

Barns estetiske erfaringer i utetiden

«Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?»

Magnus Solum Finstad

Kandidatnummer: 3012

Bacheloroppgave

BHBAC3910

Hovedmodell

Fordypning: Musikk, drama og kunst og håndverk

Trondheim, august 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

«Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?».....	0
Magnus Solum Finstad	0
Bacheloroppgave.....	0
Hovedmodell	0
1. Innledning.....	2
1.1 Oppgavens bakgrunn og valg av problemstilling.....	3
1.2 Oppgavens struktur.....	4
2.0 Estetikk, sanseutvikling og «learning by doing».....	4
2.1 Barnehage, bruk av materialer og sanseutvikling	5
2.2 Om sanser og sanseinntrykk	5
2.2.1 Berøringssansen (den taktile sansen).....	6
2.2.2 Synssansen (den visuelle sansen).....	6
2.2.3 Oppfattelse og tolkning av sanseinntrykk	7
2.3 Kunst, estetiske opplevelser og erfaringer i barns hverdag	8
2.4 Erfaringer og Deweys teori om «Learning by doing»	9
2.5 Gibsons teori om «affordances»	11
3. Metodisk tilnærming	12
3.1 Metodevalg og innsamlingsstrategi.....	12
3.2 Observasjon som metode.....	13
3.3 Gjennomføring av observasjon og intervju i barnehagen.....	14
3.4 Metodekritikk	14
3.5 Etske overveielser.....	15
4. Drøfting av funn.....	16
4.1 Min praksisfortelling - Snø (observasjon 1).....	16
4.2 Utetid i barnehagen.....	17
4.3 Barns estetiske erfaringer med fokus på sansene.....	18
4.3 Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?.....	20
5. Avslutning og oppsummering.....	22
6. Litteraturliste	23
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	25

1. Innledning

Jeg er tilbake i barnehagen. Til da jeg var et barn. Det er en varm sommerdag, og alle vi barnehagebarna er samlet ute. Vi står ute på verandaen til barnehagen, jeg kan se for meg den akkurat som det var i går. Vi er samlet i en ring, rundt en stor flekk som jeg tror er blå og kanskje våt. Jeg strekker ut hånden, bøyer meg ned og tar på det som ligger på plankene. Oi, det var kaldt! Jeg trekker hånda raskt tilbake og ser på de andre barna. Noen av barnehagebarna smiler, andre har store øyne, er skeptiske og står helt i ro. Jeg synes det er litt skummelt, men samtidig også spennende. Jeg har lyst til å løpe bort for å gjemme meg. Likevel er det noe som holder meg igjen. Vil jeg oppleve det samme om jeg bruker den andre hånda til å kjenne på flekken? Ja, det ble også kaldt! Jeg klapper hendene. Nå klistrer de seg sammen og jeg kjenner jeg blir våt i håndflatene. Sakte tar jeg hendene fra hverandre. Da innser jeg at fargen er blitt lysere, trass i at jeg fortsatt er blå i hendene. Så oppdager jeg at det ligger noe inni den blå flekken. Jeg plukker gjenstanden opp, den er lang og hard å holde i. Jeg trekker den igjennom flekken på verandaen. Da ser jeg at den hvite fargen er tilbake på verandaen. Den hvite streken deler det blå inn i to mindre flekker. Rare greier. Det blir varmt å holde i gjenstanden. «Hva er nå dette?», tenker jeg.

Hendelsen overfor beskriver opplevelsen min av en situasjon jeg husker svært godt fra da jeg selv gikk i barnehage. Episoden skjedde i utetiden på en varm sommerdag, da en ansatt først helte blå vann-maling på verandaen i barnehagen og så puttet ei tresleiv oppi malingen. Jeg var cirka fire år gammel, og vi var omtrent 20 barn i barnehagen. Det var ingen av oss som visste om denne aktiviteten på forhånd. Alle vi barna i barnehagen reagerte derfor ulikt på hendelsen, der noen av barna var skeptiske, mens andre var svært nysgjerrige. Fordi vi brukte hendene våre til å ta og kjenne på både malingen og tresleiven, utforsket vi male-materialet på kroppslig vis. Det at vi fikk lov til å ta, kjenne og føle på malingen, gjorde at jeg opplevde mitt første møte med vann-maling som både skummelt og spennende. Jeg ble tiltrukket av aktiviteten, samtidig som den også ga meg sanseopplevelser og følelsesmessige inntrykk. Jeg kan derfor beskrive dette som en estetisk opplevelse (Kjær, 2018, s. 24). Denne episoden har også påvirket meg i etterkant og vært en hendelse jeg har reflektert over i situasjoner der jeg skal utføre noe som er nytt eller utenfor komfortsonen min. Med utgangspunkt i dette, vil jeg beskrive den estetiske opplevelsen ved mitt første med blå vann-maling som så sterkt at jeg har hatt behov for å bearbeide den, og den har slik blitt til en estetisk erfaring (Kjær, 2018, s. 24).

Kultur, kunst, estetikk og kreativitet har alltid vært temaer som har interessert meg. Særlig har den beskrevne estetiske erfaringen med maling i barnehagen, gjort at jeg har ivret etter å utforske materialer som kan formes med hendene. Selve interessen for kunst og estetikk hadde jeg før jeg begynte på barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne

Høgskole, men jeg har utviklet den gjennom dette treårige studiet. Høsten 2019 valgte jeg å spisse interessen min for kunst, kultur og estetikk ved å velge fordypningsfaget *Musikk, drama, kunst og håndverk*, som vi arbeidet intensivt med i et tverrfaglig fokus hele høstsemesteret. Jeg var også tidlig bevisst at det å bruke bacheloroppgaven til å fordype seg i sitt interessefelt er motiverende for den videre utviklingen til å bli en god barnehagelærer. Derfor var jeg også raskt ute med å avgrense temaet i denne oppgaven til å omhandle barns estetiske erfaringer i barnehagen.

1.1 Oppgavens bakgrunn og valg av problemstilling

Estetikk handler i sin enkleste form om betraktning og utøvelse av ulike kunstformer innen litteratur, musikk, dans, drama og bildekunst. I det estetiske perspektivet på barn vektlegges derimot barns sanselige og kroppslige uttrykk i hverdagen, der kropp og sanser forbindes tett med tenking, erfaringer og læring. Her tas det utgangspunkt i at barn bruker estetiske måter som lek, musikk, tegning, forming og maling til å kommunisere sine interesser. Estetikk er derfor mer enn bare kunst. Det er heller ikke bare kunst som kan skape estetiske opplevelser eller inngå i estetiske prosesser. Alle hendelser kan legge grunnlaget for estetiske opplevelser og erfaringer, og dette kan handle om naturfenomener og hverdagslige ting og hendelser (Kjær, 2018). Ifølge forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, skal barnehagebarn sikres estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og på en slik måte at de gis mulighet til utforskning, fordypning og progresjon. Hensikten er at barn i barnehage skal være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Forskriften forplikter derfor barnehagen til å bidra til at barn har tilgang til ting, rom og materialer som skal støtte om deres estetiske uttrykksformer. Videre skal personalet også stimulere barns nysgjerrighet og fantasi, utvide deres forståelse og skape estetiske dimensjoner i barnehagens inne- og uterom (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å leke og være engasjert i ulike aktiviteter i barnehagens uteareal, uansett vær- og vindforhold, er en sentral del av norsk barnehagetradisjon. Norske barnehagebarn er i snitt utendørs mellom 60 og 90 minutter hver dag på vinterstid. I 2017 uttrykte forskerne i prosjektet «Blikk for barn» en bekymring over at for mange norske barnehagebarn under tre år ble passive i utetiden og mistet førstehåndserfaringer der ulike sanser ble brukt. Samtidig skåret også flere norske barnehager for lavt på natur og vitenskap (Sangrind, 2017). Dette bryter med forskriften om rammeplan hos barnehager, som skal sikre at alle barnehagebarn har tilgang på kroppslig lek, estetiske erfaringer og sanseopplevelser, både ute og inne.

