver av dem. Disse leddene er: Sansing - møte med omgivelsene, indre struktur, impuls, hypotese- medium og tilslutt form. Det første leddet sansing, møte med omgivelsene kan ses i sammenheng med prinsippet i den forrige modellen der møtet med noe sansbart var i fokus. Det å ha en åpen holdning i møte med det andre og sanse noe som gir følelsesmessige inntrykk. Når man i dette første leddet møter noe som gjør et sterkt inntrykk, settes følelsene i gang. Disse følelsene er organisert i indre strukturer som er neste fasen. Det tredje leddet som er impuls beskrives som den uroen eller behovet man har for å uttrykke noe når man har vært gjennom de andre leddene og det har satt igang sterke følelser (Paulsen, 1994, s.94). Også i følge Sæther kan impulsen kan fungere som en motivasjon til handling fordi sterke impulser gir en følelse av ubalanse (Sæther, 2012, s.173). Nettopp dette skjer, man får en trang til å uttrykke impulsen. Dette kan skje enten gjennom en refleksiv atferd eller en reaktiv atferd (Paulsen, 1994, s.94). En refleksiv atferd er en spontan, kreativ handling som gir uttrykk for inntrykket. Som for eksempel at man begynner å danse når man har lyttet til musikk. Dersom man ikke har muligheten til å danse må man få ut de sterke inntrykkene man har fått av musikken gjennom en reaktiv atferd. Det kan innebære aggressive handlinger som å slå eller sparke i noe, fordi det frigjør de sterke følelsene (ibid.). Man uttrykker seg gjennom ulike medier og man leter for å finne det som passer til inntrykket. I dette tilfellet var det dansen som var mediet. Det siste leddet i modellen er form og det går ut på å finne det rette mediet for inntrykket. Når man har gjort det kan man få en følelse av balanse og det kan vekke følelsesimpulsen igjen (ibid., s.96).

Som tidligere henvist snakker Angelo om en didaktisk tilnærming i pedagogisk arbeid med barn. Hun foreslår også en annen tilnærming i tråd med disse modellene om en estetisk prosess, en estetisk tilnærming. En slik tilnærming tar utgangspunkt i sanselig og følelsesmessig tilstedeværelse (Angelo, 2012, s.162). Angelo refererer også til Anna-Lena Østern når hun snakker om en estetisk tilnærming til læring og utvikling. Dette er noe som må oppleves meningsfylt og være noe som betyr noe i det enkelte barns liv. ”Å legge til rette for læring på estetisk nivå handler om å være tilstede, oppfatte hva den enkelte er opptatt av, og med sanselige og følelsesmessige innfallsvinkler ta tak i nettopp dette” (ibid.). Mens en didaktisk tilnærming kjennetegnes av at de voksne planlegger og formidler noe til barna, finnes nødvendigvis ikke dette voksen – barn skillet i en estetisk tilnærming. Når tilnærmingen er slik sanselig og følelsesmessig betont kan det være både den voksne og barnet som dannes og utvikler seg (Angelo, 2012,- s.163). Mål, metode, innhold og vurderingsmåter blir til i det felles arbeidet som barn og voksne medvirker i. Dette kan sees på som en motsetning til den didaktiske tilnærmingen der det er forstått mer som at det er pedagogen som definerer disse kriteriene, gjerne på forhånd av et opplegg (ibid.). Det å flytte fokuset innover mot voksnes og barns sanselige og følelsesmessige opplevelser, og gjøre det til fokus for diskusjon og refleksjon rundt arbeidet (ibid., s.164).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er medvirkning et viktig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2011). Medvirkningen er forankret i FN's konvensjon om barns rettigheter. Den forteller oss at et barn har rett til å gi uttrykk for egne synspunkter i alle forhold som involverer barnet, og det skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet (FN's konvensjon om barnets rettigheter, 2003). Med bakgrunn i barnekonvensjonen ble medvirkning innført i barnehageloven i 2005 og er videre utdypet i rammeplanen. I følge rammeplanen har barnet rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Deres meninger skal bli hørt og det skal i denne sammenheng tas hensyn til både kroppslige og språklige uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011).

