

Anne-Brit Soma Reienes

## Leire som levende materiale i barnehagen

Hvordan kan embodied art som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møter med leire?



Masteroppgave i

Barnekultur og Kunstpedagogikk  
Kunst og håndverk  
MKMOP5900

Trondheim, høsten 2019



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Å lage engler i snøen er gjerne noe de fleste av oss har et forhold til, enten som egne barndomsminner, eller som observasjoner av barnekropper i lek med snø. Den umiddelbare trangten til å løpe ut ved første snøfall, kaste seg ned på rumpa, flate ut med hele kroppen tungt mot underlaget og veive bort snø med armer og bein for å sette spor, er lagret i kroppen. Den forenklete engelen trer fram som et grafisk relieff, med tydelige vinger, formet av den vinterkleddes kroppens størrelse og gester. Formen som har fått plass i den urørte sporsnøen, forteller oss som er kjent med fenomenet, hvordan den er laget. Kropp, størrelse, fart, motstand, kraft og intensjon møter material. Vi er kjent med at snø kan invitere til aktivitet, men kan andre materialer virke på oss på samme måte?

Arbeidet med denne masteren har på mange måter både forankret, forandret og fremkalt meg som kunstner, forsker og pedagog. Den har åpnet dører til rom jeg ser frem til å undersøke videre. Det er mange jeg vil takke for at oppgaven nå er i havn. Hele flokken min; familie, venner, naboer, medstudenter, kunstkolleger og barnehagekolleger.

Takk til Rebekka som med sin erfaring og dedikerte nysgjerrighet deltok i hele masterforløpet, både som danser og assistent. Takk til Stig for omtanke, viktige diskusjoner og stødig tro på prosjektet.

Takk til Jørgen for generøs og engasjert veiledning. Takk til alle fantastiske lærere og mine vilt kule og dyktige medstudenter. Takk til DMMH som gav meg mulighet til å lære enda mer. Og ikke minst, en stor takk til daglig leder og de seks deltagerne som deltok i workshopen og gjorde denne studien mulig!

## Sammendrag

Denne masteroppgaven anvender data fra en material-workshop med seks ansatte i en barnehage. I workshopen arbeider deltakerne med uttrykksformen *embodied art* (Hansen, 2014). Et multimodalt og tverrestetisk ensemble av materialer er satt sammen for å undersøke hvorvidt den bevegende kroppen åpner for nye estetiske erfaringer i materialmøtene. Hvordan deres opplevelser denne dagen har potensial til å endre måten de planlegger og gjennomfører egen praksis i arbeidet med barn og leire, er det sentrale.

Den kunstneriske metoden som er utviklet til denne workshopen, ses i lys av teoretikere innen fenomenologi og embodied cognition, kreativitetsteori og materialforståelser. Et kritisk blikk på rådende faglitteratur som omhandler barn og leire speiler noe av materialdiskursen jeg befinner meg i. Forskningen belyser også mulige konsekvenser den kunstpedagogiske workshop-metoden kan ha for institusjonene som utdanner barnehagelærere og for voksne som arbeider med barn. Ved å sette andre innganger til bruken av leire i barnehagen på agendaen, inviteres det gjennom oppgaven til en ny praksis. Å ta i bruk hele kroppen i materialmøter kan ha potensial til å forløse både selvkontakt og generere overraskende uttrykk, alt sammen i en opplevelse av å være i prosess uten en hemmende fasit.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Barnehagelærerens rolle og rammeplanens krav</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Forforståelse og bakgrunn</b> .....	<b>9</b>
1.2.1 Kunstneren .....	9
1.2.2 Kunstpedagogen og barnehagelæreren .....	11
<b>1.3 Kunstfaglig inngang til masterstudiet</b> .....	<b>12</b>
1.3.1. Brie Ruais .....	13
1.3.2. Heather Hansen .....	13
1.3.3 Belinda Bignaut .....	14
1.3.4 Kunstfaglig fordypning: Embodied art .....	15
1.3.5 Problemstilling .....	16

<b>2.0 Teori</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1.0 Kunst som forskning</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1.1 Den sosiokulturelle læringsteorien som bakteppe</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1.2 Aksjonsforskning som inngang</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.0 Rolleforståelser</b> .....	<b>21</b>
2.2.1 A/r/tografi .....	21
<b>2.3.0 Kroppen som subjekt og objekt</b> .....	<b>25</b>
2.3.1 Kropp og bevegelse .....	27
2.3.2 Somaesthetics – Somaestetikk, kroppen som levende, sansende og hel. ....	28
2.3.3 Embodied – det kroppslige på forskningsarenaen .....	29
<b>2.4.0 Materialforståelser</b> .....	<b>31</b>
<b>2.5.0 Kreativitetsteorier</b> .....	<b>36</b>
<b>2.6.0 Perseptuell pedagogikk</b> .....	<b>38</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1.0 Observasjon, intervju og deltagernotater</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2.0 Metodologiske propeller, en sammenligning</b> .....	<b>43</b>
A: Kunstfaglig fordypning/Kunstneren .....	45
B: Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt/Pedagogen.....	45
C: Kunstbasert forskning gjennom workshop med embodied art/Forskeren.....	45
<b>3.3.0 Kunstfaglig fordypning: Performance som døråpner</b> .....	<b>46</b>
<b>3.4.0 Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt: Verkstedet som mulighet</b> .....	<b>47</b>
<b>3.5.0 Kunstbasert forskning gjennom workshop med embodied art</b> .....	<b>48</b>
3.5.1 Forberedelser og forutsetninger .....	49
3.5.2 Tykk beskrivelse av workshop .....	50
<b>3.6.0 Relevans og svakheter</b> .....	<b>57</b>
<b>3.7.0 Transkripsjon</b> .....	<b>58</b>
<b>3.8.0 Analyseprosessen</b> .....	<b>58</b>
<b>3.9.0 Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>61</b>
<b>3.10.0 Ethiske prinsipper</b> .....	<b>61</b>
<b>4.0 Funn og analyser, presentasjon av data</b> .....	<b>62</b>
<b>4.1.0 Beskrivelse av egen erfaring av fenomenet</b> .....	<b>63</b>
<b>4.2.0 Modell over kategoriene</b> .....	<b>63</b>
<b>4.2.1 Kroppen</b> .....	<b>64</b>
4.2.1.1 Bevegelsene .....	66
4.2.1.2 Sansning .....	67
4.2.1.3 Opplevelse – (Persepsjon).....	68
<b>4.2.2 Materialene</b> .....	<b>69</b>
4.2.2.1 Verktøy.....	70
<b>4.2.3 Den kreative prosessen</b> .....	<b>71</b>
<b>4.2.4 Skrift og samtale</b> .....	<b>74</b>

<b>4.2.5 Transformasjon til en barnehagekontekst.....</b>	<b>76</b>
4.2.5.1 Barn og rom.....	77
4.2.5.2 Barn og organisering.....	78
4.2.5.3 Barn og produkt kontra prosess .....	80
4.2.5.4 Barn og materialer .....	80
<b>4.3.0 Egen refleksjon .....</b>	<b>81</b>
4.3.1 Modellen over den kreative prosessen som omformer.....	81
<b>4.4.0 Essens.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5.0 Universell beskrivelse som representerer gruppen .....</b>	<b>83</b>
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>84</b>
5.1.0 Kropp – å være hel.....	87
5.2.0 Materialforståelser .....	90
5.2.1 Verktøy.....	100
5.3.0 Den kreative prosessen.....	102
5.4.0 Skrift og samtale.....	105
5.5.0 Transformasjon til en barnehagekontekst .....	107
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>110</b>
6.2 Veien videre .....	112
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>113</b>
7.1 Informasjon og samtykkeskjema.....	113
7.2 Intervjuguide.....	115
7.3 Program .....	117
7.4 Rapport fra barnehagen.....	118
7.5 Godkjenning fra NSD .....	119
<b>8.0 Referanser.....</b>	<b>122</b>



Bilde 2. Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt med 3-åring. Eget foto.

## 1.0 Innledning

Å utforme bruksgjenstander i leire er et av vår kulturs eldste yrker, som fremdeles praktiseres over hele verden. Leiren er et menneskenært materiale. Jord mellom hender. Fingre som former. Nytte, næring, industri og kunst, med store muligheter for fabulering og lek. Ærlig og avslørende på et vis, med sine spor etter våre grep, men også fullstendig manipulerbar. Leire er i bruk både i industrien og innen samtidskunsten, og jeg mener at den har sin soleklare plass i barnehagen.

Å skape et flytende, lekende, interaktivt og dynamisk rom for barns estetiske praksis i barnehagen krever kunnskap og erfaring fra barnehagelærerens side. Det krever også flere typer mot (May, 1975). Min undersøkelse/forskning tar for seg barnehagelærerens muligheter til å nærme seg et materiale på materialets premisser og å oppleve materialet som impuls. Jeg er keramiker/kunstner og pedagog, med lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Fordi leire er et levende materiale som egner seg for utforskning, modellering og lek både ute og inne, ønsker jeg at den skal tas i bruk av barn og ansatte i barnehagen. Og nettopp dette ønsket har vært med på å forme forskningsdesignet og fokuset for denne masteroppgaven. Egen empiri viser at leire som materiale gir muligheter både for rolig fordypning og selvkontakt og for felles opplevelser. Min erfaring er at barna nærmer seg materialet på en direkte, intuitiv og umiddelbar måte. Barn har en naturlig fornemmelse for leire og bør få rom og mulighet til å utforske den. (Lynggaard,1970).

Undersøkelser viser at leire sjelden er i bruk i barnehagen i dag, på tross av at den er et egnet materiale. Mangel på utstyr og materialkunnskap trekkes fram som noen av hovedårsakene til dette. Få barnehager har egen keramikkovn og velger derfor bort keramisk leire (Waterhouse, 2013, s.143). Waterhouse (2005) skriver at av 60 studenter som gjorde observasjoner i praksis, så var det kun en av dem som rapporterte å ha sett keramisk leire i bruk. Manglende praktisk kunnskap kan være en mulig årsak til dette, noe som gjør barnehagelærerens leirekompetanse sentral i denne sammenheng.

Min kunnskap omkring materialet og erfaring med bruk av leire sammen med førskolebarn i barnehagen, har inspirert meg til å undersøke hvordan barnehagelærere kan ta i bruk leire på nye måter. En friere og mer leken tilnærming til et materiale som tradisjonelt har vært brukt til å «lage ting» som skåler, fantasidyr og troll, kan kanskje gi en annen introduksjon til måter

å leke og bli kjent med leire på. Ikke slik å forstå at oppgaven argumenterer mot å la barna arbeide figurativt og konkret, men den løfter frem at å bli kjent med materialet før en kommer til modellering, kan være fruktbart. Disse mer lekne arbeidsmåtene egner seg rent praktisk samtidig som de gir barna rom for estetisk utforskning. Ønsket om å kunne bidra til å gi barnehagelærere og andre ansatte innspill til en kunstdidaktikk med prosess- og erfaringsmål, er en del av drivkraften og motivasjonen.

Uttrykksformen embodied art (Hansen, 2014) slik den defineres og brukes i oppgaven, består ikke av håndmodellering ved et bord, eller med tegning i mindre format, men hele kroppen aktiveres i materialmøtene som gjerne tar plass på gulvflaten og har en performativ karakter (Javling, 2011). Kroppens gester kan, som i utformingen av engelen i snøen, være medskapende i et visuelt uttrykk. I den praktiske workshopen er det interaksjonen mellom material, rom og barnehagelæreren som blir det meningsfulle. For å komme dithen at den ansatte våger å skape et rom der barna kan «tre fram for hverandre» (Münster, 2017), kreves det mot (May, 1975). Et mot som muligens må vekkes. Noe av dette motet kan handle om å våge å tre fram for seg selv, å våge å ta plass og sette spor uten prestasjonsangst og bevege seg ut av egen komfortsone.

### 1.1 Barnehagelærerens rolle og rammeplanens krav

Estetisk praksis er en betegnelse på hvordan de estetiske fagene praktiseres i skole og barnehage, og vi kan si at det barna erfarer her er en form for dyp læring, en estetisk erfaring der kropp og sanser er aktive (Dewey, 2008/1934).