Barnehagen skal også bidra til at barn blir glade i naturen og bruker den som arena for lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med lov om barnehager (2018, §3) har alle barnehagebarn også rett til å medvirke gjennom å delta i daglig aktivitet, samt planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Alle barnehagebarn har dermed en lovfestet rett til å medvirke, utvikle sine sanser og utforske estetiske opplevelser i barnehagen. Fordi barn i norske barnehager er mye ute, har jeg alltid vært nysgjerrig på hvordan barnehager tilrettelegger for barns estetiske erfaringer i utetiden.

Problemstillingen min er derfor følgende:

Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?

For å samle inn data til å besvare denne problemstillingen, har jeg gjennomført deltakende observasjon av barns lek og estetiske erfaringer fra utetiden i en barnehage. Med bakgrunnen i disse observasjonene, har jeg også gjennomført et intervju av pedagogisk leder i barnehagen.

1.2 Oppgavens struktur

For å få en god struktur på denne bacheloroppgaven, har jeg valgt å dele den inn i fem kapitler. I *kapittel 1*, som er oppgavens innledning, begrunnes valg av tema og problemstilling. I *kapittel 2* redegjøres det for oppgavens teoretiske perspektiv. Her vektlegges estetiske erfaringer og sanseinntrykk i kunst og hverdagsliv, teorien til John Dewey om «learning by doing» og James Gibsons teori om «Affordances». *Kapittel 3* beskriver metodiske valg og vurderinger i forskningen min. I tillegg skriver jeg om metodekritikk og etiske hensyn. I *kapittel 4* analyseres og drøftes funn fra forskningen min om hvordan en barnehage tilrettelegger for barns estetiske erfaringer i utetiden. Oppgaven avrundes med *kapittel 5*, der jeg presenterer oppgavens viktigste konklusjoner.

2.0 Estetikk, sanseutvikling og «learning by doing»

I dette kapitlet forklares sentrale begreper og teori som er relevant for denne oppgavens tema og problemstilling. Først forklares sentrale begreper som barnehage, bruk av materialer, utvikling av sanser og estetikk i hverdagslivet. Deretter beskrives Dewey sin teori om «learning by doing» og Gibsons teori om «Affordances». All teori som presenteres her, vil brukes i drøftingen av mine funn senere i oppgaven.

2.1 Barnehage, bruk av materialer og sanseutvikling

En barnehage kan beskrives som en pedagogisk virksomhet med mål om at barn skal gis del i samfunnets verdier og erfaringer for å bli aktive og kreative deltakere i egne liv og i utviklingen av felleskap med andre mennesker. Barns forutsetninger og behov er sentralt i barnehagen (Gunnestad, 2014, s.13). Uten ansatte i barnehagen hadde det ikke vært noen barnehage, og det hadde heller ikke vært noe barnehagen om det ikke fantes noen barn der. Barn er derfor barnehagens viktigste brukere, mens kvaliteten på barnehagens virksomhet i stor grad preges av personalets forutsetninger og de økonomiske rammefaktorene for virksomheten. Ifølge Gunnestad (2014, s. 94) vil materielle, økonomiske og administrative faktorer påvirke det pedagogiske arbeidet ved å gi muligheter eller sette begrensninger for virksomheten, for eksempel i barnehagens fysiske miljø. Videre vil barnehagebarn også påvirkes av personalets kompetanse, oppfattelser og handlingsmåter i barnehagen (Fredriksen, 2013, s. 60-61). Dette er også viktig for barnehagens tilrettelegging for bruk av ulike materialer i sanseutviklingen og estetiske opplevelser. Materialer er grunnleggende for all aktivitet, spesielt innenfor kunst og håndverksfaget. Her er det også avgjørende å ha en bred oppfatning av forskjellige materialer, for å kunne utforske de på flere måter (Moe, 2018, s.160). Ved å brette og rive et papir til det blir en kule, vil de grunnleggende transformasjonsmulighetene i et materiale kunne utforskes. Da avdekkes materialets egenskaper i en skapende prosess, der sanselige opplevelser og utforsking av ulike materialer er essensielt for å kunne gjennomføre aktiviteter med materialet senere (Waterhouse, 2013, s. 133-134).

2.2 Om sanser og sanseinntrykk

Et menneske sine sanser er allerede på plass i det fosteret ligger i mors mage. Dette betyr at barnet får de første opplevelsene og erfaringene med sansene før fødsel. Samarbeidet mellom sanser og bevegelser er noe av det første som utvikler seg hos oss mennesker. En menneskekropp er utstyrt med sanseorganer som har som oppgave å kjenne etter hva som er med kroppen i de omgivelsene vi befinner oss i (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 119-120). I disse organene går det nerveimpulser fra sanseresseptorene gjennom nervebaner til sentralnervesystemet, hvor meldingene blir tolket og organisert. Resultatene av disse meldingene blir utgangspunktet for at hjernen alternativt setter kroppen i aksjon. Syn, hørsel, lukt, smak og berøringer gir informasjon om omverden, og disse sansene kalles for de ytre sansene. Likevektssans og muskel- og leddsans gir informasjon om kroppen vår og hvor den befinner seg i forhold til omgivelsene. Disse sansene deles inn i kategoriene primære og sekundære. Primærsansene er de første som utvikler seg og er også essensielle for at

sekundærsansene skal kunne utvikle seg. Primærsansene består av berøringssansen, likevektsansen og muskel- og leddsansen. Sekundærsansene er syn, hørsel, lukt og smak. Alle sansene er i samspill med hverandre og har stor relevans for kroppsbevissthet, bevegelsesevne og fortrolighet med omgivelsene, men lukt og smak er mindre viktig for utviklingen av bevegelsessansen. (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 119-120)

2.2.1 Berøringssansen (den taktile sansen)

Det er nerveceller i hud og slimhinner som oppfatter ulike typer for påvirkning, for eksempel berøring, trykk, temperatur og overflatestrukturer. Det er størst samling av taktile sanseceller i ømfintlige områder som munn, fingre og fotsåler. Påvirkningen fra sansen er med på å ordne forskjellige funksjoner og reaksjoner. Sansing som berøring, kulde, varme og smerte kan sette i gang beskyttelsesreflekser fra hjernen når den oppfatter påvirkningen som faresignaler. Aktivt trykk og berøring gir opplysninger om form, struktur og tyngde, og gir oss et bilde av omgivelsene rundt oss. Allerede i fosterlivet utvikles den taktile sansen og den stimulerer hele hjernen og utviklingen av de andre sansene. Barnet får gjennom mye kontakt og berøringer med andre mennesker, underlag og gjenstander gir også viktige opplysninger og påvirkning av sansen. Opplysningene fra den taktile sansen har en essensiell betydning for kroppsbevissthet, og den måtet som sentralnervesystemet organiserer og håndterer bevegelser. Trykket under fotbladet er med på å kontrollere og holde balansen. Berøring har innvirkning på følelser, og sansen er derfor også essensiell for de psykiske opplevelser og reaksjonene våre. (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 120)