## 4. Funn og drøfting

Etter denne presentasjonen av teori skal jeg nå legge frem mine funn fra utviklingsarbeidet. Jeg har valgt å gjøre dette ved dele opp i fire undertemaer. Utvalget av funn fra observasjoner er basert på det jeg mener er relevant å trekke frem for best mulig å kunne belyse problemstillingen min: *Hvordan fremme barns estetiske uttrykk?* Funnene presenterer jeg i løpende tekst og drøfter underveis i lys av de teoriene jeg har presentert ovenfor. I det gjennomførte utviklingsarbeidet har jeg hatt fokus på ulike måter å fremme barns estetiske uttrykk. Jeg har sett på hva en didaktisk tilnærming kan fremme, og hva en lyttende pedagogikk i arbeid med barns estetiske uttrykk kan fremme. Jeg stilte også spørsmål ved om det kan være mulig å kombinere disse tilnærmingene? Med dette som utgangspunkt presenterer jeg først hva observasjonene viste at en didaktisk tilnærming kunne fremme, og hva en lyttende pedagogikk kunne fremme i møte med barns estetiske uttrykk. Jeg ser så disse to i sammenheng med Witkin og Ross' modell om kreativ prosess, under samme underoverskrift. Pedagogisk dokumentasjon og pedagogens rolle blir vesentlig og er neste tema i dette kapitlet. Videre ser jeg på koblingen mellom synet på barn og de ulike tilnærmingene, før jeg retter blikket mot spørsmålet om det går an å kombinere disse tilnærmingene, kanskje utfordrer de hverandre?

### Hva fremmet de ulike tilnærmingene?

*Ved matbordet etter en musikksamling høres det i "we will rock you" rytmen: "jeg vil, jeg vil, jeg vil ha vann, jeg vil ha vann". Et annet barn slenger seg på denne spontansangen og synger: "Jeg vil, jeg vil, jeg vil ha skei, vil ha skei".*

Dette var et spontant uttrykk jeg observerte ved matbordet etter en av musikksamlingene. Rytmen til "We will rock you" hadde vi brukt i musikksamlingene og diktet egen tekst til. "De planlagte situasjonene vil gi barna viktige impulser fra kultur, samfunn og natur, som kan skape nye interesser, vekke ulike evner, gi ferdigheter og utfordre til holdningsdannelse" (Gunnestad, 2007, s.20). Slik vi ser i denne observasjonen kan innholdet i musikksamlingen nettopp sies å ha gitt impulser, skapt en interesse og til og med vekket en evne til å dikte til melodi. Jeg observerte også at samlingene hadde vekket interesser for bruk av instrumenter. Rytmeinstrumentene som var plassert i en musikkrok ble ofte spilt på og tatt i bruk i forbindelse med lek og sang. Det ble også vist større interesse for trommer enn tidligere og barna utforsket med nye rytmemønstre. Når jeg i etterkant av praksisperioden kom på besøk i

barnehagen kom ei jente løpende bort til meg mens hun med tydelige stavelser ropte på meg: ”Ma- ri-ann-e”. Dette synes jeg viser at arbeidet med rytmer og sang ga impulser og satte spor, som fortsatt viser seg i uttrykk.

Under samlingene opplevde jeg det som en verdi i seg selv når jeg så barna satt og lyttet med oppsperrende øyne når jeg levde meg inn i det jeg presenterte med stemmevariasjoner og kroppsspråk. Når vi kom til den tredje samlingen var det flere av barna som husket hva vi hadde gjort de andre gangene og viste glede og entusiasme over at de husket det og over at de kunne delta mer. Et barn ropte ut; ”jaa, nå skal vi tromme navnet”. Min medhjelper observerte også at det var store endringer fra første til tredje samling. Første samlingen var det flere av barna som kun satt rolig, så på og noen prøvde å delta litt på sangene. Ved andre og tredje samling ble barna mer og mer delaktige med å klappe rytmene og synge på sangene. Det virket som at mange brukte første gangen til å observere og ta det til seg før de lærte seg det og ble med. Da barna etter hvert kjente repertoaret godt ble det mange ivrige deltakere og jeg så en glede lyse frem.

Ut fra dette ser vi at både for opplevelsen der og da, men også for videre uttrykk er det viktig å presentere noe for og med barna. Og en slik didaktisk tilnærming gjør at man som pedagog er forberedt og kan gå inn i situasjonen med styrke og tilføre noe vi her ser at fremmet barnas uttrykk (Gunnestad, 2007). Vi ser at barna bearbeider det, gjør det til sitt eget og er skapende ved å uttrykke det. Derfor kan vi si at det er viktig å tilføre blant annet sanger og rytmer for barna (Sæther, 2012 s.79). Som pedagog kan man legge til rette for at barna skal få en estetisk opplevelse, men vi kan ikke bestemme når eller hvilken opplevelse barna skal få (Carlsen & Samuelsen, 1988, s.12). Ettersom en slik opplevelse er subjektiv blir det vanskelig å si om barna fikk en estetisk opplevelse av musikkksamlingene. Slik det viste seg i de mange uttrykkene som kom i etterkant, kan det tenkes at flere av barna fikk en estetisk opplevelse under samlingene som førte til disse uttrykkene. Jeg observerte at mange av barna responderte med engasjement, nysgjerrighet og glede over de planlagte og tilrettelagte samlingene. Sangene og rytmene ble som vist tatt med i lek og andre uttrykk i hverdagen. En slik didaktisk tilnærming kan i denne sammenheng sies å ha fremmet barns uttrykk ved å ha satt i gang en følelse og gitt impulser til videre prosess (Paulsen, 1994).