I de trendene som styrer skole- og barnehage-utviklingen i dag, er ikke disse fagene en prioritet. Selv om vi finner utdanningspolitiske retninger som ønsker en mer skoleliggende barnehagehverdag med både målinger, måloppnåelser og realfagsfokus, så står barnehagene i en særstilling med rammeplanens direkte henvisning til helhetlig læring gjennom kropp og sanser (KD, 2017): «Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser.» (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. 2017 s.22)

I den nye barnehagelærerrollerapporten (KD, 2019) løftes det å være barnehagelærer fram som en sentral profesjon med en nøkkelrolle i velferdsstaten. Rollen kjennetegnes ved at den blant annet utøver sin profesjonelle praksis i et pedagogisk spenningsfelt mellom enkeltbarnet

og gruppen, det planlagte og det spontane, det fagdelte og det integrerte og ikke minst i spennet mellom barns medvirkning og innholdet i rammeplanens føringer. Rapporten konkluderer mellom annet med en anerkjennelse av rollens kompleksitet og med at et helhetlig læringsssyn skal videreføres i de norske barnehagene. Rammeplanen deler denne helheten inn i syv fagområder. Men det er et fagområde som har potensial til å favne alle, og det er kunst, kultur og kreativitet. (Schleicher, 2019; Mathisen, 2006)

Barnehagelærerens rolle i barns materialmøter kan sies å være signifikant for hvordan barnet blir gitt rom til å utfolde seg på en måte som lar alle sanser være i bruk. Waterhouse (2017) påpeker at kunstneriske opplevelser gir næring til barns undring, fabulering, egen kulturskaping og lek. «Kunstens funksjon er mer enn behag. Kunst skal pirre og åpne opp for følelser, nysgjerrighet, utforskning og eksperimentering. God kunst skal kjønnnes på kroppen, henvende seg til sansene og til intellektet. Kunst er språk!» (Waterhouse, 2017)

Den som har vært innom barnehagen som ansatt, vet at pedagogisk praksis avhenger av de ansattes pedagogiske grunnsyn og av den kulturen som er gjeldende på arbeidsplassen. Innenfor fagområdet kunst, kultur og kreativitet ser vi at det ofte arbeides produktorientert i barnehagene. Å legge til rette for det motsatte, å ha prosessmål, krever erfart kunnskap som ikke alltid finnes og langt mindre prioriteres i en travelt hverdag. Praktiske gjøremål på få hender, er gjerne aksent alt dreier omkring. Barnehagens ledelse, profil og satsingsområde er forutsetninger av vesentlig betydning for hvordan fagområdet kunst, kultur og kreativitet ivaretas. I en kunstbarnehage, med kompetent personell som sikrer inspirasjon til barnas estetiske utfoldelse, kan vi observere en mer lyttende pedagogikk som ivaretar barnas hundre måter å uttrykke seg på (Malaguzzi, 1996). Utover dette blir ofte fagområdet gjerne stemoderlig behandlet. Den allmenne praksis kan synes produktorientert og voksenstyrt, med produktive topper rundt jul og påske. En virkelighet langt unna Rammeplanens føringer:

«Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Barnehagen skal legge til rette for samhörighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk.» (Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver. 2017, s. 51)



Styringsdokumenter har nå kompetansemål mot tidligere konkrete læringsmål (LK06). Innenfor fagområdet kunst, kultur og kreativitet gir rammeplanen 2017 derfor generelle føringer, men setter lys på ulike måter barnehagen skal gi barna estetiske erfaringer på, gjennom estetisk praksis. Barnehagelæreren blir gitt et stort ansvar gjennom sitt mandat, noe som krever fagkunnskap og ikke minst trygghet til å argumentere for sine valg og få resten av personalgruppa med. Å satse på dette fagområdets egenverdi kan gi gevinster med ringvirkninger for hele kulturen i barnehagen.

Rammeplanen peker på sammenhengen mellom kvalitet og kompetanse og setter krav til at kompetanseutvikling skal foregå, men spesifiserer ikke om barnehagelærerens kunnskap skal være dybdekunnskap eller en mer generell kunnskap. Den gir klare føringer innenfor kunst, kultur og kreativitet, et fagområde som skal gi barna rom for fordypning, utforskning og progresjon både individuelt og i grupper, men uten å være konkret med hensyn til hva som skal gjennomføres. Denne måten å gi føringer på, stiller store krav til barnehagelærerens kompetanse (Bae, 2018). Behovet for kompetanse understrekes av Bakke m flere i boka «Kunst, kultur og kreativitet»: «Personalet trenger både praktisk og teoretisk kompetanse innen kunst og kunstens uttrykksformer, og de trenger å forstå hvordan ulike kunstsyn og kunsttradisjoner, som har sin bakgrunn i ulike kunnskapssyn, vil påvirke og avspeiles i ulike (kunst)pedagogiske praksiser» (Bakke m.fl., 2011, s. 29)

Jeg har nå vist til noe av konteksten barnehagelæreren står i innenfor fagområdet kunst, kultur og kreativitet i lys av rammeplanens føringer. Et ekspanderende lederansvar der makt bør akkompagneres med takt, følger rollen, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. Men, i rollen ligger også utrolig mange fine muligheter når den faglige tryggheten ligger til grunn. Videre i innledningen utdypes egen bakgrunn og forforståelse, gjennom de ulike rollene; kunstner og pedagog.

## 1.2 Forforståelse og bakgrunn

### 1.2.1 Kunstneren

Mitt tema for hovedfaget ved Keramisk institutt, Statens Høgskole for Kunsthåndverk og Design, Bergen (1988) var «Sammenstilling av to- og tredimensjonale former». Trangen til å gi hovedfagets innholdet dyp forankring gav seg utslag i at jeg forsøkte å gripe innholdet med tre hender, som jeg selv formulerte det, nemlig gjennom tekst, kritt-tegning og skulpturer i

leire og gips. Fra egen tekst til figurative illustrasjoner, videre til abstrakte tegninger og så til skulpturer. Parallelt med tegningene arbeidet jeg med skulpturer i leire. Skulpturene forholdt seg formalt til bildene og dannet tablåer. Jeg arbeidet svært kroppslig og intuitivt.

Under et flerårig opphold på et internasjonalt keramikkstudio i Ungarn erfarte jeg senere at å *være* uten å forstå det ungarske språket og å leve i en kultur som var ukjent, gav meg helt tydelig en tettere tilknytning til leira. Det var enklere å legge ordene, teksten og tegningen bort, bevege seg ut og bli synlig gjennom leira i studioet der nettopp dette materialet var et felles språk. Jeg begynte å eksperimentere mer inn mot et vulkansk, organisk uttrykk i kontrast til geometriske former. Motstanden, utforskningen og utfordringen som tok plass i dialog med materialet, gav en tilknytning. Gjennom årene etter oppholdet, endret dette seg på den måten at poesien igjen fikk større plass i form av et mer naturlyrisk formspråk med grafiske kvaliteter. Linjespill var og er fremdeles et tema jeg arbeider med.



Bilde 3. Detalj av verket «The Journey» 2015, modellerte fliser, materialbaserte artikuleringer blir satt sammen til et større narrativ. Linjene er modellert intuitivt innenfor flisens format. Sammenhengene som oppstår er tilsiktet og utilsiktet på samme tid. Linjene søker hverandre og nye formdialoger oppstår, slik som dagene danner ny mening i retrospektiv avstand. I dette utstilte verket gjenkjente piloten landskap, zenmunkens meditasjon, guttungen fingeravtrykk og kollegaer en bit av et uendelighetsprosjekt. Foto: Stig Andresen

Min måte å arbeide med kunst på har alltid involvert store format og mye fysisk arbeid kombinert med tekst. I «The Journey» kan de modellerte linjene assosieres med skrift eller drotling. Den flittige håndens umiddelbare respons i et materiale, drevet av min intuisjon. Jeg har alltid sirklet omkring disse uttrykksformene på leting etter dette noe som vibrerer, avdekker og forteller i spenningsfeltet mellom form og ord. Kropp og språk. Å forske innenfor en ramme. Å åpne for spor av det prosessuelle i et ferdig objekt. Å se etter uttrykk som når utover seg selv, som rent formalt fortsetter linjelangs utenfor verket, fordi synssansen skaper nye forbindelser og foreslår tilhørighet. Kontakten med materialet leire og alle mulighetene dette innebærer, har alltid vært noe av drivkraften.

### 1.2.2 Kunstpedagogen og barnehagelæreren

For ti år siden kom jeg som nyansatt pedagogisk leder inn i de små barnas kroppslige verden (Løkken, 1994/2010) med trygg navigering fra den nystartede etterutdanningen til barnehagelærer for faglærere, ved DMMH. Barnehagelærerutdanningens pensum inneholdt særlig en teoretiker med høy relevans for den kunstneriske prosessen, nemlig den franske filosofen og kroppsfenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), introdusert gjennom Gunvor Løkken. Teorier omkring den førspråklige kroppsintelligensen - det pre-refleksive cogito – kroppskognisjonen (Merleau-Ponty, 1994), har vært både trigger og startkabler for masterstudiet mitt, sammen med samtidens materialbaserte kunstuttrykk og da særlig retningen som i oppgaven defineres som embodied art (Hansen, 2014).

I årene etter barnehagelærerutdanningen erfarte jeg mange møtepunkt mellom kunstneren og barnehagelæreren. Jeg erfarte at jeg kunne improvisere og tilrettelegge estetisk praksis for barna på eget initiativ, noe jeg også gjorde, men jeg savnet vokabular og mandat som formelt knyttet mine to fagfelt sammen.



Bilde 4,5,6. Med hånden som verktøy. 4-åring lager klemmeskåler av en leirekule og tar selv initiativ til krukker med lokk i pølseteknikk. Bålbrann i barnehagen. Eget foto.

Parallelt med å være kunstner og barnehagelærer har jeg samarbeidet med ulike offentlige aktører, som kunstpedagog og kunst- og formidlingsfaglig konsulent. Prosjektet til Norsk Kulturråd og fagorganisasjonen Norske Kunsthåndverkere, “Firing Up”, hadde som mål å få leire inn i kunst og håndverk på skolene gjennom keramikerens kompetanse. På kulturrådets nettsider er tekstens under overskriften til artikkel om Firing Up som følger: «Keramikere på de unges arena, keramikk på de unges agenda. Hode og hender henger sammen». Her ligger en anerkjennelse av de praktisk-estetiske fagene gjennom et helhetlig læringssyn.

Erfaringen min i to pilotprosjekt for “Firing Up” i 5-trinn på grunnskolen gav meg nyttige perspektiv på det å arbeide med barn og leire. Her skulle keramikeren inn som en ressurs og i tospann med faglærer i kunst og håndverk, bokstavelig talt fyre opp sovende keramikkovner ved skolene. Jeg møtte kunst- og håndverkslærere som ville undervise barn i det å arbeide med leire, men som åpent savnet mer teknisk kunnskap og etterspurte passende faglitteratur.

Som en del av begrepsavklaringen rundt kroppsbasert kunst blir det videre i innledningen kort presentert tre samtidskunstnere som arbeider med det jeg i oppgaven kaller embodied art. Leseren får også et blick inn i masterstudiets kunstfaglige fordypning, gjennomført første semester, inspirert av disse. For at leseren skal kunne danne seg et inntrykk av kunstlandskapet det skrives ut fra, vil eksemplene være illustrert av billedmateriell som konkret viser kunstnernes arbeid.

### 1.3 Kunstfaglig inngang til masterstudiet

I denne delen av innledningen presenteres eget ståsted i oppgaven rent kunstfaglig. Dette gjøres ved å løfte frem tre kunstnere som kom i fokus i opptakten til masterstudiet. Kunstnerne befinner seg i området som kan beskrives som *the embodied arts* (Hansen, 2014) og representerer gjennom kroppens rolle i samhandling med det materielle, en forbindelse mellom mine egne arbeid, samtidskunstfeltet og arbeidet med denne masteren. Den sensitive kroppens betydning løftes frem. De er alle representanter for strømninger i tiden, og vesentlige inspiratorer for og impulser til hvordan jeg valgte å utfordre egen praksis gjennom den kunstfaglige fordypningen i masterstudiet. Disse tre er Brie Ruais (Frankrike), Belinda Blignaut (Sør Afrika) og Heather Hansen (New Zealand).

### 1.3.1. Brie Ruais

Brie Ruais (Crow, 2015) arbeider med tekstur og struktur skapt av kroppens møte med leiren. Verkene hennes virket sterkt og umiddelbart som en ren kroppslig gjenkjennelse, da jeg for første gang så dem presentert i keramikkmagasinet C-file. Jeg definerer henne som en representant for embodied art, på grunn av arbeidernes koblinger til det performative gjennom bevegelse og material. Ruais fascinerte meg fordi hun ikke var keramiker med teknisk kunnskap om leire, men en billedkunstner som møtte materialet som materiale. Hun kalte arbeidsprosessene sine for brytekamper, men det var likevel en estetisk letthet i hennes arbeid som jeg forstod og forbant meg med. Arbeidene er hennes fortellinger, de er narrativer om hvordan de har blitt laget (Crow, 2015). Du ser kroppens spor. Verket som er vist under her, handler ikke om seg selv som objekt, men om den fortellingen, det narrative, som gjør det til det objektet det er.



Bilde 7. Brie Ruais: Spreading out.