2.2.2 Synssansen (den visuelle sansen)

Synet er essensielt for hvordan vi plasserer oss og forflytter oss, både for oss selv og med omtanke til omgivelsene rundt oss. Den visuelle sansen gjør oss oppmerksomme på hvor hodets og kroppens posisjon er i rommet. Det er essensielt for koordinasjonsegenskaper som romorientering, balanse, øye-hånd- og øye-fot koordinasjon. For eksempel blir balansen litt redusert om vi lukker øynene igjen. Stereo- og dybdesyn er noe som hjelper oss slik at vi kan anslå form, avstand, retning og farten på ting. Det er gjennom synet at vi skaffer oss et visuelt minne og innbilningskraft. Når barnet er nyfødt er ikke synet fullt utviklet, men det vil utvikles betydelig de første to månedene. Det er først mellom tre og fire måneder at den visuelle sansen er like skarp og tilnærmet som hos en voksen. Nyfødte barn bruker likevel den visuelle sansen etter beste evne for å skaffe seg opplysninger om omgivelsene (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 122)

Øyet registrerer også påvirkningen av lys, og det dannes et bilde som blir videresendt til hjernen ved hjelp av nervesignaler. Vår videre oppfattelse avhenger av hvordan hjernen tolker disse signalene ut fra det totale samarbeidet i hjernen og tidligere erfaringer. Barnet lærer først å oppfatte påvirkning gjennom den visuelle sansen, senere lærer det å forstå hva barnet ser. Øyets bevegelser må trenes opp for å bli velfungerende verktøy til å oppdage lyspåvirkning. Reflekser som blinking, sammentrekking av pupillen og fiksering av øyet fungerer også rett etter at barnet er født. Linsen blir innstilt på riktig mål ved hjelp av automatisk arbeid med akkomodasjonsmuskelen som vi finner rundt øyets linse, og etter seks eller sju måneder kan barnet føre blikket mellom forskjellige objekter. Det er først ved fire-fem-årsalderen at øyet er ferdig med å utvikle seg. Siden barnet ble født har det da skjedd en utvikling av hjernens oppfattelse og forståelse av påvirkningen av øynene (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 122).

2.2.3 Oppfattelse og tolkning av sanseintrykk

Sansene våre fungerer også i et dynamisk samspill med resten av kroppen. Det foregår kontinuerlig samarbeid mellom sanser, bevegelser og kognitive, emosjonelle og sosiale prosesser. Når vi beveger oss, enten om vi hopper, går eller løper, er sansene våre i aksjon for å gi sentralnervesystemet opplysninger om kroppen, bevegelsene og omgivelsene. Hvis sanseintrykkene skal ha hensikt for oss, må de prosesseres gjennom oppfatning og forståelse. Denne prosesseringen, eller persepsjonen, foregår i hjernebarken hvor sanseintrykkene blir bevisste for oss. Her kan de gi oss hensikt, huskes og bli tatt fram når vi trenger dem. Men før sanseintrykkene ankommer hjernebarken, skjer det en samordning og utvelgelse i de lavere delene av hjernen. Da går det en solid strøm av impulser fra berøringssans, muskel- og leddsans, likevektsans, hørselssans og synssans inn til sentralnervesystemet gjennom de sensoriske nervebanene. Impulsene knyttes videre sammen i hjernestammen, hvor det i det retikulære system skjer en organisering og utvelgelse av signaler. Her vil noen signaler hemmes mens andre fremmes, slik at kun opplysninger som er essensielle i den aktuelle situasjonen blir videre prosessert. Denne utvelgelsen av signaler skjer i tett samarbeid med det limbiske systemet, hvor følelser knyttes til tidligere sanseintrykk og opplevelsene lagres (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 124).

Pågangen i det retikulære system regulerer også vår reaksjon eller våkenhet. De utvalgte stimuli påvirker altså hypothalamus, som bestemmer kroppens beredskap. Når kroppen utskiller hormoner, bestemmer hypothalamus blant annet funksjoner som energifrigjøring, blodtrykk og pust. God forståelse av sanseintrykkene krever at vårt sanseapparat fungerer

bra. Impulser fra ulike sanseorgan må fylle ut hverandre og skape et helhetlig bilde som hjernen kan handle ut fra. Fungerer en av sansene dårligere, skaper dette komplikasjoner for forståelsen og fører til en mindre hensiktsmessig atferd. Idet sansene utvikles, blir barnet dyktigere til å samle sanseinntrykkene til en helhetlig hendelse. Barnet samler et voksende lager av sanseerfaringer som kan brukes til å vurdere og forstå nye inntrykk ut fra. Forståelsen blir stadig bedre og danner grunnmuren for god sanseintegrasjon, sånn at barnet kan handle hensiktsmessig. Barn er også glade i å bevege seg. Det kan derfor synes slik at virksomheten i sansene, bearbeidelsen av sanseinntrykk og påfølgende bevegelsesaktiviteter er en kraft for å stimulere utviklingen allment, og for å utvikle nervesystemet spesielt (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 124).

2.3 Kunst, estetiske opplevelser og erfaringer i barns hverdag

Kjær (2018, s.19) påpeker at estetikk i noen sammenhenger er blitt redusert til å bare omhandle kunst. Estetikk handler også om sansning og opplevelser, og dette gjør det aktuelt å nevne kunst og estetikk i sammenheng med barn. Selv om barn ikke har like lang livserfaring og de samme utgangspunktene som voksne til å sette pris på kunst, har barn likevel anledning til å skape og erfare kunst. For eksempel kan barn drømme seg bort ved å se, gripe, høre eller erfare kunst på andre måter, akkurat som voksne, men ofte kan barn rette konsentrasjonen mot andre elementer ved kunsten enn voksne. Ved å ha erfaring med kunst og kunstneriske uttrykksformer, kan det skapes solide inntrykk som barn husker over lang tid. Kunst kan i ulike former også formidle noe viktig. Dette gjør at også kan få minneverdige estetiske opplevelser i møte med kunst. Ved å uttrykke seg gjennom kunstneriske former som tegning, dans, maling og musikk, kan barn også skape kunst (Kjær, 2018, s. 19-20).

En omfattende forståelse av estetikk har røtter tilbake til romantikken på 1800-tallet og i det å være opptatt av «det vakre», eller det man synes er tilfredsstillende og se på. Eksempler er bevegelser innen ulike kunstformer som dans, interiøret som brukes i stua, innredningen av barnehager, dekking av bord og hvilke klær vi har på oss for dagen. I et logisk vitenskapelig perspektiv, kan kunst og estetikk analyseres ved å se på konkrete kjennetegn og teoretiske uttrykk. I et estetisk perspektiv er derimot kunstopplevelsen preget av vår personlighet og kultur der meningen kommer fram i det man ser på møtet mellom kunst og mennesker. Dette gjør også at både barn og voksne vil kunne bruke sansene sine og forholde seg estetisk til gjenstander og aktiviteter i hverdagen (Kjær, 2018, s. 20-21).

Det er derimot ikke bare kunst som kan skape estetiske opplevelser eller inngå i estetiske prosesser. Alle hendelser, også de som handler om naturfenomener og hverdagslige ting og gjøremål, kan legge grunnlaget for estetiske opplevelser. En estetisk opplevelse er et direkte resultat av et møte med en estetisk gjenstand eller gjøremål som man kan kjenne på at man blir oppslukt i eller redd for, og som knyttet til sanseopplevelser og emosjonelle inntrykk. Estetiske opplevelser kan også være en betydningsfull måte å forstå på, selv om man ikke klarer å beskrive med ord hvilken innsikt vi har fått. Dette innebærer at en person kan oppleve noe som er estetisk meningsfylt, samtidig som personen også får en forståelse av seg selv og sitt forhold til verden. Som alle voksne, kan også barn oppleve noe som gir livet en essensiell hensikt (Kjær, 2018, s. 22-23). I barnehagen kan denne estetiske opplevelsen være alt fra det første møte med noe nytt, som en ny leke, smaken av ny grønnsak under middag eller det første møte med en naturopplevelse i utetiden.