Selv om første delen av utviklingsarbeidet var med utgangspunkt i en didaktisk tilnærming, prøvde vi å ha en lyttende holdning til barna ved at vi tok tak i noe mange av barna hadde vist

interesse for. Vi tok også med noen av barnas innspill underveis i samlingen og tilpasset ut fra dagen. I etterkant av de tre musikkksamlingene hadde vi et tydeligere fokus på en lyttende pedagogikk, der vi ønsket å ha en åpen holdning til det som måtte komme av uttrykk og jobbe videre med dette. Denne holdningen ga meg mulighet til å se barnas ulike uttrykk på en ny måte. Jeg var mer oppmerksom på å være sanselig tilstede og fikk dermed med meg mer. Noen dager etter siste musikkamling, var det ei jente som satt og fortalte om hvordan man kunne lage instrumenter. Hun fortalte meg at man kunne bruke både blikkbokser og steiner, fordi steinene lagde lyd hvis man ristet de. Jeg lyttet interessert til det hun hadde å si, og syntes det var spennende. Vi snakket videre om hvordan vi kunne gjøre dette og hvor vi skulle finne det vi trengte. Med en innstilling om å praktisere en lyttende pedagogikk hadde jeg en større bevissthet rundt min rolle i denne situasjonen. Jeg ble mer opptatt av å være tilstede, oppfatte hva barnet var opptatt av og å gå i dialog med henne. Fokuserte også på å ta tak i dette gjennom en sanselig og følelsesmessig innfallsvinkel, noe som også en estetisk tilnærming handler om (Angelo, 2012, s.162). Videre prøvde vi ut jentas ideer om å lage instrumenter. Flere av de andre barna fikk også interessen for dette og det ble en prosess drevet av barna.

Slik jeg ser en lyttende pedagogikk er det mange likhetstrekk med en estetisk tilnærming som jeg beskriver ved å referere til blant annet Angelo (Angelo, 2012). En estetisk tilnærming krever en sanselig og følelsesmessig tilstedeværelse, noe som også legges vekt på av Åberg og Taguchi i deres beskrivelse av en lyttende pedagogikk (Åberg & Taguchi, 2006). I likhet med en lyttende pedagogikk finnes det ikke et tydelig skille mellom voksne og barn. Begge parter utforsker sammen med tilstedeværelse her og nå, noe jeg synes denne prosessen også var preget av (Angelo, 2012, s.163).

Min bevissthet omkring Reggio Emilias tenkning om barnets hundre språk hjalp meg også til å se de ulike språkene barna uttrykket seg gjennom. Jeg observerte intense uttrykk fra barna. Jeg fikk også erfare at det var krevende. Krevende å skulle ha en intens tilstedeværelse i situasjonen uten å ha en plan på forhånd. Kanskje er det lettere å kunne legge en plan og bare følge denne? Til gjengjeld så jeg de uttrykkene det ga og iveren det ga både voksne og barn, når alle var inderlig og sanselig tilstede i situasjonen. Når det gjelder denne jenta observerte jeg at måten vi jobbet på i møte med henne fremmet hennes estetiske uttrykk enda mer på hennes premisser, det var ikke mitt ønske om å formidle noe som drev prosessen.

Videre kan vi se på disse to tilnærmingene i forbindelse med Witkin og Ross' modell om en kreativ prosess. Gjennom disse observasjonene har det vist at både en didaktisk og en mer estetisk tilnærming gjennom lyttende pedagogikk kan gi sterke inntrykk og impulser som igjen viser seg i ulike uttrykk. Gjennom mine observasjoner har jeg sett at en didaktisk tilnærming kan legge til rette for å bli kjent med omgivelsene som er det første leddet i modellen. Ved å presentere ulike opplegg eller materialer i planlagt situasjon kan barna oppleve sansing og møte med omgivelsene. Dette kan også skje i en lyttende pedagogikk, ved at vi følger barnas undring og ut fra dette legger til rette for møte med omgivelsene. I følge modellen kan man i dette møtet sanse noe som gir følelsesmessige inntrykk, noe begge tilnærmingene viste at de kunne fremme. Inntrykkene samles så i en indre struktur og gir en impuls som oppleves som et behov for å uttrykke seg (Paulsen, 1994, s.94). Og på denne måten har det vist seg at både en didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk kan fremme uttrykk.