### 1.3.2. Heather Hansen

I perioden før masterstudiet ble jeg oppmerksom på Heather Hansen, billedkunstner og danser. Hennes arbeid var umiddelbart gripende på samme måte som Ruais' arbeid, men med enda flere referanser til dansen og bevegelsens avtegninger, helt konkret. Her var forbindelsen til barns lek med å forme engler i snøen tydelig. Hos Hansen ser vi også at narrative er en del av verket. Rom, bevegelse, kropp, kull og papir i samspill. Hun beskriver at som danser er hun ofte oppmerksom på formene hun tegner i rom med kroppen, og det gikk opp for henne at hun faktisk kunne tegne bevegelsene samtidig som hun gjorde dem. Det er hos henne jeg finner begrepet embodied art. «Now I am discovering more artists who are exploring the

same themes, and it feels like a bit of a movement towards embodied arts is possibly developing.» (Hansen, 2014).



Bilde 8. Heather Hansen, Kinetic drawings

### 1.3.3 Belinda Blignaut

Blignaut arbeider med råleire, en leire som ikke er rensset for partikler, som hun selv graver opp og brenner på primitive måter. Hun har arbeidet terapeutisk med leire både med traumatiserte barn og demente, og er bosatt i Sør-Afrika. Jeg blir berørt av hennes kroppslige performancer, der hun snakker om å forbinde seg med jorda, om å skifte ham gjennom å bygge seg inn i leire og søke endring.



Bilde 9. Belinda Blignaut: Working from the inside. Clayperformance.

De tre kunstnerne jeg har presentert over, viser på en kraftfull, poetisk måte at å agere med materialet skaper uttrykket og uttrykket, er igjen skapt av den sensitive kroppens muligheter, begrensninger og bevegelser. Denne måten å arbeide kroppslig i tett dialog med et materiale på, kan være forløsende for ideer. Og vi ser at måten en kunstner lager sine verk på, sporene han eller hun setter i materialet, kan både være en del av, men også det bærende i uttrykket. Å agere er å skape mening.

### 1.3.4 Kunstfaglig fordypning: Embodied art

I den kunstfaglige fordypningen i denne masteren, utførte jeg selv de handlingene jeg ønsket skulle ta plass. Det var leire spredt utover gulvet med hender og hæler, tegning og skrift med kritt i armers lengde utover hvite ark på gulvet. Etter å ha prøvd ut spontanskrift sammen med tegning, ble avgjørelsen tatt om å gjøre teksten om til tekstlignende skraveringer. Slik ble den et bilde på det skrivende mennesket, lesbart på alle språk. Jeg satte spor og kjente kroppens muligheter og begrensninger i størrelse og kraft, i møte med både krittet og leira. Den fysiske prosessen der store mengder leire ble flyttet med kroppstygde gjennom hælene mine, og videre bearbeidet og brent, fikk meg til å rydde i egne intuitive impulser. En avklaring nærmet seg.



Bilde 10, 11. Egen utprøving. Ord, tegning, leire, kropp. Foto: Katrin Price Kvanmo

I løpet av høsten kom ønsket om å gjøre et personlig rituale, inspirert av en forelesningsrekke av professor Anita Hammer ved DMMH. Å gjennomføre en performance, som bandt sammen mine uttrykksformer, var utfordrende. Den skulle ha sirkelen som hovedform med ulike forløp fra senter og ut. Det måtte handle om impulsen «innenfra og ut». Performansen skulle også gripe bakover i tid ved at jeg hentet inn mine «tre hender», teksten, tegningen og leira og peke framover ved at jeg la til et nytt element, dansen, bevegelsen ut. Fire sirkler utenpå hverandre. Leira i senter, så tegning, skriftlignende tegn og til slutt bevegelse som et fjerde moment.

En ung danser tente på ideen. Ut fra beskrivelser og tilgjengelig inspirasjonsmateriale, blant annet bildet av Ruais og hennes «Spreading out», ønsket hun å bli med i prosjektet, som

utøver. Performansen «The Move/Embodied Material» ble filmet og presentert som en svart-hvitt film til min deleksamen ved DMMH januar 2018. Spørsmålene som modnet i meg etter å ha vist filmen for lærere og medstudenter, kretset omkring hvordan det ville være for barnehagelærere å oppleve noe tilsvarende, og ville det bevege noe i dem, forløse og gi dem ny innsikt og inspirasjon?



Bilde 12. Fra kunstfaglig fordypning: Performance. Danser liggende på leiren hun har spredt utover mot sirkelen av kull. Eget foto.

### 1.3.5 Problemstilling

Å bygge bro mellom mine to profesjonsfelt, barnekultur og kunstpedagogikk, er et mål. På denne broen skjer koblingen mellom barnas kroppslige verden (Berg og Kippe, 2006; Løkken, 1996, 2004, 2012) og kunsten. Broen (Wilson & Gudmundsdottir, 1987) består av det kroppslige. Det kroppslige forener barnet, den ansatte og kunstpedagogen. Alle *er* i verden og hendelser og rom persiperes gjennom kroppen. (Merleau-Ponty, 1994; Shusterman, 2012). Broen består også av estetiske erfaringer og estetiske læringsprosesser. Å være i prosesser mellom inntrykk og uttrykk, og eksperimentere med materialer som forener sanser, begreper, tanker og følelser som leder til oppdagelser av nye muligheter (Fredriksen, 2013), er noe både barnet, kunstneren og barnehagelæreren kan oppleve. Broen mellom barnet og kunsten kan derfor beskrives som det å være i verden som kropper med likeverdige muligheter for å erfare kreative prosesser. Barn er umiddelbare og griper verden foran seg. Barnehagelæreren uten leirekompetanse trenger trygghet. Tryggheten som trengs for å ta plass og være til stede i kreative prosesser (Letnes, Frisch, Moe, 2018) kan øves og læres hos den ansatte.



Slik jeg ser det må barnehagelæreren våge å være både skapende og medskapende. Å utforske embodied art som kunstnerisk metode legger mulighetene åpne for at den ansatte kan få erfaringer som er kroppsbaserte, intuitive, direkte og umiddelbare.

Ut fra ønsket om å bidra til en endring hos den ansatte gjennom egen kompetanse ble problemstillingen: Hvordan kan *embodied art* som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møter med leire?

For å finne svar på dette har jeg gjennom analyseprosessen videreutviklet forskningsspørsmål med utgangspunkt i kategoriene som oppstod:

1. Hvordan kan vi forstå kroppskognisjonens betydning i estetisk erfaring?
2. Hvordan kan leira ha agens og egenverdi?
3. Hvordan kan hånden være det beste verktøy?
4. Hvordan kan den kreative prosessen være forløsende?
5. Hvilken betydning kan verbalisering ha i kroppsbaserte, estetiske erfaringer?
6. Hvordan kan en didaktikk med prosessmål bidra til at leire kan være et levende materiale i barnehagen?

## 2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. I det følgende ser vi kort på kunst som forskning før det gis et lite bilde av bakteppet og en presentasjon av aksjonsforskning som inngangsmetode. Deretter presenterer jeg min forskerposisjon, som plasserer seg innenfor a/r/tografisk teori. Ifølge Irwin befinner a/r/tografien seg innenfor posthumanismen (Irwin, 2013). Egen plassering i det teoretiske landskapet er i skrivende stund kongruent med det å være i en lærende og søkende prosess. Som materialbasert kunstner opplever jeg en forbindelse til fenomenologien ved Dewey (1934), Meleau-Ponty (1945) og Shusterman (2012), og ser at enkelte innenfor denne retningen kritiserer den sosiokulturelle læringssynet for å være for opptatt av språkets logikk og forrang, semiotikken og det relasjonelle (Vygotkij, 1978). På denne måten gis ikke den fornemmende kroppen så stor betydning i læringsprosesser. Videre ser jeg at *den performative vending* (Fischer-Lichte,

2008) som peker mot at all kunst i dag har performative aspekt og i større grad berører og integrerer betrakteren, sammen med *den materielle vending* (Barad 2007; Taguchi, 2010) som inneholder forståelser som representerer et feministisk perspektiv, begge ser den materielle dimensjonen på nye måter, blant annet i møtene mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige. Innenfor teorier omkring barn og kunst tar dette form som den intraaktive pedagogikken (Taguchi, 2010). Ifølge Løkken (2012) har allerede Merleau-Ponty foregrepet Barad og Taguchis filosofi gjennom sin kiasmemetafor (Løkken, 2012). Fenomenologien får derfor hovedfokus gjennom kunstnerisk forskning i kraft av mine tre roller som kunstner, forsker og pedagog. Kroppen som subjekt og objekt, materialforståelser, kreativitetsteorier og perseptuell pedagogikk blir videre presentert som teoretisk rammeverk.

### 2.1.0 Kunst som forskning

Å forske med kunstneriske og estetiske prosesser som metode, skiller seg fra måten en profesjonell kunstner arbeider på i sine kreative prosesser. Kunst og kunst-skaping tilsvarer med andre ord ikke kunstnerisk forskning. Kunstnerisk forskning på akademiske premisser tar for seg problemområder og forskningsspørsmål og undersøker dem gjennom kunst. Vi kan kanskje si det slik at den kreative prosessen da utfolder seg under en forskningslupe, og lupen er formet av en problemstilling. Metaperspektivet som oppnås gjennom bevisstheten om eget ståsted, eget blikk og egen makt, er da en del av forskerens ansvar (Østern, 2017).

I sin artikkel «Å forske med kunsten...» (2017) fremhever Tone Pernille Østern at kunstnerisk forskning «..forholder seg til etiske retningslinjer, metodologisk refleksivitet, teori, transparens og kritikk, dokumentasjon og publikasjon (...)» (Østern, 2017, s. 12) og krever med dette samme akademiske rammer som forskning innenfor hvilket som helst annet fagområde. Arts-based research (Østern, 2017) eller å forske med kunst, er et nyere felt innenfor academia som bringer inn kropp, sanser og materialitet i en verden preget av verbalspråklig dominans. Utgangspunktet for å forske med kunst er ofte bestemt av kunstpedagogens eller kunstnerens egen erfaring og praksis. Forskeren står nært på fagfeltet det forskes ut fra og har dermed et blikk for å være inne i prosesser på dette området. Man ser altså noe fra innsiden samtidig som det forskes fram svar på problemstillinger på utsiden.

Biljana Fredriksen, Phd ved USN, kaller sin kunstbaserte forskning for estetikkbasert forskning, noe som er hennes egen oversettelse av arts-based methodology. Hun trekker frem

ABER, som står for arts-based educational research, der hovedtrekket er at de er rettet mot kunsthforskning i pedagogiske situasjoner og trekker fram at en

«ABER-forsker tar i bruk alle sider ved seg selv, sine følelser, sanser, kroppen, opplevelser, fantasi og intellekt når de konstruerer nye forståelser. De er fortolkende og skaper mening fra sine erfaringer. De anerkjenner at måten forskningsresultater er presentert på er vesentlige for leserens meningsskaping. ABER har en tendens til å viske bort grenser mellom vitenskap og kunst.» (Fredriksen, 2013, s. 271)

I dette masterprosjektet forskes det gjennom kunstneriske prosesser i ulike modaliteter innenfor et begrenset tidsintervall. Den kvalitative metoden som er anvendt for å få data til analysene, plasserer den kunstneriske forskningen innenfor fenomenologien med et hermeneutisk tolkningsrom. Fenomenologi og hermeneutikk er grunnlagsteorier for all kvalitativ forskning, fordi det er menneskets opplevelser og erfaringer som står sentralt (Postholm, 2011). Fenomenologien tar utgangspunkt i betydningen av det levde og opplevde; enkeltmenneskets erfarte verden, og hermeneutikken er bearbeidingen, analysen, en søken etter mening gjennom tolkning og kritisk tenkning. Det å se etter og å anerkjenne væren med alle sanser og det å tolke væren med alle sanser, kan gi oss en forståelse av det vi forsker på ved at vi innhenter våre funn ut fra andres væren og tolker ved hjelp av vår egen, i samspill med dem. I den kunstbaserte forskningen leter vi etter det ikke-målbare, en forståelse av fenomener, gjennom estetiske erfaringer. Selve masteroppgaven virker dannende for meg som forsker og min forforståelse som forsker bygges slik den forklares i a/r/tografien (Irwin, 2013).

### 2.1.1 Den sosiokulturelle læringsteorien som bakteppe

Sosiokulturell teori bygger på Vygotskijs (1978) tanker og ideer som fokuserer på interaksjonen mellom individet og det sosiale miljøet (Postholm, 2011). Han beveget seg bort fra konstruktivismens stadietenkning og kategorisering og representerte et ikke-dualistisk tankesett. Ifølge Vygotskij skjer læring på to plan som er uadskillelige: Først får vi erfaringer

i en ekstern sosial kontekst sammen med andre på det inter-mentale planet. Så internaliserer vi erfaringene og lærer individuelt på det intra-mentale planet.