Ifølge Kjær (2018, s. 24) er det forskjell på en estetisk opplevelse og en estetisk erfaring. Siden en estetisk opplevelse kan være så kraftig at man kjenner et behov for å prosessere den, vil en estetisk erfaring være et følge av at man har bearbeidet den estetiske opplevelsen. Man har flere måter å tilnærme seg en estetisk gjenstand, ved for eksempel ved tegning, frilek, sang, bevegelse, konstruksjon eller diskusjoner. Slik at vi blir oppmerksomme på flere forskjeller, og lærer ved refleksjon over den estetiske gjenstanden. Det vil si at man kan tilnærme seg den estetiske erfaringen på grunn av at den har blitt en del av den enkeltes personlige historie. Mange kjenner seg igjen i en hendelse der man blir oppslukt i et estetisk uttrykk, men ikke slik at det bare er hyggelig, men på et mer essensielt vis noe som berører en dypt inn i kroppen og som kanskje bringer fram flere følelser samtidig. Man erfarer at man blir oppslukt i denne spennende hendelsen, fordi det representerer noe stort i livet vårt. Denne estetiske erfaringen er med på å prege oss, vår personlighet og måten vi oppfatter os selv på, som igjen kan danne svar på hvem man er (Kjær, 2018, s.23).

2.4 Erfaringer og Deweys teori om «Learning by doing»

Fredriksen (2013, s. 82) forklarer John Dewey sin teori om «learning by doing» på en fin måte. Ifølge Dewey påvirkes en persons forståelse av følelser, fantasi og de overraskelser virkeligheten serverer. Dewey mente derfor at elever på skolen ikke skulle pugge fakta som skiller seg fra deres liv og interesser. I stedetfor skulle de lære gjennom sin egen utførelse, det vil si «learning by doing.» For Dewey var erfaringer selve grunnmuren for læring. I sin bok *Art as experience* legger han frem erfaringer som enheter av intellektuelle, estetiske,

følelsesmessige og praktiske dimensjoner. Her ses erfaringer som en pakke med alle de dimensjonene på en gang. Erfaringer kan derfor være avhengige av flere sanseopplevelser, som lukt, farger og lyd, samtidig som de knyttes til opplevelsen av sosiale og andre forbindelser da selve erfaringen fant sted (Fredriksen, 2013, s. 82-84). Gode eksempler på dette kan være at man erfarer en lyd eller lukt som tar deg tilbake til en situasjon fra fortiden. Det kan være vanskelig å sette ord på erfaringen, men kroppen vil gjenkjenne den og sette deg tilbake til den eksakte situasjonen fra fortiden. Dette gjør også at man kan huske stedet, selve situasjonen og hvordan alle omgivelsene var. Alle disse minnene fra erfaringen kan også dukke opp samtidig (Fredriksen, 2013, s. 82-84).

Alle våre somaestetiske erfaringer er dermed med på å forme hva vi foretrekker eller ikke. Kroppens hjerteslag, pusting, blinking, takten på vår gåing, løping eller dansing, er med på å gjøre innvirkning på hvordan vi erfarer, for eksempel en musikkrytme. Utforming av kroppen er essensiell for hva vi kan erfare. Våre sanser og organer gir oss unike muligheter, men setter også en del rammer. Hadde vi ikke hatt muskler, kunne vi ikke erfart at forskjellige gjenstander har ulik vekt, på grunn av at vi ikke hadde kunnet løfte dem opp. Hender er også noe av det mest essensielle vi mennesker er utstyrt med. De gjør at vi kan løfte, klemme, holde eller for eksempel bygge hus. Alt dette er igjen essensielt for at vi skal kunne holde oss selv i gang (Fredriksen, 2013, s. 82-84).

Ifølge John Dewey er erfaringer også kontinuerlig, siden samspeillet mellom den levende verden og omgivelsene våre er en del av vår livsprosess. I situasjoner der hindringer og konflikter oppstår, vil våre inntrykk og elementer av både selvet og omverden, forme erfaringen vår med følelser og tanker sånn at et bevisst formål kommer fram. Den aktuelle erfaringen er vanligvis ufullkommen. Handlinger erfares, men ikke på en slik måte at de kobles til *en* erfaring. Dette skyldes at vi blir forstyrret og avledet, og det vi observerer og tenker vil også arbeide mot hverandre. Årsaken er ikke at erfaringen har nådd et endepunkt, men grunnet avbrytelser utenfra eller indre motstand. Derimot vil vi ha en erfaring når det materialet vi opplever får nå fram til en fullføring og arbeidet er sluttet på en måte vi er tilfredse med (Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 196-198). Dette kan for eksempel være et måltid, en samtale eller et spill, som avrundes på en måte som blir fullførende og ikke et plutselig opphør. Når en slik opplevelse blir en helhet med individualiserende essens og selvtilstrekkelighet, vil den være en erfaring (Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 196-198).

2.5 Gibsons teori om «affordances»

James Gibson presenterte teorien om «affordances» som en økologisk tilnærming til å tolke omgivelser og ta dem i funksjonell bruk. Begrepet er bygget opp av det engelske verbet «to afford», som i denne konteksten kan oversette med «å tilby». Affordances kan forstås som omgivelsenes tilbud til individet, eller muligheter for bruk. Gibson mener det er en sammenheng mellom måten vi oppdager omgivelsene på og hvordan vi tar i bruk dem. Affordances beskriver altså en funksjon et element i landskapet kan tilby individet. Å oppdage elementer i landskapet er å oppdage hva de kan gi av funksjoner. Barn oppfatter elementer i landskapet som funksjoner og hva de kan tilby med for eksempel å se muligheter til å kaste, hoppe og bygge. Affordances er muligheter til å bruke de utfordringene og egenskapene de ulike elementene i landskapet tilbyr oss. Materialer og elementer i landskapet er en representant av byggematerialer som gir muligheter for utforskning med løse materialer, konstruksjoner og hyttebygging. Ser man dette i lys av dynamisk systemteori er det slike «affordances» som fører forståelse og handling sammen. Tilbudet i omgivelsene blir en forbindelse mellom brukere og miljø som er grunnleggende for å utføre funksjonelle handlinger. Dette kan også kalles kontekstuell læring (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 186-187).

Gunnestad (2014, s. 81) viser at både natur- og klimaforhold kan være med å åpne muligheter og sette rammer for den tilrettelegningen som gjøres i barnehagen. Barnehager i nær tilknytning til kysten har godt egnede muligheter for opplevelser og temaer knyttet til sjø, strand, fjære, fisk og sjødyr, samt fiskeindustri og oljevirkosomhet. Barnehager som derimot ligger i umiddelbar nærhet av storbyer har parker, utstillinger og pulserende bylivet, mens barnehager i innlandet kan ha bymark og skogen, gårdsdrift og produksjon av melk, kjøtt, korn, frukt og bær tett innpå seg. Tilbudet i omgivelsene rundt barnehagen, er dermed sentralt for mulighetene til aktiviteter, lek og estetiske erfaringer i barnehagens utetid. Naturen er en arena for læring og opplevelser, der barnehagebarn kan få bedre forståelse når det kommer til planter, dyr, landskap, årstider og vær. Dens fasong og årstidenes vekslinger er også en del av vårt livsgrunnlag, og har satt tydelige merker i vår kultur og i vår måte å omgås og ordne samfunnet på (Gunnestad, 2014, s. 81-82).