Dersom man velger å kombinere disse to tilnærmingene har jeg gjennom dette utviklingsarbeidet observert at det kan være en god ide å bruke didaktiske tilrettelagte opplegg som et møte med omgivelsene og som impuls, og videre kan en lyttende pedagogikk ivareta den videre prosessen. Men jeg ser også at møte med omgivelsene og impulser ikke bare burde komme fra voksenledede aktiviteter, men også gjennom barnas egen sansing og en estetisk tilnærming. Sæther foreslår også Witkin og Ross' modell som eget utgangspunkt for et opplegg i barnehagen (Sæther, 2012, s. 171). Kanskje kan den være en tilnærming i seg selv?

### **Pedagogisk dokumentasjon og pedagogens rolle**

”Det er mitt ansvar som pedagog å organisere hverdagen på en måte som gjør det mulig for barn å kunne reflektere over egne erfaringer sammen” (Åberg & Taguchi, 2006, s.17). Ved å jobbe med dokumentasjon kan vi oppnå dette, barn som reflekterer sammen om opplevelser. I dette utviklingsarbeidet jobbet vi også med å dokumentere underveis i prosessen. Først og fremst var det jeg om min medhjelper som observerte og tok notater. Det ble også tatt bilder av barna underveis i samlingene, og i etterkant. Vi lagde også en musikkrok sammen med barna, der de stilte ut instrumentene sine, og to barn hjalp til med å henge opp bilder og tekst på avdelingen i barnas høyde. Denne dokumentasjonen skulle vise seg å komme som en vind og ga ny frisk pust til prosessen. Jeg observerte at det umiddelbart ga en virkning. Det var flere barn som stoppet opp ved bildene og tittet på, tok på og snakket sammen om bildene.

Noen barn tok frem instrumentene og spilte mens de sang, og andre satt i garderoben og klappet rytmen og sang til *Ola på tur*. Jeg observerte også to jenter som stod ved bildene og snakket sammen om hvilke sanger de sang på under samlingen. De snakket videre om hvordan de kunne spille på instrumentet sitt til disse sangene. Hun ene jenta løp så bort til musikkroken og hentet to av instrumentene. Det ene instrumentet ga hun til den andre jenta. Det var påmalte flasker fylt med både makaroni og erter som ga en klar og skarp lyd. De ristet på instrumentene mens de sang sangen *Alt kan bli til musikk*, som vi hadde sunget under musikkksamlingen. På denne måten ble dokumentasjonen gjort til pedagogisk dokumentasjon av barna. For først når en dokumentasjon blir tatt i bruk, reflektert over og kan bidra til å videreutvikle den pedagogiske prosessen blir den pedagogisk (Åberg & Taguchi, 2006, s.22). Dokumentasjonen hadde også denne virkningen på foreldre og pedagoger. Det førte til at mange foreldre viste nysgjerrighet og interesse for det barna hadde gjort. Barna kom i samtale med foreldrene og de ansatte snakket med foreldrene om det i større grad enn tidligere. Som jeg snakket om under en lyttende pedagogikk kan dokumentasjonsarbeid knyttes til ulike former for temaarbeid. Vi kan nå se tilbake på Røthles to modeller om temaarbeid og dokumentasjon. Denne måten vi brukte dokumentasjonen på kan knyttes til den andre modellen der det mellom hver handling oppstår dokumentasjon, tolkning og refleksjon for videre arbeid (Røthle, 2006, s. 18).

Med dette som utgangspunkt kan vi si at dokumentasjonen i stor grad var med på å fremme disse barnas estetiske uttrykk. Det kan sees på som en ny impuls som vekket følelsene i flere av barna igjen (Paulsen, 1994). Kanskje var det dette som skulle til for noen av barna for å sette i gang en estetisk prosess etter det de hadde opplevd. Det som skulle til eller det som i større grad bidro til å fremme uttrykk.

Jeg ser en gutt som går bort mot en av de ansatte med et rytmeinstrument i hånden og et smil om munnen. Gutten begynner å synge og spille. Raskt sier den voksne at han ikke får lov til å spille på dette rommet, for der skal det være rolig. Gutten slenger fra seg instrumentet på gulvet og går videre. Når denne gutten ble avbrutt slik fikk han ikke uttrykt det han hadde en impuls på. I sammenheng med Wikin og Ross' modell ser vi at det endte med den reaktiv handlingen der han slenger fra seg instrumentet. Ettersom han trolig hadde en impuls og følelser som ventet på å komme til uttrykk, og han ble stoppet i sin refleksiv adferd, kom det i stede til uttrykk gjennom en reaktiv adferd. Gjennom dette eksempelet observerte jeg spesielt hvor viktig det er at voksne er tilstede i øyeblikket og lever seg inn i situasjonen. Også andre



situasjoner der jeg har sett barnas engasjement blomstre dersom pedagogen har levd seg inn i situasjonen, forsterket dette bilde av hvor viktig pedagogens engasjement er for barns inntrykk og uttrykk. Som leder av prosjektet kunne jeg ha jobbet litt mer for å engasjere de andre ansatte, spesielt ettersom det er en viktig faktor for barns estetiske uttrykk. Når jeg viste stort engasjement og entusiasme over prosjektet, opplevde jeg at det smittet over på barna. Jeg fikk bekreftet at som voksen må man være tilstede, by på seg selv og eksperimentere sammen med dem. ”Viser du at du eksperimenterer, smitter det trolig over på barnas egen aktivitet og fantasien aktiveres ytterligere” (Sæther, 2012, s.180).