Vygotskij er kjent for begrepet den «nærmeste utviklingssonen» der avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået er den nærmeste utviklingssonen. Semiotikken, læren om det meningsbærende gjennom artefakter som verktøy og tegn, en såkalt mediering, er også Vygotskij tanker (Vygotskij, 1978).

Oppgaven forholder seg til det skapende i en sosial og lærende kontekst. I et sosiokulturelt perspektiv kan vi se både uttrykk og samspill som sentrale deler av den kunstneriske forståelsen. Ifølge Olaussen (2018) blir «kunnskap og kompetanse til i samspill mellom individer og deres sosiale og kulturelle omgivelser» (Olaussen, 2018, s. 58). I et slikt perspektiv spiller språk, bevegelser, konkrete, ting og verktøy sentrale roller. Det legges vekt på at handling gjennom samspill utvider menneskets kunnskap og forståelse.

### 2.1.2 Aksjonsforskning som inngang

Aksjonsforskningens mål er å bidra til at praktikerne selv kan utforske sin praksis, noe som innebærer et endringsaspekt. Utgangspunktet for denne forskningsformen er grunnidéen om at gjennom erfaringer, observasjon og refleksjon kan mennesker lære og skape sin egen forståelse. Målet kan være ønske om endret praksis. Opptakten eller initiativet til forskningen kan like gjerne være praktikernes problemområder eller som her i oppgaven, forskerens problemstilling (Postholm, 2011). Ved å velge aksjonsforskning spesifikt som inngang, understrekes det at mitt prosjekt ikke er tradisjonell aksjonsforskning. Prosjektet har ikke hatt intensjon om å strekke seg over tid med undersøkelser av praksis i for og etterkant av workshop. Det var ikke lagt opp til å ha en medvirkende forsker, slik man tradisjonelt kan finne innen aksjonsforskning. I dette prosjektet skulle forskningsformen fungere som en potensiell mulighetsåpner for endring. Aksjonsforskning har et endringsorientert aspekt, på linje med a/r/tografien Østern (2017), og dette endringsorienterte aspektet blir mitt perspektiv gjennom oppgaven.

## 2.2.0 Rolleforståelser

I denne oppgaven presenteres fire roller, barnehagelærer, kunstner, forsker og pedagog. Som levd kropp (Løkken, 2012; Merleau-Ponty, 1994) er jeg til stede med erfaring fra alle fire. Problemstillingen skiller mellom barnehagelæreren på den ene siden og meg som kunstner, forsker og pedagog på den andre. Det er dette sammensatte jeget som forsker på barnehagelæreren. Barnehagelærerens rolle er en del av oppgavens kontekst og er presentert i innledningen. Egen forforståelse som kunstner og pedagog er også presentert. For å forklare den sammensatte posisjonen, går vi videre med en presentasjon av a/r/tografi.

### 2.2.1 A/r/tografi

Ifølge Irwin (2008) har a/r/tografi den rhizomatiske forståelsen til grunn når kunstner, forsker og pedagog jobber uløselig sammen og alltid er i møter med både mennesker og materialer når ny kunnskap skapes. Den plasseres vitenskapsteoretisk i posthumanismen (Irwin, 2008). Et rhizom kan være som t-banenettverket under jorda, som et mykene; alle de små trådene under bakkenivå som er soppvekstenes egentlige kropp. Det finnes ingen begynnelse eller slutt, bare et «in between» som alltid er ved å bli «becoming», som her er det skapende arbeidet kunstneren, som også er lærer og forsker, utøver med sine samarbeidspartnere.

A/r/tografiens vesentlige trekk som metodisk forskningsform er dens «contiguity» (Springgay, Irwin, Leggo, Gouzouasis, 2008) forsøkt oversatt til “nærheten i områdene” der de tre rollene grenser mot hverandre. Slik jeg forstår det eksisterer disse tre identitetene simultant, de er uløselig forbundet i samme person, uten å skygge for hverandre, som et reip tvunnet sammen av tre tråder. Man er kunstner, forsker og pedagog uavbrutt og man må være bevisst hvilken av dem som skal få dominere.

Ifølge Østern (2017) fremhever a/r/tografisk forskning den estetiske eller kunstneriske erfaring som helt sentral. Kunst som forskning berører og beveger hele mennesket gjennom sansene, noe som krever en varsomhet i forskerens fremtreden. I samhandling med menneskene som deltar i forskningen må tema som kroppens sårbarhet tas med i forskerens blikk. A/r/tografien kan bidra til et refleksivt metablikk hvorigjennom forskeren kan ta ansvar for eget blikk og egen makt. Østern peker på at kunstnerisk forskning er «..... levd forskning

som sanses, kjennes og som berører.» (Østern, 2017, s. 11) Under vil jeg redegjør for de ulike rollene.

### *2.2.1.1 Kunstneren*

At kunstneren kan fremstå som veileder og drivkraft i forskningsprosjekter kommer til uttrykk i Henriette Blomgrens forskning omkring samskapende estetiske prosesser i barnehagen. I sitt samarbeid med kunstnere og pedagoger erfarer Blomgren (2018) at kunstneren bringer inn inspirasjon i form av materialer. Kunstneren har i tillegg en særlig utforskende holdning til disse. Kunstnerens bidrag i samspillet kaller hun en impuls, en impuls som utvider barnas muligheter for å gjøre estetiske erfaringer. Modellen der den kreative impulsen er utløsende for barns estetiske erfaringer kjenner vi fra Malcolm Ross. (Ross, 1978) Her er altså kunstneren sett som impulsen, den som leverer varene, idet det vises til en unik erfaring med å være i dialogisk prosess med et materiale. Som veileder og drivkraft bidrar kunstneren til å åpne rommet mellom materialene og barnehagelærerne som deltar, noe som ligger nært opp til min erfaring i workshop. Blomgren trekker også frem de ulike posisjoneringene som viser seg mellom kunstner og pedagog, der en noe forutinntatt respekt for kunstnereksperter gjennom refleksjonssirkler nivelleres til et fruktbart, balansert og samstemt samarbeid.

Kunstnerens arbeidsform innebærer mye utprøving. Den kan kreve materialkunnskap basert både på praksis og teori. Å nærme seg en idé helt systematisk kan være like aktuelt som å lete, prøve og feile frem mot et resultat man bare har hatt en fornemmelse av. Som kunstner er man tett på egne sanser og refleksjon, i den skapende prosessen. Å avdekke fenomen bak ordene ved å bruke sine sanser og kroppslige erfaringer i arbeidet med materialet, er knyttet tett opp mot intuisjon og fornemmelse. Å lete etter form der ordene slutter. Denne letingen går i veksel med at man tar et skritt tilbake og vurderer, som forskeren i sin hermeneutiske sirkel. Vi kan si at den hermeneutiske spiral er kjent for kunstneren, ettersom ideer og utprøvinger alltid kommer ut av noe som er gjort tidligere. Å få nye ideer mens man er i arbeid med å gjennomføre et verk, er ikke uvanlig. Materialkunnskap og erfaring med lengre, skapende forløp og prosesser, gir kunstneren en trygghet. Denne kan utfordres ved å endre kontekst eller sjanger. I den kunstfaglige fordypningen utfordret jeg meg selv til å gå over i en annen sjanger, fra objekter og utsmykningsrelaterte verk til et mer performativt verk.

### 2.2.1.2.Forskeren

Som forsker posisjonerer man seg innenfor et filosofisk syn på kunnskap, i et kunnskapslandskap eller et vitenskapsteoretisk nivå. (Østern, 2017) Innenfor aksjonsforskningen er forskerens rolle å lede og veilede en inngang til en mulig utviklingsprosess. Samarbeidet med praktikerne kan foregå på flere måter. Forsker kan være medforskende og deltagerne i prosjektet, eller observere iscenesatte aksjoner. I mitt prosjekt kommer jeg inn som impulsskaper, tilrettelegger, veileder og levd observatør (Løkken, 2012), og vil hele tiden inneha flere roller på en gang, slik som a/r/tografien foreslår.

Forforståelsen er filteret verden oppleves gjennom. Henriette Jæger kaller dette filteret for en membran (Blomgren, 2018). Hun utdyper dette ved å trekke fram forskerens egne sensitive og fornemmende sanser i deltakende observasjoner, der vedkommende er åpen for fortolkning av stemninger og materialitet, det som *er*. Denne fornemmende sensitiviteten blir sammen med forforståelsen en del av fortolkningen. Det hun videre kaller forskningsmembranen utgjør et sammensatt, organisk og pulserende filter som alt siles gjennom. Forskeren filtrerer, fortolker og skaper erkjennelser. Når forskeren da lærer noe nytt gjennom å erfare og tolke, vil maskene i filteret endres og forskeren kan oppleve å se med et annet blikk på den verdenen forskningen er isolert til, eller innkretset i.

Alvesson & Sköldbberg (2017) understreker viktigheten av at forskeren er bevisst sin rolle i dette at han eller hun er et tolkende menneske utfra sine forutsetninger i samspill med de menneskene det forskes på. Å forske nært på andre mennesker krever også stor grad av refleksivitet, altså å legge merke til det du legger merke til. Hvilket sted ser jeg ut fra? I hvilken retning ser jeg, og hvorfor gjør jeg det? (Østern, 2017) Her kan a/r/tografien være nyttig for å differensiere egne tolkninger. Hvordan forsker intoner seg eller på ydmykt vis forstår sin egen rolle som forsker i sammenhengen det forskes på eller i, er utslagsgivende for hvilken type funn forskeren kan innhente. Den lyttende forsker som er i dialog med det han eller hun forsker på og i tillegg er i varsom dialog med dem han eller hun samarbeider med, kan få et fyldigere, dypere og grundigere resultat.

Det er karakteristisk for kvalitativ forskning at forskningsprosessen og oppdagelsene berører. Ifølge Østern setter kunsten oss i spill på multimodale, altså ulike og sammensatte måter. Den treffer oss gjennom alle sansene, bevisst og ubevisst, og kan både behage, trigge, inspirere og

provosere. I sitt bredspektrede uttrykk vekker kunsten affekt. Det levdes betydning i kunstnerisk forskning møter konstruktiv motstand i tradisjonell forskning som har positivismen som overbygging, der forskerens kropp er totalt adskilt fra arbeidet. Å forske med og gjennom kunst kan gi helt andre forståelser (Østern, 2017).

Å være tydelig på hvilke vitenskapsteorier man velger å posisjonere seg innenfor og dermed bruke som blikk og referanseramme, er viktig innen kunstnerisk forskning. Transparensen med tanke på vitenskapsteoretisk plassering, skal vise at man som forsker er klar over egen potensielle makt. Ved bruk av observasjon og intervju som metode, gjelder dette spesielt. Som forsker må man vokte seg i intervjusituasjonen og være åpen, objektiv og samtidig ha kontroll på tid og tema. Ifølge Tjora, må moderator, den som leder et gruppeintervju, være forberedt både på aktiv styring og tilbakeholdenhet, for å holde diskusjonen på sporet (Tjora, 2010/2017).

Vi ser at både Alvesson & Skjöldberg (2017), Løkken (2012), Østern (2017) og Blomgren (2018) alle fremhever at forskerens rolle stiller krav til bevissthet fordi vi som forskere er levende og til stede med hele oss i samhandling med og observasjon av andre mennesker. Vi har et spesielt ansvar for å inneha et selvkritisk metaperspektiv når det forskes kvalitativt gjennom kunstneriske metoder (Østern, 2017) fordi kunstnerisk forskning er levd forskning som sanses kjennes og berøres, og vårt ansvar er å ivareta kroppenes sårbarhet. Jæger (2018) trekker fram den levende og pulserende forskermembranen, som forskerens perseptive muskel som endres og utvikles gjennom arbeidet og krever at vi er tilstede og fornemmende med hele oss.

### *2.2.1.3. Pedagogen*

Lyttende pedagogikk er en betegnelse på en arbeidsform med barn der barnets medvirkning løftes gjennom å bruke pedagogisk dokumentasjon sammen med observasjon, som refleksjonsform. Ved å følge barna gjennom dagen finner pedagogene spirer til prosjekter som de utvikler sammen med barna (Åberg & Taguchi, 2006). Refleksjon og evalueringer er en del av pedagogens hverdag, liksom utprøving er for kunstneren og analyser av funn for forskeren. Der kunstneren oftest arbeider alene har vi sett at forskeren i kvalitative forskningsmetoder er moderator og tilrettelegger i sitt arbeid. Forskeren kan arbeide med



longitudinelle studier, noen ganger i team, men forholder seg oftest til å arbeide alene i forskningsprosessen. Pedagoger i barnehage arbeider med et pedagogisk ansvar for større grupper der lek, omsorg, utvikling og dannelse flettes sammen dag etter dag, år etter år, barn etter barn. Som den nye barnehagelærerrollerapporten understreker, er det en kompleks rolle. Pedagoger ses i barnehagesammenheng direkte i relasjon til barnet med sin kunnskap om barnets læring og utvikling. Å være pedagogisk leder i barnehage består også i å lede andre ansatte, med like ulike forutsetninger og bakgrunn som barna. Å legge vekt på å kunne stille seg inn og møte den andre der den er, krever en utviklet sensitiv bevissthet hos den ansatte. Van Manen (1997) kaller dette for pedagogisk takt. Å utvise pedagogisk takt i rollen er vesentlig for å kunne lede og veilede utviklingsprosesser.