Ifølge forskrift om rammeplan for barnehager, skal barnehager bidra til at barn får kjennskap til naturen og bærekraftig utvikling. Ved å arbeide med natur, miljø og teknologi, skal de også legge til rette for at barn utvikler respekt og begynnende forståelse for hvordan de kan ta vare på naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det at naturen er en mangfoldig spire til innhold

og aktiviteter i barnehagen, må derfor ses i sammenheng med hverdagslivet i barnehagen, utetid, turer og større prosjekter. Det som derimot kan være vanskelig å vurdere, er forhold mellom ulike rom og mellom uterom og innerom. For eksempel kan en barnehage ønske seg en mindre strukturert organisering av ute- og innetid, slik at barna selv får mulighet til å velge. Dette krever en enkel og kort vei mellom ute- og innerom. Det har derfor blitt bygd flere slike rom i dagens barnehager, som skal forenkle kontakten mellom ute og inne. Ved at det bygges «hardføre» rom, gis barn muligheter til å ta med seg materialer utenfra inne i barnehagen. På den måten kan barnehagebarn få rom som er tilrettelagt for utendørs aktiviteter (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012, s. 39-42).

3. Metodisk tilnærming

Ifølge sosiologen Vilhelm Aubert, kan metode beskrives som «*en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» (Aubert, referert i Dalland, 2012, s. 111). Forskningsmetode kan dermed beskrives et redskap som brukes for å undersøke noe. Metoden sier oss noe om hvordan vi bør gå fram for å skaffe eller undersøke kunnskap (Dalland, 2012, s. 111-112). Metoden skal hjelpe oss med å samle inn data som er relevante for problemstillingen. I dette kapitlet skal jeg beskrive hvilke forskningsmetoder jeg har brukt og etiske hensyn jeg har tatt for å innhente data om barnehagens tilrettelegging av barns estetiske erfaringer i utetiden.

3.1 Metodevalg og innsamlingsstrategi

Det finnes to hovedtyper når det kommer til former for metode, det er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative og kvantitative metoder baserer seg på forskjellig forskningslogikk, noe som igjen påvirker forskningsprosessen og hvordan resultatet av forskningen vurderes. Den grunnleggende forskjellen er på hvilken måte data registreres og studeres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Et viktig formål med kvalitative metoder er at vi skaffer oss en oppfatning av sosiale hendelser. I undersøkelser som preges av nærkontakt mellom forskeren og deltakere i felten, som deltakende observasjon og intervju, gir metodene et utgangspunkt for at vi kan utvikle en oppfatning av sosiale hendelser på bakgrunn av de kontaktene vi oppretter i den tiden vi er i felten (Thagaard, 2018, s. 11). «*I sosiale situasjoner eksisterer det mange realiteter, kanskje like mange som antall deltakere. Ingen kan si dette med sikkerhet, for menneskers realitet kan bare beskrives fragmentarisk. Dessuten forandres menneskene og omgivelsene hele tiden*» (Postholm, 2020, s. 34). De kvantitative metodene har en

overlegenhet i at den gir dataen i form av målbare enheter. Disse tallene gjør det mulig å gjennomføre kalkuleringer, enten det er snakk om det som er representativt for en større gruppe mennesker eller prosentandel av noe. Datainnsamlingen foregår uten direkte kontakt med feltet. (Dalland, 2012, s. 112-113)

Jeg valgte å bruke kvalitative metoder, der jeg har hatt en deltakende observasjon og intervju basert på denne observasjonen. Grunnen til at jeg valgte kvalitative forskningsmetoder, er at jeg ville komme inn i dybden på hvordan barnehagen tilrettelegger for barns estetiske erfaringer i utetiden. Dette er noe som man ikke kan måle på noe vis. Dette er også i tråd med at argumentet for den aktuelle metoden vi velger å bruke er at vi har en formening, om at den kommer til å gi oss gode data og belyse vår problemstilling på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Dalland (2012, s. 185) sier at når vi kombinerer observasjon og intervju kan observasjonen gi nødvendige grunnlagene for intervjuet. I motsetning kan intervjuet være til hjelp med å fylle ut bildet som observasjonen gir. Når vi bruker flere metoder enn én metode, kaller man det for metodetriangulering. Dette uttrykket skulle man tro at begrenset seg til tre metoder, noe som navnet tyder på, men er et uttrykk i terminologien for bruk av mer enn én metode. Etter å ha observert en situasjon, er det ofte at man får behov for å drøfte situasjonen som er observert med noen, og denne drøftingen kan føre til at vi trenger tilgang til ny informasjon ved å observere flere situasjoner. Observasjon kan være med på å forme utgangspunkt for spørsmål i et kvalitativt intervju og motsatt, at standpunkter som kommer frem i intervjuet, som man kan gå nærmere inn på gjennom observasjon. Intervju og observasjon kan utfylle hverandre på en resultatrik måte, og det er flere som har en oppfatning av at dette kan gi mer presise data enn det en av metodene alene gjør. (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Ved å bruke to forskningsmetoder vil jeg først kunne få et innblikk i hvordan barnehagen tilrettelegger for estetiske erfaringer i utetiden, før jeg kan intervju den pedagogiske lederen om hvordan de bruker utetiden i barnehagen.

3.2 Observasjon som metode

For å samle inn relevant data til å besvare problemstillingen min, valgte jeg å bruke forskningsmetodene observasjon og kvalitative dybdeintervju. Askland (2011, s. 172) sier at observasjon er systematisk å skaffe seg forståelse om enkeltbarn, sosiale omgivelser og handlinger. Det fundamentale med observasjon i barnehagelærerutdanningen er å danne et utgangspunkt for observerende tilstedeværelse og en observerende holdning i hverdagen i barnehagen. Barnehagen har en essensiell forpliktelse når det kommer til å ta vare på barns trivsel, utvikling og læring, og at det skal gjøres på betingelsene til barnas premisser. Det er

avgjørende at barnehagens personal har forståelse om og erfaring med flere og ulike observasjonsmetoder, som kan gi utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet som ivareta en oppvekst med optimaliserende forhold for positiv utvikling for hvert enkelt barn. Når man observerer, samler man informasjon om forskjellige forhold på forskjellige måter. I forkant og når man faktisk samler inn data skjer det en utvelgingsprosess. Etter at dataene er samlet inn blir informasjon prosessert i form av tolkninger, endringer av forståelse og endring av handling. (Askland, 2011, s. 172-173).

3.3 Gjennomføring av observasjon og intervju i barnehagen

For å samle inn data som var relevante for problemstillingen min, valgte jeg å ta kontakt med en pedagogisk leder i en barnehage jeg tidligere hadde hatt praksis i som barnehagelærerstudent. Her hørte jeg om jeg kunne komme å utføre et kvalitativt intervju om estetiske erfaringer hos den pedagogiske lederen og gjøre observasjoner av barn i utetiden. Barnehagen ble valgt fordi jeg tidligere hadde vært der i praksis, og skapt gode relasjoner med både voksne og barn, noe som er et godt utgangspunkt da barna allerede var trygge på meg som voksenperson. I min praksisperiode la jeg også merke til at barnehagen hadde fokus på å legge til rette for barns utvikling, undring og læring, og jeg var nysgjerrig på hvilken måte og hvorfor de jobbet så godt med akkurat dette. På grunn av Covid-19 var det ikke mulighet for å kunne dra og besøke barnehagen, for å gjøre et intervju og nye observasjoner som jeg hadde tenkt. Jeg kontaktet derfor pedagogisk leder på nytt for å høre om vi kunne ta intervjuet over telefon. Pedagogisk leder hadde ikke mulighet til å svare på intervjuet på telefon, men kunne svare på intervjuet per epost. Observasjonen jeg har brukt i denne bacheloroppgaven er fra min tidligere praksis ved samme avdeling, der jeg var i praksis i fem uker. Avdelingen bestod av tre ansatte og 19 barn.