### **Syn på barn i pedagogisk arbeid**

I teorikapittelet snakket jeg om paradigmeskiftet, der moderniteten representerer det som var tidligere og postmoderniteten som kritikken mot dette. Dette ser jeg i sammenheng med måten man arbeider pedagogisk på i barnehagen. Endringene i synet på barn er med på å forme grunnsynet vårt og Gunnestad legger vekt på at grunnsynet vårt henger sammen med utøvelsen av pedagogisk virksomhet (Gunnestad, 2007). Innledningsvis fortalte jeg at jeg har fått en bredere kunnskap om barn og sett paralleller til måten man arbeider på og hvilket syn man på denne måten representerer. Vi kan se på tilnærmingene vi bruker og stille spørsmål om hvilket syn de representerer. Representerer tilnærmingen man benytter seg av det nyere synet på barn eller henger den praktiske tilnærmingen fortsatt igjen i det gamle paradigme?

Medvirkning er en av de større ringvirkningene av det nyere synet på barn og har en sentral plass i barnehagens rammeplan. Som jeg nevnte innledningsvis skjedde det mange endringsprosesser i norske barnehager etter at blant annet begrepet medvirkning ble implementert i barnehageloven i 2005. Dette begrepet kan sees i tråd med det nye paradigme som representerer et syn på barn som agens (Sommer, 2006, s.33). I denne forstand er barnet grunnleggende sosialt og kompetent, som viser helt fra livets begynnelse at det vil noe med noe og noen (ibid.). Barn er dermed kompetente medskapere av sin tilværelse og har rett til å medvirke i det som angår barnet. Kanskje er det nettopp derfor mange har begynt å tenke nytt og blir inspirert av nye retninger som Reggio Emilia og lyttende pedagogikk. Kanskje er en lyttende pedagogikk en tenkning i takt med endringene vi snakker om i postmoderniteten. At man stadig tenker hvordan man kan utvikle arbeidsmetodene for å jobbe ut fra det synet man har, og imøtekomme de nye krav og rammer som nye paradigmer krever. Hva med en

didaktisk tilnærming? Er en slik tilnærming i tråd med det nyere synet på barn, pedagogens syn på barn?

Musikksamlingene jeg gjennomførte i utviklingsarbeidet var planlagt med utgangspunkt i en didaktisk relasjonsmodell. Barna hadde en viss medvirkning i tilknytning til samlingene ettersom innholdet var impulser fra barna og jeg tok tak i deres innspill underveis. Likevel var det til syvende og sist jeg som la føringene for hva jeg ønsket å formidle til barna, hva jeg ønsket at de skulle oppleve. Dette fører til at barna ikke opplever noen reel medvirkning når de sitter i musikksamlingen og opplever og deltar mer på mine premisser enn deres. Mine studier viser at det er mulig å jobbe med å ivareta barns medvirkning gjennom en didaktisk arbeidsmåte, men at en lyttende pedagogikk i større grad åpner opp for reel medvirkning. En reel medvirkning ettersom man går i dialog med barnet og utgangspunktet for den pedagogiske praksisen er barnets drivkraft til å utforske forstå sin verden (Jonstøij & Tolgraven, 2003). En slik tilnærming gjør dermed at barnet blir aktive medskapere i sin tilværelse og blir sett på som kompetente barn. Slik jeg ser det er dette i tråd med postmodernismens paradigme.

Musikksamlingene hadde utgangspunkt i en didaktisk relasjonsmodell. Vil det da si at jeg ser på barna som ukompetente og som en blank tavle som jeg må fylle med kunnskap? Tvert i mot. I følge mine observasjoner om hvordan barna responderte og ga uttrykk for inntrykkene i etterkant kan jeg si at det er svært kompetente barn. Det er svært kompetente barn som var med på å gi inspirasjon til samlingene. Kompetente barn som klarte å sitte i en gruppe, ta til seg innholdet, oppleve noe og bli interesserte. Kompetente barn som tok dette til seg, gjorde det til sitt eget og ga uttrykk for det på mange ulike måter. Ut fra disse observasjonene mener jeg vi burde anerkjenne en slik tilnærming i forhold til synet på barn, så lenge det ikke blir det eneste, men som en del av en helhet.