Det er nå redegjort for den a/r/tografiske posisjonen. Videre i dette kapitlet vil det presenteres teorier som danner en ramme rundt kroppsforståelser gjennom kroppsfilosofien.

### 2.3.0 Kroppen som subjekt og objekt

Den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1945) har hatt en betydningsfull innflytelse innen vitenskap, kunst, historie og politikk. Han bygger sin teori med utgangspunkt i Husserl og Heidegger (Engelsrud, 2006). Våre intensjonelle tilnærminger til et objekt var med på å konstituere objektet som kunnskap, hevdet Husserl, mens Heidegger løftet fram hvilken plass tanken hadde når den plasserte seg i forhold til verden. Merleau-Ponty hentet sin livsverdenontologi, altså sine ideer om "væreniverden" fra disse to (Merleau-Ponty, 1945). Han hevdet videre at kropp og bevissthet er en enhet og tok dermed avstand fra den dualistiske tankegangen der disse er adskilt og tanken har høyere status enn kroppen. Descartes syn på at sjelen hadde den primære verdien hadde satt sitt preg på vår vestlige kultur. Reduksjonen av kroppen til et instrument har etter hvert blitt kraftig modifisert og Merleau-Pontys gjennomslag for teorien om den levde kroppen i vestlig kultur, gjør ham til en pioner i feltet. (Engelsrud, 2006)

Merleau-Ponty (1945) har bidratt med teorier som får oss til å se kroppen som levd og erfart. Som mennesker er kroppen vår erfaring. Vi er i verden som kropp, hele tiden på to plan. Han peker på det paradoksale ved at vi er både kroppssubjekt og objekter. Sansende og

fornemmende samtidig som vi blir sanset og fornemmet av andre. Vi opplever og blir opplevd. Vi blir hørt og er hørende, vi blir sett og er seende. Den indre og ytre verden beskrives gjennom metaforen om havet og stranden, helt forbundet, men to ulike element. I følge Merleau-Ponty kan denne prosessen beskrives gjennom begrepet kiasme (Olaussen, 2018). Vi lever i verden sammen og har hvert vårt bilde av den. Han bruker begrepet verdenskroppen til å illustrere vårt fellesskap med alle andre kropp. Å være født som kropp med de samme organiske bestanddeler gjør at vi er i en felles verden – men som ulike og unike kroppssubjekt.

Gunvor Løkken (2004, 1994/2010, 2012) beskriver de minste barnas kroppslige verden gjennom toddlerkulturen, en helt egen førspråklig kultur preget av gester og intersubjektiv relatering. For henne er Merleau-Ponty svært vesentlig i forståelsen av de små barnas kroppslighet og deres verbalt førspråklige væremåte. Gunvor Løkken bidro til å aktualisere Merleau-Ponty i barnehagelærerutdanningen gjennom boka «Når små barn møtes» (1994/2010). Hennes presentasjon av det pre-refleksive cogito som grunnlag for meningsteorien der det førspråklige i seg selv har betydning, utdyper at gjennom sin førtenkende viten vet barn at andre er til stede, som de selv er. Ved å vite om andre, er barna også rettet mot dem. «Kroppen vet noe om det å være i verden, før vi tenker det med tanken og uttrykker det med ord» (Løkken, 2010, s.21)

Fordi vi er kropp med sanser og kunsten gjennom sitt vesen virker ut gjennom og inn i sanseapparatet, er kroppens erfaring vesentlig i arbeidet med kunstnerisk forskning. All vår automatiserte, kroppslige kunnskap og måte å oppleve og være i verden på, er teoretisk forankret gjennom fenomenologien. Kroppen er på et vis tenkende, ved at kropp og sinn er ett. Selv om tradisjonell forskning og vestlig kultur i dualistisk tradisjon har skilt tanke og kropp, eller kropp og hode, hevder Bjørkeng (2011) at bevissthet og forskning rundt kroppskognisjon tar form som et paradigmeskifte. Dette skiftet ser ut til å kunne forene estetisk forskning og naturvitenskap, to forskningsfelt som de siste tiårene har vært strengt adskilt. Kroppskognisjon, eller embodied cognition, er en spesifikk betegnelse som favnes av flere fagfelt; psykologi, nevrologi, kybernetikk, lingvistikk, musikkvitenskap og kunsthistorie. (Bjørkeng, P.K., 2011). Her kan vi legge til helse- og idrettsfag (Engelsrud, 2006). Østern fremhever også kroppskognisjonen og det fenomenologiske aspektet. Hun trekker frem at i den kunstneriske forskningen er den kroppslige kunnskapen av sentral betydning for

opplevelse, læring og empatisk forståelse. (Østern, 2017). Kroppkognisjonsteorier har i de senere år også kommet inn i teorier som beskriver kunsthåndverk og design (Groth, 2016). Dette kommer jeg tilbake til.

### 2.3.1 Kropp og bevegelse

Den førspråklige og intensjonelle fasen vi finner hos spedbarnet (Stern, 2010) forlater oss kanskje aldri, men blir værende som fornemmelser og intuisjoner vi i større eller mindre grad vektlegger eller har kontakt med. Å erfare estetiske prosesser eller estetisk praksis, kan skape kontakt med det fornemmende og førspråklige, som Merleau-Ponty(1994) kaller kroppkognisjonen. Kroppslige gester og bevegelser er også av betydning i denne sammenheng. Ved å bevege kroppen på utforskende måter, enten i dialog med material eller kun med rom, kan minner og fornemmelser som har satt seg fast i kroppen, aktiviseres (Engelsrud, 2006). Sammenhengen mellom kropp, material, bevegelse og minner er interessant. De fleste av oss har vel opplevd hvordan farger, form, strukturer, ulike materialer, lyd, lys og lukter fremkaller barndomsminner.

Gjennom bevegelsens intensitet og størrelse, dens retning i rom og romomfang, mener Montarou (2018) at kommunikasjon mellom tegneren og det tegnede foregår på et førspråklig plan. Han formulerer det slik at tegnerens hånd og fysiske kropp er styrt av den levde kroppens ånd, gjennom bevegelsesøvelser. Den perseptuelle pedagogikken han er inspirert av, kommer jeg tilbake til.

Gunn Engelsrud er seksjonsleder ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøyskole og professor II ved Institutt for Helse og Samfunn ved det medisinske fakultet, UiO. Engelsrud fremholder helse- og idrettsfag som et fagfelt med ny interesse for kroppkognisjonen ved å trekke fram at fenomenologien ved den franske filosofen Merleau-Ponty har gått fra å være helt fraværende til å bli noe alle snakker om i helse- og idrettsfagene. I sin bok, «Hva er kropp», kommer Engelsrud inn på at det å bevege seg på utforskende måter, eller å være i utforskende bevegelse, kan oppleves som en kontrast til den sosiale og kulturelle standarden som er satt for «riktig» eller «feil» måte å bevege seg på. Å bevege seg utenfor komfortsonen i trygge omgivelser kan derimot oppleves som positivt, noe hun selv har arbeidet med i workshops for fysioterapeuter. Kroppen og bevegelsene er en tilgang til en selv, andre og verden (Engelsrud, 2006).

### 2.3.2 Somaesthetics – Somaestetikk, kroppen som levende, sansende og hel.

Somaestetikk fokuserer på kunst som erfaring. «Begrepet somaestetikk kommer fra ordene soma – som den sansende, levende og hele kropp – og estetikk, og henviser til den sansningen som tilhører kroppen.» (Kunstforum, 2015) Ved å undersøke kroppens sentrale rolle i estetisk erfaring, har Richard Shusterman foreslått en retning, eller en disiplin han kaller somaesthetics. Det er kroppens bevissthet, det somatiske nærværet han undersøker og mener vi kan foredle. Merleau-Ponty beskriver mennesket som både den seende og den som blir sett. Shusterman bygger videre på dette og sier at kroppen arbeider for å forene rom gjennom å være en bro mellom rommet skapt av det indre selvet og naturen som finnes utenfor, og mellom fysiske og mentale hendelser. Som menneske er du ikke bare i stand til å forme, men du blir også formet selv. (Shusterman, 2012). Kroppen lærer gjennom ulike erfaringslag, som både konstituerer og blir konstituert, slik fenomenologien viser oss.

Gjennom sitt arbeid med å forene pragmatiker og reformpedagog John Deweys pragmatisk læringssyn med sin egen estetiske teori, vokste somaestetikken fram som en filosofi hos Shusterman (2012). Somaestetikken kan ses som en kroppslig estetikk, er måte å erfare verden på der sansene vektlegges. Dewey trakk fram hverdagserfaringen og viste til dens betydning i førmoderne kunst, og var dermed kritisk til kunsten med stor K som gjennom moderniteten ble isolert til den hvite gallerikuben (Bale, 2009). Shusterman bygger videre på Deweys pragmatisme. Kropp, sinn og følelser står sentralt gjennom sanselige, estetiske erfaringer og opplevelser, noe Shusterman mener er oversatt i estetisk filosofi. I somaestetikken ses kroppen som subjektiv og meningsbærende, ikke adskilt fra sinn og følelser. Vi kan si at det er snakk om å fornemme og tenke gjennom kroppen.

Shusterman fokuserer mye av sitt arbeid på kropp og kunst gjennom kroppsforståelser og mener at en kunst uten sansenes dimensjon blir for fattig. Han både samarbeider med kunstnere og iscenesetter seg selv.

«I somaestetikken er teori og praksis nært knyttet sammen og begrenser seg ikke til et akademisk vokabular, en ideologi eller spesifikke kroppslige disipliner. Målet er å bidra til en overordnet teoretisk struktur som fører sammen ulike disipliner som biopolitikk og biogenetikk, og pragmatisme. Richard Shusterman kommer fra en

pragmatisk filosofisk tradisjon der det brukbare og praktiske med ideer, politikk etc. er målestokken for deres verdi.» (Kunstforum, 2015)

Ved å initiere magasinet «Journal of somaesthetics» (Universitetet i Århus, DK) har han opprettet et eget fora der han samarbeider med flere kunstnere om å forske videre innen dette feltet. Den islandsk-danske prisbelønnende billedkunstneren Olafur Eliasson, har med sine åpne og skråstilte relieff-vegger utformet garderobedelen i Den norske opera i Oslo. Han er mest kjent for sitt verk *The weather project* (Tate modern, London, 2003) der han bruker lys og rom for å iscenesette opplevelser. Han er en av kunstnerne som trekker fram Shusterman, da Eliassons verk har kroppsfenomenologiske perspektiv som utgangspunkt. Han sier blant annet at kunst stoler på tilskuerens opplevelse gjennom sine sanser og trenger derfor ingen forklaring. Dette sitatet fra Eliassons verksbeskrivelse gir en mulig forståelse av forskningsfeltet til Shusterman:

“It is necessary to unlearn space in order to embody space.

It is necessary to unlearn how we see in order to see with our bodies.

It is necessary to unlearn knowledge of our body in three dimensions in order to recover the real dimensionality of our body.”

Olafur Eliasson, «Unlearning Space – Spacing Unlearning.»

Eliasson intervjuet om Shusterman, *Journal of somaesthetics*, 2015.

### 2.3.3 Embodied – det kroppslige på forskningsarenaen

Begrepet embodied, eller kroppsbasert, finnes i flere forskningsstudier og knyttet opp mot ulike retninger. Jeg vil her presentere noen studier der begrepet er tatt i bruk, uten å gå dypt inn i hver artikkel med kritisk blikk. Astrid Heimer (2016) skriver om embodied knowledge i form-teori, mens Marte Gulliksen (2017) bruker begrepet embodied learning som teoretisk forskerlinse i et didaktisk perspektiv. Camilla Groth (2016) undersøker begrepet embodied cognition i en designers/håndverkens praksis.