3.4 Metodekritikk

Det er ingen metode som er eksemplarisk, og evnen til å være kritisk og tenkende over egen metode og egne strategier man benytter for innsamling av data. Innen kvantitativ forskning brukes begrep som reliabilitet, validitet og generalisering om vurderingen av det metodiske arbeidet. Meningen med disse begrepene får et litt annet innhold innen kvalitative studier. (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80) Det er godkjente vitenskapelige regler for metode og krav om kunnskap. Metodene skal fremme troverdig kunnskap. Det betyr at kravene til validitet og reliabilitet må være oppfylt. Validitet representerer relevans og gyldighet. Det som måles, må

ha en relevans og være gyldig for problemstillingen som undersøkes. Det som menes med reliabilitet er pålitelighet, og dreier seg om at målingene utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis. (Dalland, 2012, s. 52) + 115!

Intervjuet foregikk per epost, og ikke ved personlig fremmøte. Her kan manglende møtet mellom intervjupersonen og intervjuer skape usikkerhet, om det for eksempel er noen begreper som dukker opp. Det kan være at personen som bli intervjuet har en helt annen oppfatning, av ulike begreper enn hva den som skal ha intervjuet.

3.5 Ethiske overveielser

Navnene jeg bruker i observasjonen er anonymisert, dette har jeg gjort ved å gi personene i observasjonen fiktive navn. Jeg har heller ikke behandlet personopplysninger, med tanke på at det bare ble gjennomført et intervju der jeg noterte ned svarene og ikke skrev navnet eller opplysninger om barnehagen eller den ansatte noe sted. For at uvedkommende ikke skulle få tilgang til dokumentet som vi sendte mellom oss passordbeskyttet jeg disse.

4. Drøfting av funn

Jeg kommer i dette kapitlet til å se på observasjonen fra praksis og funnene jeg har gjort i intervjuet. Jeg starter med å beskrive observasjonen, og vil deretter dele opp denne drøftingen opp i tre deler. I disse tre delene vil jeg drøfte funn fra både observasjon og intervju. Utetiden i barnehagen, hvordan barn bruker sansene til å oppnå estetiske erfaringer i utetiden og til slutt se på hvilken rolle de voksne har på tilretteleggingen for at barna skal få estetiske erfaringer i utetiden.

4.1 Min praksisfortelling - Snø (observasjon 1)

Jeg er nettopp kommet i barnehagen og barna er ute sammen med de ansatte. En ansatt på avdelingen har satt seg ned i snøen sammen med to barn, og alle sitter og kikker opp i lufta og flytter blikkene raskt fra side til side. Jeg går og setter meg ned i snøen noen meter borte fra de, slik at jeg kan fange opp blikk og høre det som blir sagt. Geir (2 $\frac{3}{4}$ år) og Johannes (3 år) har store øyne og roper «SNØ», når de ser det begynner å komme dalende mye snø ned fra himmelen. De andre barna løper rett forbi og roper høyt «REVEN KOMMER OG TAR OSS». De løper alle mellom den ansatte, Geir og Johannes og meg som sitter bortenfor.

Geir og Johannes kikker fortsatt opp i lufta. Geir har tatt av seg en av vottene sine, og strekker ut fingrene og holder håndflaten opp mot snøen som laver ned. «KALD! SNØ KALD!» Johannes tar også av seg hansken, ser bort på Geir og gjør det samme med den hånden han ikke har hansken på. Etter hvert faller det snø i hånden på Johannes også. «JA! SNØ ER KALD!» Den ansatte tar også av seg på ene hånden og gjør det samme som de to andre barna og sier «Ja, snøen er kald!» Johannes tar av seg den andre hansken også og samler hendene. Det går ikke lenge før det snør en del oppe i hendene til Johannes. «OI! SNØ BORTE!» roper han og ser først bort på Geir og så den andre ansatte. Geir roper «OI!» og løper bort til Johannes og ser ned i hendene hans. De ser på hverandre og ler.

Geir kikker etter hvert bort på den ansatte og tilbake på Johannes, samtidig som han putter sin hånd uten vott ned i hendene på Johannes. Han smiler og sier «SNØ IKKE BORTE!» Den ansatte både ser og hører dette og spør om de skal ta med snø inn på verkstedet i barnehagen. «JA!» roper både Geir og Johannes, og løper bort til skuret og henter en bøtte hver. Den ansatte hjelper Geir og Johannes og fyller bøttene halvfulle med snø som har lagt seg på bakken. Den ansatte spør om de skal sette inne på verkstedet og se på det igjen om noen timer. Jeg blir med når de setter bøttene inn på rommet og vi blir enige om å se til bøttene senere. Geir, Johannes, den ansatte og meg åpner døren inn til verkstedet og går rett inn med

klær og sko på. Når vi kommer fram til bøttene er det vann i dem. Johannes ser ned i bøtta med store øyne og sier «SNØ BORTE!» Geir kommer løpende bort og putter hånden sin ned i en av bøttene som nå står der fylt med vann. «SNØ VARM!» Roper Geir mens han kjenner på vannet i bøtta. Johannes ser bort på Geir igjen og sier «SNØ KALD!» og peker på snøfillene som daler ned fra himmelen rett utenfor døren.

4.2 Utetid i barnehagen

I Norge tilbringer barna mye tid i barnehagen, kanskje er barna mer i barnehagen enn hva de er hjemme med mor og far. I en barnehagehverdag er ofte utgangspunktet for dagen satt av en dagsrytme. Det skal være forutsigbart for barna. Det begynner kanskje med et frokostmåltid, og man har kanskje noen voksenstyrte aktiviteter innendørs. Så går man kanskje ut en tur på formiddagen, før det blir et måltid igjen. Noen av barna skal kanskje hvile seg etter dette måltidet, andre hviler kanskje ikke. Barnas forutsetninger og behov er noe som står sentralt i barnehagen (Gunnestad, 2014, s. 82). Når det kommer til barnas forutsetninger er dette noe som vil variere fra barn til barn. Ikke bare dette med en hvil, men også behovet hvert enkelt barn har. Etter en hvil spises det kanskje frukt i noen barnehager, før man går ut på formiddagen. Store deler av barnehagehverdagen for barn i Norge er preget av mye tid ute. Det er noe som ligger i vår kultur og som for mange føles veldig vanlig. Innetiden i barnehagen er blir ofte forbundet med voksenstyrte aktiviteter, i motsetning til tiden ute som barna får styre mer selv. I utetiden er det mye som appellerer til barna og som kan være interessant for utforskning. Gibson sin teori om affordances ser på muligheter til å bruke utfordringene og egenskapene de ulike elementene i landskapet tilbyr oss (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 186-187).

Intervjuperson: I vår barnehage har vi et flott uteområde. Her har vi ulike høyder, bakker, busker og trær for å klatre i. I grøntområdet ser barna plasser de kan gjemme seg bort enkelte ganger. I utetiden skal man se mulighetene for utforskning. Vi ser ofte at barna benytter seg ofte av disse områdene, og ikke bare nødvendigvis de faste lekeapparatene.