Som nevnt i teori delen så er den didaktiske tradisjonen nok den mest innarbeidede tradisjonen. Når den utfordres av en nyere tenkning om en lyttende pedagogikk kan det føre til spørsmål som: hva er galt med denne måten å jobbe på, det er jo slik vi har gjort det i alle år? Vi kan se på barnet som kompetent også i en formidlingssituasjon eller noe som er planlagt for og med barna. Kanskje er det noe som er verdt å ta vare på? Samtidig ligger nok noe i det at vi skal være forsiktig med at det blir for stort fokus på læring og formidling, men betyr det likevel at vi må forkaste hele tradisjonen i møte med noe nytt? Vi er voksne og har

mye kunnskap. Mange barn er sultne etter ny kunnskap og gleder seg over voksne som kan yte og gi de noe. Det trenger ikke nødvendigvis å være noe galt i å ønske å gi noe av det man kan videre til barna. Når jeg forteller om barna som sitter med oppspærrede øyne og munnen åpen av innlevelse i musikk-samlingen synes jeg det er verdt å spørre seg: er vi i ferd med å forkaste en tradisjon og formidlingsmåte som barna setter stor pris på?

Selv om det er viktig å tenke nytt og se sammenhenger med synet på barn er det noe med det å bygge videre på den norske tradisjonen. Det er ikke nødvendigvis noe galt med den. Det handler mer om å ha et reflekterende blikk på sin egen tradisjon og kunne se den i et nytt lys. Man kan hente inspirasjon fra andre tradisjoner som kan fungere i en sammenheng med det vi allerede har (Pettersen, 2011, s.31). "Vi har hatt tradisjon for å lytte til barn. Den demokratiske understrømmen er en del av vår kultur" (ibid.). Kanskje noe av grunnen til at det er blitt så utbredt i Norge, at disse tradisjonene er i samklang med tenkningen i Reggio Emilia. Kanskje er det ikke så motstridene som vi skal ha det til? Men at de i Reggio Emilia har funnet frem til en måte å jobbe enda mer i tråd med det synet på barn som de har, et syn som vi i stor grad kan si at de nordiske landene også representerer.

Ved å reflektere over egen praksis, sitt syn på barn og om det er samsvar mellom disse vil man få en større bevissthet over sin yrkesutøvelse. Gunnestad legger vekt på at gjennom en slik bevisstgjøringsprosess kan vi utvikle vår egen praksis, slik at det blir samsvar mellom det vi tror på og vet, og det vi gjør (Gunnestad, 2007, s.43-44).

### **Ulike tilnærminger - utfordrer de hverandre?**

I presiseringen av oppgaven spør jeg om det vil være mulig å kombinere en didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk i pedagogisk arbeid i barnehagen. I utviklingsarbeidet opplevde jeg det som vanskelig å skulle kombinere disse tilnærmingene samtidig, ettersom de på en måte motstrider hverandre såpass at det ikke ble mulig. For å klare å gjennomføre en lyttende pedagogikk opplevde jeg at vi måtte ha fullt fokus og ikke kunne ha planlagt opplegg på forhånd, noe som en didaktisk tilnærming innebærer. Men likevel synes jeg at jeg klarte å bruke elementer fra begge retningene samtidig. Det var også fullt mulig å kombinere de i en helhet, selv om det ikke var lett å kombinere på samme tidspunkt. Ut fra disse observasjonene jeg og min medhjelper har gjort fra utviklingsarbeidet, ser jeg det som hensiktsmessig å kunne kombinere en didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk i det daglige arbeidet. Slik vi

gjennomførte det med først å gjennomføre et didaktisk opplegg, der vi også hadde lyttende holdninger, for så hadde fullt fokus på en lyttende pedagogikk i etterkant observerte vi at fungerte godt i denne barnehagen. Dette samspillet ga en fin helhet og viste seg å fremme flere ulike estetiske uttrykk blant barna.

Gjennom en didaktisk tilnærming der man planlegger opplegg, blir det gjerne kultur for og med barn. Gjennom en lyttende pedagogikk kan man si det blir kultur av barn, ettersom det er deres spor og utforskning som er i fokus for arbeidet. I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver skal barnehagens innhold være preget av både kultur for, med og av barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.36). Dette vekselspillet mellom formidling og barns egen aktivitet er noe som også i følge rammeplanen skal være en del av barnehagens særpreg (ibid.). Så dersom man klarer å kombinere disse tilnærmingene og balansere det, vil man klare å realisere rammeplanens tanke om et kulturelt innhold både for, med og av barn.