I sin artikkel “Embodied knowledge through materialization” skriver keramiker/kunstner/lærer Astrid Heimer, Phd ved Oslo Met, om kroppslig kunnskap som erverves gjennom hendenes arbeid med materialet leire, i tredimensjonal form. Hvordan et

haptisk aspekt, følelsessansen, håndens direkte avtrykk i kontakt med materialet leire, kan være agenten som kan forme en helhetlig kunnskap om form, er hennes forskningsområde. Hun hevder at den tredimensjonale formens kompleksitet ikke kan forstås ut fra abstrakte konsept alene, men må kobles mot praktisk-estetisk erfaring for å gi mening. Hun løfter dermed fram den kroppslige kunnskapens rolle i formteori, gjennom persepsjonen. Heimer knytter sin studie opp mot design og kunsthøgskolefagene ut fra den skapendes erfaring.

Marte Gulliksen PhD er forsker og lærer ved USN, Notodden. I sin artikkel «Making matters? Unpacking the role of practical aesthetic making activities in general education through the theoretical lens of embodied learning» trekker hun fram at ny kunnskap om kognitive læringsmåter har bidratt til en mer nyansert forståelse av læring som en kroppslig prosess og diskuterer hvordan læring skjer i praktiske formingsfag.

Hun trekker fram at all kognisjon, også den abstrakte tanken fordi den aktiverer sensomotoriske områder i hjernen, er kroppslig. Inntrykk og uttrykk er et resultat av «mind-body interaction». Utfra dette «gjenoppstår» begrepet embodied cognition, altså kroppskognisjonen, som hun viser til at Merleau-Ponty presenterte for 70 år siden, og som hun velger å bruke fordi det peker på hvordan hjernen fungerer i læreprosesser.

Hun viser til at det «å lage» har hatt stor plass i den norske utdanningskulturen, men at denne praksisen nå er utfordret. De nordiske landene ser kunsthøgskolefagene som «hyggelige» men ikke viktige. (Bamford, 2006)

Gjennom et eksempel der en jente lærer å spikke, utdyper hun at læringsprosesser foregår i samspillet mellom de ulike sansene og hvordan dette lagres i ulike deler av hjernen.

På grunn av oppgavens avgrensning velger jeg å ikke gå inn i artikkelens vektlegging av hjerne- og nevrologisk forskning knyttet mot praksis-estetisk aktivitet i læring, men bruker den som en henvisning til anvendelse av begrepet embodied innen nyere forskning. Ved å bruke embodied learning som forskerlinse, foreslår Gulliksen videre forskning for å bidra med sine perspektiv i forskningsfeltet.

«Seen from an embodied learning perspective, practical aesthetic making activity includes types of learning activities that are important for cognitive, behavioural and sociocultural development.» (Gulliksen, 2017, s. 11) Gulliksen ser altså i artikkelen på de praktiske-estetiske fagenes læringsbidrag.

I artikkelen «Design and Craft Thinking Analysed as Embodied Cognition» (Formakademisk, nr1, 2016) peker Camilla Groth Phd, Aalto UF, på at det å tenke ut og planlegge design,

involverer kroppen som kunnskapsleverandør. Å utøve håndverk eller design er mer enn å realisere idéer. Hun foreslår gjennom sine studier at selv det å tenke eller planlegge et design er avhengig av erfart, kroppslig kunnskap og viser til at Merleau-Ponty støtter denne tanken fordi hans teori om kroppskognisjon rommer den persiperende kroppen i meningsskapning og hevder at den menneskelige tenkning avhenger av samhandling med omgivelsene som kropp. Teorien om kroppskognisjonen har nylig blitt anerkjent i fagfeltet design og håndverk. Selv om det innenfor designteori finnes en nærhet til fenomenologien, har den ikke blitt artikulert med tanke på utøverens materialbaserte og subjektivt kroppslige erfaringer. Groth spør «Hvordan kan håndverkselever tenke gjennom hendene?» og viser til erfaringer med at ideutvikling like gjerne skjer i hendenes møte med materialene som gjennom en tanke i forkant. Hennes studier undersøker hvordan kroppskognisjonen settes i spill gjennom praksis for å forstå forhold mellom det hun kaller «the embodied mind and making in material».

Disse tre relativt nye studiene viser at Merleau-Pontys begrep embodied cognition fortsatt er levende i forskningsfeltet. Groth trekker frem at teorien rundt kroppskognisjonen er nytt aspekt innen materialbasert kunst og håndverk, noe vi også forstår gjennom Shustermans plassering av egen filosofi som en helt egen posisjonering. Vi kan gjerne si at det er en gryende trend i tiden, å se menneske i lys av å være akkurat det, et helt, fysisk menneske, uløselig bundet av tanker og fornemmelser gjennom sanser til kroppen, i intraaksjon med omgivelsene (Taguchi, 2010).

#### 2.4.0 Materialforståelser

I konteksten barn og lek med tredimensjonale materialer i barnehagen, har forsker og pedagog Arne Trageton hatt en stor påvirkning, og boka «Leik med materialer» (1995) var lenge en av de viktigste i barnehagelærerutdanningen. Det finnes ikke mye forskning på barn og tredimensjonale materialer, og Tragetons bidrag på forskning rundt barn og leire gir innsikter som kan bygges videre på (Frisch, Letnes, Moe, 2018). Gjennom sin verkstedpedagogikk presenterte han både romløsninger og et system for å forstå barns formgivende lek. Trageton mener at tredimensjonale materialer ligger tett på barns primære erfaringsvirkelighet. Hans teori skiller mellom plastiske og konstruktive media, der leire og sand er opplistet som plastiske, og klosser, faste materialer og fleksible materialer som konstruktive. I en mer utvidet definisjon av plastiske materialer finner vi i tillegg til leire og

sand; plastelina, deig/trolldeig og snø. Han trekker fram at leire og sand er begge egnet til å skape rom, men at leire er best egnet til å skape form.

Pedagogikken kan ses som en erfaringsbasert, tverrfaglig og tematisk undervisningsstrategi som vektlegger barns behov for konkrete i en læringsprosess, gjennom lek med materialer. Trageton opererte etter en utviklingsmodell der han listet opp barnets forutsetninger for materialmøter etter alder. Det er verdt å merke seg at i boken hans (Trageton, 1995) står *ca* med store bokstaver foran hver aldersinndeling, noe jeg gjentar her.

1. Sensomotorisk fase (CA 0-2 år):

Her handler det om en sterk, sensomotorisk opplevelse av våt, kald leire som gir etter for trykk. Barnet opplever hardt/mykt, varmt/kaldt, stor/liten, bevegelig/stille, høy/lav, sterk lyd/svak lyd. På grunn av barnets alder er bevegelsene mer ukontrollerte og ikke styrt av synet, men barnet griper, kjenner, klemmer, klasker, dunker, lukter, lytter og smaker. Barnet beveger seg så fra ukontrollerte bevegelser, gjennom kontrollerte bevegelser frem til symbollek.

2. Divergent symbolfase (CA 2-4 år)

I den divergente symbolfasen har barnet oppnådd en sensomotorisk kontroll. De mestrer å rulle leirepølser med en eller to hender og lager figurer av leireklumper. Leirefigurene bygges gjerne syntetisk, det vil si klump på klump, og kjennetegnes ved at barnets benevning/ordsetting av det de lager, endres hele tiden. En blomst blir til hus og så til katt osv. Trageton trekker fram at er leiren tilstrekkelig myk vil den sensomotoriske gleden over den myke konsistensen passe ypperlig sammen med et divergerende tankesett og inspirere til det han kaller symbolproduksjon, som er prosessorientert.

3. Konvergent symbolfase (CA 4-7år)

Den divergerende symbolfasen der ideer og fantasi flyter hit og dit i fantastiske sprang er nå over, og barna skaper sine egne stabile former som representasjoner for begrep. En katt ser slik ut og en bil ser sånn ut. Den spontane og friske fabuleringsevnen er ikke borte, men tar turen igjennom mer logiske rammer som barnet selv har angitt. De inntar en mer desentralisert synsvinkel og måler seg med hva andre ser for seg. Mennesker og dyr er takknemlige tema for lek med leire i denne fasen (Trageton, 1995).



Den danske keramikeren og glasskunstneren Finn Lynggaard kom i 1970 med boken «Keramikk for småfolk». Som kunstner og pedagog mente han at små barn hadde en sikker fornemmelse for å utnytte de mulighetene leire som materiale tilbød dem. Han mente at barn ikke behøvde å lære seg å leke med leire, men at den voksne skulle være i bakgrunnen som en håndlanger, parat med materialer, teknikker og verktøy. Han mente at selv om barns lek med leire ikke tok sikte på å gjøre dem til pottemakere så var det betydningsfullt å gi dem «reelt kendskap til de elementære keramiske prosesser fremfor en overfladisk fidusforklaring.» I boka forklares det enkle brenneteknikker som kan gjennomføres med de største barna i barnehagen. (Lynggaard, 1970)

Biljana Fredriksen har på bakgrunn av sitt doktogradarbeid skrevet boken «Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for læring» (Fredriksen, 2013). Med utgangspunkt i egen undervisning der Tragetons forskning på barn og tredimensjonale materialer var grunnlaget, fant hun at det var gjort svært lite forskning på dette området. Hennes agenda var å se barn som kroppslige vesen når de forhandlet frem mening gjennom materialene og hvordan de gjennom fantasi og gester knyttet ny erfaring sammen med den de allerede hadde. Fredriksen fant fire måter barna forhandlet frem mening på:

1. Barna undersøkte og erfarte med hele kroppen.
2. Barna oppdaget materialenes muligheter som minnet dem om tidligere erfaringer.
3. Barna opplevde materialenes motstand og ble motivert til å løse ulike problemer.
4. Barna forhandlet mening gjennom samspill med andre mennesker (Fredriksen, 2013).

*Den materielle vending* er et nytt perspektiv som er løftet frem som en reaksjon på akademias teoretiske dominans (Mordhorst, 2009; Taguchi, 2010). Innen filosofi, feministisk teori og kulturvitenskap tas det til orde for å gi mer oppmerksomhet til den materielle dimensjon. Vi skal også se at dette perspektivet kommer til uttrykk i samtidskunsten.

«Vi er kroppslig materiale, og hele vår fysiske verden består av materialer og materialiteter»  
Waterhouse (2013, s.32)

I sin bok «I materialenes verden» henter Waterhouse frem Gibson (1986) og hans teori om affordance. Å se materialenes og tingenes affordance handler om å se deres iboende

muligheter og hvilke handlingsrom de gir oss. Som kunstner ser jeg muligheter i leiren som jeg bygger mitt materialbaserte vokabular opp omkring. I denne sammenheng forstår vi leirens iboende estetiske uttrykk som estetiske kvaliteter i selve materialet. Inspirasjonen til å skape kommer fra materialets sanselige kvaliteter (Tordsson, 2006).

Waterhouse fremhever at det nyfødte barnet allerede etter noen timer har «...mange erfaringer med ulike materialer som vil være med på å farge barnets senere materialopplevelser, forståelse og fortolkning av materielle kontekster.» (Waterhouse, 2013, s.14)

Å begynne å forstå de sammensatte omgivelsene vi lever i kan være å forstå hva alt som omgir oss er lagd av. Å kjenne, se, erfare materialer kan endre seg om man vet hvordan formen som står foran en eller plagget man har på seg, har blitt til. Materialenes *prosessuelle liv* beskriver Waterhouse som material flow etter sosialantropologen Tim Ingold. (Ingold, 2017) Ifølge Waterhouse brukes material flow for å beskrive reisen et material har foretatt gjennom produksjon via hender, verktøy eller mekanikk. Noen materialer forholder vi oss til kun som sluttprodukt, som silke og garn og keramikk. Ut fra denne tanken kan vi si at barn blir ikke kjent med keramisk leire ved å holde en keramikk-skål. Men på et annet gitt stadi i sin «material flow» er leira bløt og kan formes med hendene og gi en helt annen erfaring.

I sitt vesen inviterer materialer oss til sansning. Og det er hendene som tar imot, møter og tolker gjennom den taktile sansen. Bjørn Tordsson (f. 1953) er dr.scient. og førsteamanuensis i friluftsliv, natur- og kulturveiledning ved HSN. I sin artikkel om «Hånden og ånden», fremhever Tordsson (2006) sanselighetens egenverdi og mener de er grunnlaget for å ta del i kvalitetene som finnes i den verden som omgir oss og sikter særlig til naturopplevelser. Han trekker videre fram at ved å la små barn få møte de sanselige materialene, så oppdager de «det samme som enhver håndverker vet: at det er materialets sanselige kvaliteter som inspirer til å skape». (Tordsson, 2006, s.10)

Når vi ser på hva materialene, gjennom sine affordanser, sine egenskaper, inviterer til, er det naturlig å trekke inn deres betydning for læring og meningskonstruksjon. Den omfattende erfaringen av å være i dialog med et materiale kan forklares gjennom den svenske sosiologen Hillevi Lenz Taguchi sin teori om intraaktive prosesser. Som en representant for den materielle vending bygger hun sin teori på tekster fra feministen Karen Barad (2007) og filosofene Deleuze og Guatteri. Til forskjell fra begrepet interaktiv som forstås som et

relasjonelt begrep, så er intraaktiv et begrepet som gir plass til hele konteksten, alt som finnes i og omkring oss (Waterhouse, 2013).