Det kan derfor være viktig at vi har et fokus rundt kvaliteten på denne utetiden, siden det i norske barnehager kan være mye tid utetid i løpet av en barnehagehverdag. Noen kan sikkert tenke at det kanskje ikke er helt heldig at barna sjeldent bruker apparatene som barnehagen har investert økonomiske midler i, og heller benytter seg av bakker, busker og trær. Det kan kanskje også ses på som en berikelse og kunne utnytte egenskapene til elementene i det

landskapet tilbyr oss, i motsetning til å heller bruke de faste lekestativene i barnehagen til enhver tid man er ute. Barna kan kanskje finne sine egne elementer og med dette oppstår det variasjon i gjøremålene som barna foretar seg ute. Ikke alle barnehager har like betingelser når det kommer til uteareal, og dette kan det være ulike grunner til. Sentralt her er rammefaktorene av materiell, økonomisk og administrativ art som påvirker det pedagogiske arbeidet ved å enten øke mulighetene eller begrensninger for barnehagen (Gunnestad, 2014, s. 95).

Barnehagen må forholde seg til de lover og forskrifter som gjelder, og dette trenger ikke å være like enkelt bestandig. For eksempler er forskrift om rammeplan for barnehager tydelig på at personalet i en barnehage skal synliggjøre og skape estetiske dimensjoner i barnehagens inne- og uterom (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom barnehagen ligger i et tettbygd strøk og ikke har så mange muligheter for uteaktivitet, kan dette legge begrensninger for de ansattes mulighet for uteaktiviteter og tilrettelegging av estetiske opplevelser i utetiden. Barnehagens praktiske forutsetninger er dermed med på å enten sette rammer eller å tilby forskjellige muligheter for aktiviteter utendørs. Selv om det er lovfestet kan det også være vanskelig å praktisere forskjellige uteaktiviteter dersom barnehagen sliter økonomisk.

4.3 Barns estetiske erfaringer med fokus på sansene

Estetikk trenger nødvendigvis ikke å handle kun om en kunst- og håndverkaktivitet, eller ren kunst. Estetikk kan være noe som vi er i kontakt med i hverdagen. Denne kontakten trenger man kanskje ikke å tenke over hele tiden. Estetiske erfaringer kan man si er bearbejninger av estetiske opplevelser. Og man vil gjennom dette opparbeide seg en forståelse for ulike egenskaper dette materialet har. Som Waterhouse (2013, s. 133-134) fremmer vil sanselige opplevelser og utforskning av ulike materialer, dermed være sentralt for å kunne utføre aktiviteter med materialet senere.

Intervjuperson: Sansene er viktig. Og variert møte med ulike typer materialer er noe som bidra til at sansene tas i bruk. Vi erfarer at handlingsrommet er bedre ute, dette på grunn av at barna ikke forstyrres så lett. Det er også større plass slik at flere kan delta.

Geir (2 ¾ år) og Johannes (3 år) brukte synssansen sin når de «*kikker opp i lufta og flytter blikkene raskt fra side til side*». Denne sansen gjør oss oppmerksom på hvor hodets og altså kroppens posisjon er i rommet. Synssansen er essensielt for koordinasjonsegenskaper som romorientering, balanse, øye-hånd og øye-fot koordinasjon. For eksempel er stereo- og

dybdesyn noe som hjelper oss slik at vi kan anslå form, avstand, retning og farten på ting (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 122). Både Geir og Johannes brukte synssansen da de flyttet aktivt hodet for å se etter snøen som falt ned fra himmelen. Og når de fikk øye på snøen, holdt de fokuset på snøen og så at den kommer dalende ned fra himmelen. Det at Geir ropte at snøen var kald, i det snøen traff den bare hånda hans, forteller oss at Geir kanskje har prøvd dette før. Da de etter hvert tok av seg vottene for å strekke hånden opp i luften og kjenne på snøen som dalte ned fra himmelen, brukte de øye-hånd-koordinasjonen (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 122). Her brukte de øye-hånd-koordinasjon til å kunne føre hånden dit de vil, slik at det falt snø på hånden deres, og de kunne kjenne på det.

I det Johannes hørte Geir si «SNØ KALD!», gjorde Johannes det samme som Geir og sa «JA, SNØ ER KALD». Da tok også Johannes av seg votten på den andre hånden, førte hendene sammen, og klarte å fange snø med begge hendene samlet. Da har begge barna brukt berøringssansen sin (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 120). I det snøen treffer hendene til både Geir og Johannes, sier begge barna at snøen er kald. Da er det nerveceller i hud og slimhinner som oppfatter berøringen og temperaturen på snøen. Det at det er størst samling av taktile sanseceller i ømfintlige områder som fingrene, gjorde også at begge barna kunne kjenne at snøen var kald (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 120).

Da det landet snø i begge hendene til Johannes, og han utbrøt «SNØ BORTE!», svarte Geir «OI» og sprang bort til Johannes. Da puttet Geir den ene hånden ned i hendene til Johannes, smilte og sa: «SNØ IKKE BORTE». Her fungerte sansene til barna i et dynamisk samspill med resten av kroppen, og de opplevde flere sanser, bevegelser og prosesser samtidig (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 124). Da Johannes sprang til bøttene med vann i og sa: «SNØ BORTE!», kom Geir løpende og puttet den ene hånden sin ned i vannet: «SNØ VARM!» Johannes så på Geir og sa «SNØ KALD!» og pekte ut mot snøfillene som falt ned utenfor døra. Han har kanskje gjort seg flere erfaringer rundt dette med å bruke den taktile sansen sin, for å erfare at når snø faktisk smelter og blir til vann. Dette kan tyde på at Geir har hatt flere estetiske opplevelser, og et behov for å bearbeide dette, til å kunne skjønne at snøen har blitt til vann og at vannet har endret seg fra å være fast og kaldt til bløtt og varmt. Johannes derimot har kanskje ikke hatt like mange estetiske erfaringer med snø, for å kunne vite at den blir til vann når snøen smelter.

Snø er et materiale som endrer karakter ved temperaturforandringer. Det at Geir har erfart at snøen endrer karakter, kan tyde på at Geir har utforsket snøens transformasjonsmuligheter og

fått erfare snø-materialet i en skapende prosess (Waterhouse, 2013, s. 133-134). Her kan det tyde på at Geir har utforsket snøens transformasjonsmuligheter nok ganger til å vite at all snø smelter inne i varmen, og da kan han kjenne på at snøen er blitt til vann som er blitt varmt. Man burde kanskje gi barna tid til å undre seg over den estetiske opplevelsen, slik at de får bearbeidet inntrykkene som gir dem gode estetiske erfaringer i møte med nye materialer. Dersom barna ikke får god tid i møte med materialer, kan det hende at de ikke knekker «koden» til de ulike materialene barna møter i barnehagen. Dette gjør at det er lurt å gjennomføre flere møter mellom barna og ulike materialer i barnehagen, slik at personalet også presenterer materialet med barna flere ganger.

I det Johannes og Geir bruker tid til å undre seg på hvorfor snø-materialet bytter fasong, bruker barna sine taktile sanser (Sandseter, Hagen & Moser, 2013, s. 124). Her er det relevant å se på John Dewey sin teori om «learning by doing» (Fredriksen, 2013). Selv om Dewey sin teori baserer seg på skoleelever og at de skal få utforske fenomener de synes er interessante, mener jeg det går an å se dette med overføringsverdi til barnehagen. Barnehagebarn kan lære mer om materialer de synes er interessante. Og utforske de i mangfoldige møter i løpet av barnehagehverdagen. Dette med at det kan være spennende og interessant for noen, men også skummelt og nytt for andre barn i barnehagen. Det er derfor viktig å kunne plukke opp på det om det er noen barn som kanskje synes dette ikke er greit. Barna som synes det er spennende og interessant vil også få en bedre forståelse, ovenfor materialet desto flere ganger de blir presentert for det.