I denne forbindelse viser jeg til Schöns teori om ulike praksisser (Irgens, 2006, s.290). Det handler om å kunne skille mellom ulike praksisser, som innebærer å skille mellom hvilke deler av arbeidet som kan gjennomføres ved standardiserte metoder og hvilke som ikke kan det, der man må improvisere (ibid.). Denne formen for improvisasjon kjennetegner de beste profesjonsutøverne, i følge Schön og han kaller dem for yrkeskunstnere, de som er i stand til å benytte improvisasjon når situasjonen tilsier det (Irgens, 2006, s.282 – 283). I denne sammenheng kobler jeg en tradisjonell didaktisk tenkning til det Schön snakker om som standardiserte metoder, ettersom det er basert på didaktisk planlegging i forkant. Mens jeg knytter improvisasjonen han snakker om opp mot den alternative tradisjonen for lyttende pedagogikk, der det handler mer om å være tilstede her og nå, fange barns spor og jobbe ut i fra dette. Angelo presiserer også at en stadig pendling mellom intens tilstedeværelse og analytisk refleksjon og kan bidra til trygge, gjennomtenkte og etisk forsvarlige måter å arbeide med barn på (Angelo, 2012).

Jeg vil få frem at selv om det i denne oppgaven kan virke som at disse tilnærmingene er adskilt og er på en bestemt måte, er det ikke nødvendigvis slik. Innenfor en didaktisk tilnærming finnes det ulike retninger og den kan praktiseres forskjellig. På dette grunnlaget redegjorde jeg for hva jeg legger i begrepet tradisjonell didaktisk tenkning i starten. Det er dette jeg har lagt vekt på og tatt utgangspunkt i, og en slik måte å planlegge og legge opp arbeidet på. Også den lyttende pedagogikken har blitt tolket på ulike måter i ulike barnehager

og praktiseres også derfor ikke nødvendigvis på en slik måte jeg fremstiller det her. Det vil si at det trenger heller ikke å være svart-hvitt, det kan handle om hvordan man tolker de ulike tilnærmingene og praktiserer dem. Med utgangspunkt i denne studien tenker jeg at det også kan være didaktisk arbeid selv om man følger barnas spor og praktiserer lyttende pedagogikk, ettersom man gjerne tenker gjennom hvorfor man gjør det og har en tanke bak denne måten å jobbe på. Kanskje handler det mer om en didaktisk refleksjon?

Som jeg beskrev i teoridelen handler didaktikk blant annet om å planlegge et opplegg der man reflekterer over faktorer som mål, innhold og arbeidsmetode og forutsetninger. Hvis man ser på det kun som en refleksjon over arbeidet kan man jo si at man gjør det uansett hvilken tilnærming man velger å ha fokus på. For uansett hvilken tilnærming man benytter kreves det en refleksjon over den pedagogiske arbeidsmåten. Det er mulig å tenke gjennom hva barna har fått ut av et opplegg selv om det ikke ble satt et mål i starten. Målet kan oppstå underveis. Dermed kan kanskje begrepet didaktisk refleksjon være passende å bruke.

## 5. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan man kan fremme barns estetiske uttrykk. Gjennom å gjennomføre et utviklingsarbeid i praksis har jeg sett på ulike tilnærminger til nettopp dette. Jeg har tatt for meg en tradisjonell didaktisk tilnærming og en lyttende pedagogikk som i stadig større grad benyttes i norske barnehager. Når det gjelder problemstillingen min: *Hvordan fremme barns estetiske uttrykk?* vil jeg aldri kunne komme frem til et fasitsvar, noe som heller ikke var målet med denne studien. Likevel mener jeg at jeg har fått belyst et viktig tema. Jeg har fått større innsikt og kunnskap og har dermed en bedre forståelse for hvordan man på en god måte kan fremme barns estetiske uttrykk. Denne kunnskapen og innsikten ønsker jeg å vise kort her gjennom å oppsummere mine funn i korte trekk.

Jeg har opplevd barns glede, entusiasme og engasjement rundt de planlagte musikkksamlingene. Dette har igjen vist seg i utallige uttrykk. Dermed har jeg tolket det som at en didaktisk tilnærming kan være et viktig innslag i hverdagen. Et innslag som kan spre glede, gi inntrykk og skape impulser. Disse impulsene kan fremme barns estetiske uttrykk. Likevel vil jeg ut fra mine funn si at en lyttende pedagogikk i større grad ivaretar barnets indre utforskingstrang og på denne måten fremmer andre type uttrykk. Jeg har også sett at en slik estetisk tilnærming der vi er sanselig og følelsesmessig tilstedeværende evner å ivareta en

tanke om barns medvirkning i større grad. Felles for disse tilnærmingene viser mine funn at pedagoger som er tilstede, tilgjengelig og mottakelig i dialog med barna, er med på å støtte og fremme barnas estetiske uttrykk.