«Intraaktive prosesser gjør at det ikke bare er hjernen og hånden som former leiren, leiren former også hånden og hjernen, og at læring skjer i mellomrommet, i rommet mellom mennesker og ting, materialer og miljøer som intraagerer og dermed skaper og omskaper hverandre (Taguchi, 2009, s. 28).»

Ved å se at alt har et performativt agentskap (Taguchi, 2010) som skaper mening gjennom intraaktive prosesser, har vi en mulighet til å nyansere hendelser der mennesker, ting, rom og materialer når de oppstår med likeverdig agentskap.

Innenfor kunsten kan vi si at materialene står som impuls og dialogbærer mellom kunstner og mottaker. Materialene gir inspirasjon og ved å være i dialog med dem, tar nye ideer form. Dette kan vi se ligger tett opp til teorier om affordance (Gibson, 1977) og intraaktivt agentskap (Taguchi, 2010). Gjennom materialene tar vi plass og blir synlige, materialene synliggjør oss. Keramiker Astrid Heimer, PhD ved Oslo Met, argumenterer i sin artikkel «Embodied knowledge through materialization» for at leira har en egen agens, noe som for henne innebærer at den responderer og reagerer på kroppens bevegelser. På denne måten er det å forme i leire en dialog mellom kropp og material, der leiras plastisitet inviterer og trigger kroppens bevegelse og handling.

«The perspective of material agency gives the concept of animated organism (Husserls konsept i Sheet-Johnstone, 1999, min kommentar) a new dimension about how plasticity of clay triggers to movements. It is not conceptually controlled movement, but evolved from the rythm of the making, as interaction between body and clay. Movements foster new movements, back and forth between the body and the clay. I understand «animated movement» as a consept that frees us from the impulse burden of controlling our actions. To take part in movement in action, one has to go with the flow» (Heimer, 2016, s. 12).

Hvordan et material omtales og presenteres preges av kunnskap og kontekst. Innen kunstverdenen er det å arbeide materialbasert noe jeg har vært inne på i oppgavens innledning. Å fokusere på en innlevelse i materiens rå gestalt og å snakke gjennom materialets eget språk er noe kunsthistoriker Erling Moestue Bugge (2012) peker på at

kunstnerne gjør i sin anmeldelse av utstillingen «Slump» i fagtidsskriftet Kunsthåndverk, der blant annet Køster Holst stiller ut element av keramisk leire i prosess. Køster Holst har nylig tatt en kunstnerisk PhD ved KhiO som omhandler den rå og brente leiras kompleksitet, avleiringer og forkastninger. Det er materialet i seg selv som spiller hovedrollen. Hva kan årsakene til denne materialfokuserete retningen være? Materialitetens plass i samtidskunsten synes å være forsterket av den verdensomspennende økonomiske og økologiske krisen, mener Jaunin. (Jaunin, 2012) I samtidskunsten ser man nå at konseptkunstens tidligere dematerialisering tar form som et behov hos yngre kunstnere for å komme i mer direkte berøring med materialer. Pendelen svinger, men det nye materialfokuset tar likevel en litt annen retning. Franciose Jaunin er kunstkritiker og journalist, med base i Sveits og Frankrike. Hun viser til at en kunstner ikke bare skal «beherske gjør-det-selv-teknikker og tenke gjenvinning, men skal helst også bruke dette som motstand for å utforske tilfeldighetenes spill, for å gi rom for slumptreff og det uforutsette» (Jaunin, 2012, Kunsthåndverk nr 1, s. 42) Vi ser her at det er materialenes motstand som trigger verkene, ikke den håndverksmessige kunnen.

### 2.5.0 Kreativitetsteorier

Kreativitet har de siste årene i noen sammenhenger blitt knyttet til innovasjon og utvikling. Den omtales som noe positivt med verdi for samfunn og utdanning. De ukjente utfordringene vi som mennesker kan komme til å møte har man tro på kreative hoder kan løse (Fredriksen, 2013). Kreativitet som egenskap, tankesett eller tilnærming, tilhører ingen fagretning. Vi er kreative innen ulike fagretninger og kreativitet innenfor et fag krever kunnskap om faget. Å være kreativ kan være å være løsningsorientert, åpen og uredde.

Ifølge Geir Kaufman er forståelsen av kreativitet som fenomen interessant i seg selv, men også en av de viktigste innfallsvinklene til å forstå hva det er som gjør oss til mennesker og ikke maskiner. Innenfor nyere kreativitetsforskning finnes en økt aksept for at sosiale omgivelser som oppvekst, utdanningsforløp og arbeidsplass har avgjørende betydning for kreativitet (Kaufman, 2006). Utdanningssystemene våre lærer oss at å gjøre feil er det verste vi kan gjøre, og standardiserte tester virker også i denne retningen. Sir Ken Robinson hevder at utdanningssystemet dreper kreativiteten. Han hevder at fantasi er roten til all kreativitet og at dens drivkraft består av en hunger etter å undersøke, oppdage og finne ut av ting blandet med en pasjon for det arbeidet du står i (Robinson, 2011).

Kreativiteten kan ses som en muskel vi må bli gjort oppmerksom på og gjennom oppmuntring, stimulering og tilrettelegging få trent opp. Musiker og professor i kreativitet ved Høyskolen i Christiania, Erik Lerdahl, mener alle har en kreativitetsmuskel som vi gjerne må «tenke ut av boksen» for å trene opp. Det kan sammenlignes med å bevege seg ut av sin komfortsone. Ved semesterstart må studentene «avlæres» redselen for å gjøre feil, etter å ha arbeidet etter fasit gjennom hele utdanningsforløpet. Han trekker fram at kreativitet foregår i kroppen, noe som innebærer at hvis kroppen stivner så stivner også tanken. (Lerdahl, 2018). Rollo May skriver i boken «Mot til å skape» at det å skape innebærer å satse alt og risikere å mislykkes (May, 1975). Redselen for å gjøre feil er en faktor som hindrer oss i å ta ut vårt kreative potensial.

Mihaly Csikszentmihalyi lanserte begrepet «flyt» og «flytsone» (2002). Han tok utgangspunkt i naturalistiske observasjoner av kunstnere og musikere der det kommer fram at de på et tidspunkt i sitt arbeid kommer i en tilstand av flyt og opplever optimal involvering og engasjement i oppgaven. Tid og sted forsvinner og en har en opplevelse av at oppgaven løser seg selv. Ifølge Kaufman ligger selve grunnkjernen til kreativitet som fenomen i det at i denne genuine flyten åpner vi oss så mye at flere lag av bevisstheten blir tilgjengelige for oss. Vi kobler altså fra den overordnede sensurerende og kontrollerende instansen som gjør at vi oppfører oss rasjonelt og opplever å være i kontakt med noe annet enn «oss selv» (Kaufman, 2006).

Den kreative prosessen vil være ulik innen forskjellige fagområder. Men kjennetegnet for de fleste er en relativt ustrukturert situasjon som løses gjennom løsrivelse fra gamle og fastlagte mønstre. Ifølge Guilfords teorier er den divergente tenkemåten sentral for forståelsen av kreativitet (Guilford, 1957). Å ha en divergent tilnærming kan ses som en evne til å være assosiativ, original og fleksibel. En mer logisk kontrollerende tenkemåte, den konvergente, er motsatsen (Letnes, Frisch, Moe, 2018).

Den skapende prosessen kan ses i sammenheng med estetisk praksis og estetisk erfaring, der det kroppslige spiller en vesentlig rolle. Hos den amerikanske reformpedagogen John Dewey (1859-1952) var selve den praktiske erfaringen sentral og utløsende for læringsprosessen. Dewey er fortsatt en av de mest retningsgivende innen de estetiske fag (Fredriksen, 2013;

Waterhouse, 2013). En estetisk erfaring kan, ifølge Dewey, forstås som en del av læringsprosessen fordi våre intellektuelle, emosjonelle og kroppslige erfaringer kobles sammen gjennom praktisk erfaring. «Learning by doing» er en beskrivende sammenfatning av den helhetlige erfaringen som kommer gjennom kroppen og sansene ved å gjennomgå erfaringen. Refleksjonen som fant sted etter erfaringen, mente han var vesentlig for læringen og satte verbet *doing* sammen med *undergoing*, og understreket dermed at både å gjøre erfaringen og gjennomgå den, «*doing and undergoing*», var sentralt.

Erfaringer kan derfor forflytte oss og bidra til å endre innlærte mønstre. Dersom læringsprosesser inneholder kognitive, emosjonelle, sosiale og praktiske erfaringer og kvaliteten på disse gjør at de berører, forflytter eller endrer noe i oss, så er de ifølge Dewey estetiske erfaringer (Waterhouse, 2013). Kreativitet er ikke noe statisk som *er*, men en endringsprosess (Fredriksen, 2013).

### 2.6.0 Perseptuell pedagogikk

I artikkelen «Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning», beskriver Christian Montarou, billedkunstner og professor ved Landbrukshøyskolen på Ås, den perseptuelle pedagogikken som en pedagogikk som har til hensikt å fremheve og utvikle kroppens rolle i persepsjon og i læringsprosesser både i teori og i praksis. Det er utviklet og blir brukt tre ulike metoder for å kunne koble seg på den levende og følsomme kroppen som jeg gjengir her:

«1, Den perseptuelle gymnastikken som har som mål å utvikle den grafisk-motoriske ferdigheten ved å trene elever til å tegne i stående stilling både svært fort og svært langsomt, med albuen eller med utstrakt arm med involvering av hele kroppens bevegelser og med fokus på linjen.

2, Den perseptuelle introspeksjon defineres som avslapning. Det er gjennom avslapning at den kreative energien kan flyte fritt og være en uunnværlig ressurs i tegneprosessen. Hensikten med denne avslapningstilstanden er å etablere en holdning av såkalt «aktiv nøytralitet», det vil si en ikke-kritisk, men aksepterende og empatisk måte å forholde seg til det som måtte komme.

3, Verbalisering av erfaringene, sette ord på tegneprosessen er viktig for å få best mulig utbytte av denne typen «meta»-tegneundervisning, som inkluderer mentale og

psykologiske aspekter av prosessen. Dette punket konkretiseres ved at studenten blir bedt om å skrive kommentarer til oppgavebesvarelsene» (Montarou, 2018).

Montarou ser på tilstedeværelse og nærvær i forkant av læreprosesser, kroppslige øvelser knyttet til tegning og skriftgjøring av erfaringer som en del av metoden. Hans pedagogisk utprøvde metoder i egen tegneundervisning av landskapsarkitektstudenter ved Ås, drar veksler på den perseptuelle pedagogikken. Montarou trekker frem viktigheten av den førspråklige og ikke-verbale dimensjonen i sitt arbeid med tegneundervisning av landskapsarkitektstudenter. Han finner inspirasjon og motivasjon til å undersøke og erkjenne den førspråklige dimensjonen av kroppens rolle i persepsjon og tenkning, fordi dette kan oppleves som vanskelig tilgjengelige tema som sjelden eller aldri er tatt opp i de estetiske fagenes litteratur. Og, kanskje viktigst av alt, fordi vi lever i en digital tid, der tastetrykkene erstatter blyantens dans over papiret. (Montarou, 2018) Vi mister kontakten både med bevegelsene og materialene, og dermed verden omkring oss.

## 3.0 Metode

### 3.1.0 Observasjon, intervju og deltagernotater

Observasjon, sammen med gruppeintervju og deltagernotater, er metodene som har gitt data til min analyse. Som observerende forsker er man til stede med hele seg. I sin bok "Levd observasjon", forklarer Gunvor Løkken (2012) fenomenet observasjon. På basis av fenomenologi undersøker forskeren sitt område gjennom seg selv som observasjonsaktør. Dette impliserer forskerens levde oppmerksomhet på seg selv gjennom alle fasene i sitt forskningsprosjekt.

"At forskerkroppen er levd, innebærer at hun eller han stadig, og på ulike plan, er i meningsskapende dialog med verden denne kroppen er situert i." (Løkken, 2012, s. 20) Løkken beskriver observasjon som en interaktiv, performativ handling ved å trekke fram Merlau-Pontys (1968) forståelse av vår væren i verden gjennom den levde kroppen som blikket og synssansen er en del av. Det å se er en del av vår væren, selv om blikket går «ut» av kroppen. Observasjon er derfor sammensatt, noe det er nyttig å være klar over som forsker. Ved å være til stede som kropp i rommet, som observatør, er forskeren deltagende.