Det går også an å ha ulike temaer knyttet til forskjellige materialer slik at barna får et bredt og godt utvalg å utforske. Ved å bruke rom som er nærme uteområdet, kan barn fint ta med naturmateriale inn i dette rommet for å utforske dette videre (Gunnstad, 2014). Som voksen og ansatt i barnehagen, kan man kanskje trekke seg litt ut av dette rommet, slik at barna får handlingsrom, men at man er i umiddelbar nærhet om det skulle skje noe. Da kan det være noen barn, som vil være mer frempå og utforske når det plutselig ikke er en voksen i samme rom som barna.

4.3 Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?

Intervjuperson: Akkurat som barna er vi voksne forskjellige også her. Men jeg tenker vi må alle strebe etter å være profesjonelle lekere sammen med barna. Det er ikke ensbetydende med at vi hele tiden skal være med å delta, men kunne se hva som kan bidra til å starte, verne og videreutvikle leken for barna. Det å ha kunnskap om enkelt

barn og barnegruppa er vesentlig. En god balansegang mellom og være aktiv deltaker, og en observerende voksenperson.

Siden barna tilbringer så mye tid i barnehagen, er det derfor viktig at vi som voksenpersoner som arbeider i barnehagen er dyktige til å leke oss sammen med barna. Det er også de som jobber i barnehagen sin arbeidsoppgave å bli kjent med de man jobber sammen med for å kunne arbeide med aktiviteter man selv synes er gøy. Det vil være givende og arbeide med noen man liker selv og brenner for, slik at man kan tilby barna også får utforsket det man føler engasjement rundt. Voksenrollen er viktig i barnehagehverdagen og da er det desto viktigere at man tenker og er bevisst for hvilke holdninger og væremåter man tar med seg inn i barnehagen. Det trenger kanskje ikke være så lett å legge det som foregår på hjemmebane, når man tusler inn porten på vei inn i barnehagen. Fredriksen (2013, s.60-61) påpeker særlig at hvilke oppfatninger personalet har og hvordan man forholder seg til ting, smitter over til barna. Derfor er det viktig at man som barnehageansatt tar ansvar og er bevisst på hvilke holdninger som bringes inn i barnehagen. Dersom man er irritert og nedfor, kan dette smitte fort over på barna, og derfor er det viktig å være profesjonell i arbeidet sitt.

En annen vinkling på hvordan barnehagen tilrettelegger for barns estetiske erfaringer i utetiden, er jo å «kartlegge» personalet man arbeider med som nevnt ovenfor. Personalet vil da kanskje føle på at en blir anerkjent for det man engasjerer seg for. Man kan også se på viktigheten i at man har psykisk tilstedeværelse i barnehagen, enten det er for barna eller de andre ansatte. Det er ikke nok med bare fysisk tilstedeværelse. Informanten min påpeker at barnehageansatte kan tre inn i en observerende rolle i barnehagen, og være lydhøre voksne som fanger opp det som rører seg i barnegruppa. Ved å gjøre dette, kan barnehagen plukke opp hva barna interesserer seg for og tilrettelegge med utgangspunkt i barns estetiske erfaringer i utetiden. I situasjonen med Geir og Johannes var den ansatte en lydhør voksenperson, som sikret kvalitetstiden i utetiden hos barnehagebarna. Dette ble tydelig da den ansatte gjorde det samme som de to barna, og sa: «Ja, snøen er kald!» Her hadde den ansatte tunet seg helt inn på barna, og gjorde akkurat det samme som de gjorde. At den ansatte så Geir og Johannes reaksjoner, og spurte dem om å ta med snø inne i verkstedet i barnehagen, viser at den ansatte så engasjementet til Johannes og Geir. At den ansatte også hjalp Geir og Johannes med å fylle bøttene halvfulle med snø som hadde lagt seg på bakken, viser også at den voksne tok tak i interessen til begge barna og bygde videre på den, ved å spørre om de skulle ta med snøen inn i noen bøtter. Her mener jeg at vi har med en lydhør voksen person og gjøre.

5. Avslutning og oppsummering

Arbeidet med bacheloroppgaven har vært spennende, og jeg har tilegnet meg ny kunnskap knyttet til dette med barns estetiske erfaringer i utetiden. Dette er noe jeg har interessert meg for selv siden jeg hadde en estetisk erfaring fra min egen barndom, som denne situasjonen helt i begynnelsen av denne oppgaven var en beskrivelse av. Barns estetiske erfaringer i utetiden ble derfor teamet mitt, og problemstillingen ble derfor slik; *Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden?* Jeg har også brukt teori jeg synes er relevant for å kunne belyse problemstillingen min. Det jeg har funnet ut er ikke noen oppskrift som alle barnehager i Norge, men det viser kun funn for den barnehagen jeg har vært i. Det viktigste for meg og ta med meg videre fra denne bacheloren er det spennende forskningsarbeidet som jeg gjennomførte. Dette er noe jeg kommer til å savne etter at jeg har fullført barnehagelærerutdanningen min. Det er jo også muligheter for å kunne forske videre gjennom observasjon på den barnehagen man eventuelt får jobb i.

Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaringer i utetiden? Jeg synes barnehagen gjorde det på flere strålende måter. Ikke bare er han sammen med barna og hører på hva de skal til å gjøre, slik at han kan være i forkant av det som skjer med barna.

Personlig synes jeg at viktigheten av psykisk tilstedeværelse i barnehagen er noe jeg kommer til å ta med meg inn i den nye rollen som barnehagelærer. For her kan det være barn som gjemmer seg litt bort, og kanskje ikke vil prate. Dette er det viktig å fange opp slik at man kan få inkludert alle barn, og at noen slipper og føle seg utenfor.

6. Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bale, K., Bø-Rygg, A. (red.) (2013). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2018). Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Fredriksen, B.C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Samser, væren og læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. & Moser, T. (red.) (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moe, J. (red.) (2018). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L. & Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A-H. L. (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens*

kunstneriske virksomhet. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

«Intervju i forbindelse med bacheloroppgave»

Mitt navn er Magnus Solum Finstad og jeg er tredjeårsstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Jeg skal skrive bacheloroppgaven min og ønsker derfor å samle inn data til den her ved _____ barnehage.

Temaet for oppgaven er estetiske erfaringer i utetiden. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagen tilrettelegger for barns estetiske erfaring i utetiden.

Jeg kommer til å bruke informasjon som er relevant og knytte til tilrettelegging av estetiske erfaringer i utetiden hos barnehagen. I et slikt arbeid er konfidensialitet er viktig, og derfor vil jeg passord beskytte dokumentene vi sender oss mellom.

Mine veiledere på DMMH er:

Jørgen Moe og Johanne Rimul

Denne samtykkeerklæringen er ikke bindene, og du kan derfor trekke deg når som helst om det skulle være ønskelig, uten og oppgi grunn, og frem til prosjektets slutt 17.08.2020.

Ta kontakt om du har spørsmål om noe.

Med vennligst hilsen

Magnus Solum Finstad

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan tilrettelegger barnehagen for barns estetiske erfaring i utetiden?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger/svar behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 17.08.2020.