Gjennom dette arbeidet har jeg fått bekreftet min oppfatning om at selv om det er viktig å verdsette kulturen av barn og følge deres spor i prosjekter, er det viktig å kunne tilby noe for og med barna også. Dette vekselspillet mellom formidling og barns egen aktivitet er noe som også i følge rammeplanen skal være en del av barnehagens særpreg (Kunnskapsdepartementet, 2011). Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om det er hensiktsmessig å la den ene tilnærmingen utelukke den andre. Ut fra mine funn ser jeg ikke på det som hensiktsmessig. Jeg har sett at det kan være vanskelig å kombinere på en og samme tid, men som et vekselspill vil det være lettere å få det til å fungere. Det viste seg at de til sammen kunne fremme et bredt utvalg uttrykk blant barna. Det ga mulighet for å ta vare på både barnas medvirkning, skapende prosess og engasjement over å få noe presentert. Angelo presiserer også i sin fremstilling av didaktisk og estetisk tilnærming at disse to tilnæringsmåtene kan danne en fruktbar dynamikk (Angelo, 2012, s.139). Det ligger i forholdet mellom improvisasjon og planlegging, og uansett ligger det masse kunnskap til grunn. Schön's begrep *Yrkeskunstnere* viser til gode praktikere som bruker kunnskapen sin og improvisere når det er på sin plass (Irgens, 2006, s. 283). Ut fra dette tolker jeg det som at vi trenger gode praktikere som klarer å finne en balanse mellom didaktisk tilnærming og en mer estetisk tilnærming, lyttende pedagogikk. Som pedagog må man ikke ha skylapper på og kun arbeide ut i fra en modell eller tankegang, men klare å se en bredde i pedagogikken og klare å kombinere de ulike tradisjonene med det beste fra hver av dem. Som en dyktig praktiker er det viktig å være bevisst, og uansett ha en didaktisk refleksjon i arbeidet med barns estetiske prosesser og uttrykk.

### **Fremtidsrettede perspektiver**

Videre blir det opp til hver og en å velge hvordan man ønsker å tilrettelegge pedagogisk arbeid med barn. En bevissthet og refleksjon rundt valget man tar, er vesentlig. Det er flott at man er åpne for nye og spennende inspirasjoner i det pedagogiske arbeidet. Samtidig må man passe på at man ikke ukritisk tar til seg noe nytt uten å vurdere hva som er verdt å inkludere og hva som er verdt å beholde i måten man jobber på. Tidligere viste jeg til sammenhengen mellom pedagogenes grunnsyn, altså synet på barn og måten man arbeider på. Dette kan tyde

på at det kanskje nettopp er der barnehagene må begynne, med barnehagens pedagogiske grunnsyn. Starte med det grunnleggende med å utarbeide det pedagogiske grunnsynet grundig. På denne måten kan man bli kjent med sine holdninger og verdier, sitt syn på barn og utvikle et bevisst og reflektert forhold til de valgene man tar. Slik vil man også bli bedre i stand til å ta valg som best mulig ivaretar og fremmer barns estetiske uttrykk.

## Litteratur

Angelo, E. (2012). Hvordan arbeide med musikk? I Sæther, M. & Angelo, E. (Red.) *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, L. (2006). *Kontakt med barn, innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Carlsen, K. & Samuelsen, A-M. (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

FN's konvensjon om barnets rettigheter. (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet. Lastet ned fra: [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Forvaltningsloven, LOV-1967-02-10. §13. (2011). Lokalisert på: <http://www.lovdatab.no>

Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.

Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.

Lindqvist, G. (2011). Om temaarbeid, et gjensyn. I Angell, M-L. (Red.). *Barnehagefolk nr.3. Impulser fra Reggio Emilia*. Oslo: Fagpressen.



Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Moser, T. & Röthle, M. (2007). *Prolog – Ny rammeplan, ny barnehage, nye utfordringer?* I Moser, T. & Röthle, M. (Red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Paulsen, B. (1994). *Det skjønne. Estetisk virksomhet i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Pettersen, J-R. (2011). *I samklang med norsk barnehagetradisjon*. I Angell, M-L. (Red.). *Barnehagefolk nr.3. Impulser fra Reggio Emilia*. Oslo: Fagpressen.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.

Postholm, M-B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Röthle, M. (2006). *Pedagogisk dokumentasjon, et redskap for voksnes læring om barn*. I Röthle, M. (Red.) *Rom for medvirkning, en utfordring for barnehagen*. Artikkelsamling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten- nye perspektiver*. I Johansen, J.B. & Sommer, D. (Red.) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæther, M. (2012). Musikalsk utvikling - en helhet. I Sæther, M. & Angelo, E. (Red.) *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæther, M. (2012). Musikk og temaarbeid i barnehagen. I Sæther, M. & Angelo, E. (Red.) *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Taule, R. (2006). *Escolas ordbok, bokmål*. Garnes: Escola forlag.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). Rammeplan for praktisk- pedagogisk utdanning. Lastet ned fra:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan\\_2003\\_PPU.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PPU.pdf)

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