Observasjonene jeg gjør som kunstner, forsker og pedagog blir, slik Løkken forklarer, preget av min forforståelse. Problemstillingen er fundert ut fra min kunnskap. Bildene jeg tar styres av mitt blikk for utsnitt, min søkervinkel og det jeg finner viktig. Filmen assistenten tar, har hennes blikk ut fra mine instruksjoner. Kun noen få egne observasjonsnotater blir gjort i aksjonsfasen, og noen av disse inkluderes i beskrivelse av workshop, der også foto av deltakerne i aksjon er anvendt for å gi leseren eget blikk, gjennom mitt, på hendelsene. Under gruppeintervjuet er kamera plassert på stativ og har en fast synsvinkel der hele gruppen er med i bildet. Der er det min rolle som moderator som er fremtredende og utvelgende. Språket kommer i tillegg til den levde observasjonen.

Når det gjelder intervjuform er det fokusgruppeintervju (Tjora, 2017) som er benyttet. Denne typen gruppeintervju generer kvalitative data fra mange deltagere på en gang og man fokuserer på bestemte tema. Ved at informantene stimulerer hverandre i diskusjoner, kan man legge til rette for å få fram mange ulike aspekter av fenomenet som undersøkes. Tjora peker også på at denne typen intervju kan ha en effekt utover intervjusituasjonen ved at deltageres opplevelser i fokusgruppeintervjuet kan gi inspirasjon til nye tanker etter at fokusgruppeintervjuet er over. Vi kan dermed si at det finnes et potensielt endringsaspekt ved denne intervjuformen, slik som vi ser både i aksjonsforskning og a/r/tografi. (Postholm 2011, Irwin 2013, Østern 2017)

Til gruppeintervjuet hadde jeg forberedt en intervjuguide med en liste over tema deltakerne skulle snakke om, for å søke svar på min problemstilling. Min rolle var styrende uten veldig detaljerte spørsmål. Gjennom å lytte og bringe inn og fange opp aspekter var min rolle å balansere mellom styring og frisetting. Denne formen kalles halvstrukturert intervju (Postholm, 2011). Som debuterende forsker i intervjusituasjonen ble jeg svært klar over min egen rolle. Dette gav erfaringer som vil kunne være nyttige i en tilsvarende situasjon, ettersom jeg ved gjennomlytting av intervjuet, men også underveis, ble særs oppmerksom på hvor vanskelig det var å være nøytral og konsekvent.

Et av målene ved fokusgrupper og gruppeintervju kan ifølge Tjora være å få fram mange ulike synspunkt. (Tjora, 2017, s. 123-125) En av svakhetene med denne formen kan være at «deltagerne dras i en retning» og blir enige på grunn av settingen. Dette er det viktig å være i oppmerksom på. Men videre i denne oppgavens sammenheng ser vi at deltakernes



individuelle notater viser den enkeltes stemme tydelig. I gruppeintervjuet forsvinner noen av stemmene, noe som gjør notatene verdifulle.

Deltakernes egne notater gjør det mulig å se andre og kanskje dypere strukturer i gruppeintervjuet. Å be deltakerne om å ta direkte notater etter innfallsmetoden ved to anledninger, ble valgt fordi å sette egne ord på erfaringer kan virke bekreftende på opplevelsen (Montarou 2018; Engelsrud, 2006). Å skrive ned det som dukker opp etter innfallsmetoden, altså på førsteimpuls, er noe jeg kjenner fra kreativ skriving, og som jeg ønsket å teste ut. De individuelle notatene gir for eksempel innsyn i hvordan deltakerne i ulik grad var opptatt av hva de andre i gruppen gjorde i de ulike oppgavene gjennom workshop. Notatene tydeliggjør på den måten konkret de interaktive og sosiokulturelle strukturene som er til stede i fokusgruppeintervjuet (Tjora, 2017). Disse strukturene er svært interessante, men undersøkes ikke videre i denne oppgaven på grunn av forskningsfenomenets avgrensning. Notatenes verdi er helt tydelig når det kommer til arbeidet med å danne meningshorisonter i opptakten til de analytiske kategoriene (Postholm, 2011). De gir en bredere tilgang til den enkeltes personlige opplevelse av dagen. Notatene fra deltakerne er viktige for å framskaffe data. Sammen utgjør observasjon, fokusgruppeintervju og deltakernotater min metode.

For å produsere forskningsmaterialet gjennom disse metodene, har jeg valgt en praktisk workshop der deltakerne noterer mellom de to hovedøktene, formiddag og ettermiddag. Workshop er valgt som praktisk prosjekt for innsamling av data, fordi det utgjør en arena både for observasjon, intervju og innhenting av deltakernes egne notater. En workshop kan defineres som et praktisk verksted, en tidsbegrenset aktivitet det formålet er å lære noe nytt, få impulser og arbeide sammen i en gruppe med en faglig leder. Som tilstedeværende forsker og veileder i workshopen er jeg også en ikke-medvirkende, deltakende observatør.

Metoden jeg har anvendt i analysen av det produserte datamaterialet har utspring i grounded theory og den konstant komparative analysen. I kontrast til forskning med teoretisk (deduktiv) vektlegging har grounded theory sitt utspring i et behov for å skape nye teorier ut fra innsamlet datamateriale. (Glaser og Strauss, 1967 i Postholm, 2011) En grounded-theory studie er induktiv, noe som innebærer at forskeren søker å la datamaterialet tale for seg selv ved å legge til side subjektive og individuelle teorier. Induktiv metode skriver seg dermed fra

forskning med utgangspunkt i erfaringer fra praksis, empiri. Deduktiv metode benytter teorien som utgangspunkt. Å pendle mellom disse to, mellom teori og praksis, kalles abduksjon. Denne arbeidsmåten der forsker veksler mellom praksis og teori, kjennertegner også grounded theory som forskningsmetode.

Den valgte analysemetoden som har sitt *utspring* i grounded theory, kalles en fenomenologisk analyse, etter Moustakas (1994) modell (Postholm, 2011). Slike modeller med retningslinjer for kvalitativ forskning må ifølge Postholm ses på som forslag til arbeidsmåter. Selve modellen og den støttende måten den er anvendt på i analysen, kommer jeg tilbake til i min beskrivelse av analyseprosessen i punkt 3.5 i dette kapittelet. Det er viktig å runde av med at selv om forskeren søker å sette eget blikk til side, vet vi jo at vi er til stede i hele prosessen som levde observatører (Løkken, 2012).

Jeg har nå beskrevet arbeidsmåter og metoder jeg har brukt her i oppgaven for å svare på problemstillingen: Hvordan kan *embodied art* som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møter med leire?

Før jeg kommer inn på metodologiske propeller (Østern, 2017) gir jeg en kort beskrivelse av endringsaspektet ved Aksjonsforskning og A/r/tografi som metode. I denne oppgaven har disse som inngang og forskerposisjon og utgjør dermed de metodiske rammene for den fenomenologiske analysen. De representerer forskningens inngang og utgangspunktet mitt som kunstner/forsker/lærer. Den kunstneriske aksjonsforskningen som er anvendt som inngang og som kickstarter forskningen, tar utgangspunkt i kunstens mulighet for å bevege og endre den som opplever. Å endre subjektet gjennom erfaring. Gjennom oppgaver og handlinger der mange sanser aktiveres, kan en prosessuell tilnærming til materialer bidra til nye mulighetsrom for endret praksis i barnehagen. Målet for aksjonsforskning er tradisjonelt å endre praksis, med forarbeid, arbeid i praksisfelt og etterarbeid som tre hoveddeler. Forarbeidet er i denne sammenheng et samarbeid mellom barnehagen, assistent/danser og meg. Det praktiske arbeidet og gjennomføring av aksjonen som en workshop er gjennomført av forsker og assistent, med tilrettelagte forutsetninger fra barnehagen. Som aksjonsforsker beveger jeg meg i etterarbeidet gjennom to sirkler, en primær og en sekundær. (Madsen, 2004). Den primære sirkelen er deltakernes refleksjoner, i form av notater og gruppeintervju. Til dette hører også dokumentasjonsfoto og filmmateriale som assistenten produserte under

workshop. Den sekundære sirkelen er mine refleksjoner over deres refleksjoner på et metanivå. Det er dette som danner grunnlaget for fagteksten. Fordi jeg i dette prosjektet ikke deltar aktivt sammen med deltakerne, hverken i refleksjon eller aksjon/praksis, så velger jeg å si at det er brukt aksjonsforskning som inngang.

Men det skal vise seg at selv om det ikke var tilsiktet, har denne forskningsmetoden satt i gang og lagt grunnlaget for nye utviklingsspiraler. Dette kjenner vi også igjen fra a/r/tografiens tenkning omkring kreative utviklingsprosesser beskrevet gjennom rhizomet.

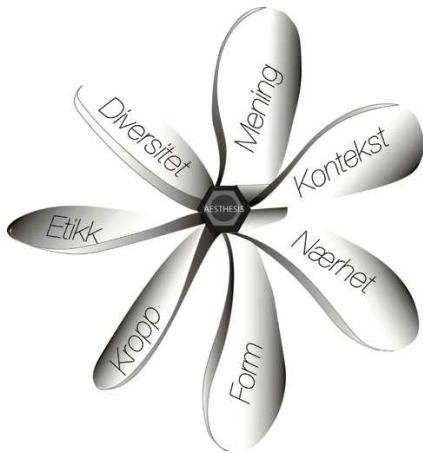
### 3.2.0 Metodologiske propeller, en sammenligning

Det er nyttig å se på nyere forskning omkring metode og metodologi. Epistemologi er teorien om kunnskap. I følge Crotty (1998) har kunstbasert og kvalitativ forskning konstruksjonisme som epistemologisk posisjon. Det innebærer at man tenker at virkeligheten konstrueres i menneskers samspill og at man på denne måten utvikler kunnskap. Forskjellen på metoder og metodologi kan forklares ved at metoder er måter å samle inn, organisere, analysere og presentere data og resultater på. Metodologier er en strategi bak metodene, altså måten å bruke de vitenskapelige metodene på innenfor et fag (Crotty, 1998).

Ved å trekke fram Tone Pernille Østerns modell for å drive fram en metodologi i kunstnerisk forskning, altså måter å bruke metodene på, forsøker jeg å se på om den bidrar til klarhet i eget arbeid. Dette gjør jeg fordi hennes omdreiningspunkt som forsker og underviser, er kunsten – det estetiske – som i sitt vesen aktiverer alle sansene, hele mennesket. Og nettopp gjennom sansene mener Østern at disse ulike aspektene som fremkommer i hennes modell, fungerer som propeller til fremdrift av forskningen. De estetiske erfaringene viser seg gjennom følgende emner eller aspekt med kunsten som aksling og senter og aspektene som propellblad:

Kropp -Nærhet – Form – Kontekst – Etikk – Diversitet - Mening

Hun beskriver dette som «Metodologiske propeller som gir særlig drivkraft, retning og motstand når man forsker med kunsten» (Østern, 2017, s.15). Modellen til Tone Pernille Østern er en måte å forstå metodologien som oppstår gjennom hvert prosjekt på. Aspektene kan endres for hvert prosjekt og behøver ikke være satt opp som her. En forskningdesign skal være transparent i alle ledd ved at metodene som er brukt skal gjøres rede for og valget av metoder skal begrunnes. Under forsøker jeg å kjøre hennes propell inn i mitt prosjekt, ved å se propellens blad som mine kategorier.



Figur. A «Metodologiske propeller». (Visuell design: Mari-Ann Letnes) (Østern, 2017)

Her kan vi tenke oss hvordan estetis, som er sentrum, aksling og utgangspunkt, altså de estetiske erfaringene som oppnås gjennom kunsten, drives frem av ulike nødvendige kategorier eller koblinger. Setter vi modellen inn som en propell i mitt prosjekt vil de estetiske erfaringene settes i og beskrives gjennom kategorier som kontekst, nærhet, form, kropp, etikk, diversitet og mening. Østern mener altså at ethvert kunstbasert forskningsprosjekt kan ses gjennom disse kategoriene for å beskrive metoden. Workshopens erfaringer tres gjennom disse emnene, som kategorier. Er det nyttig for meg å sammenligne kategoriene med hennes propell? Er det billedbruken i ordet metodologisk propell som fascinerer? Et praktisk bilde på fremdrift som er lett å forstå. Kan det være en kontroll-propell?

Ut fra dette kan spørsmål stilles til min drøfting: Hvordan opplever forskningsdeltakerne konteksten: er øvelsene i workshop relevante for arbeidet de står i? Min Nærhet: vil de våge å være spontant deltagende når de blir observert? Hvordan kommuniserer kroppene våre? Er de eller jeg sårbare? Hvilken form velger jeg og hvorfor? Er etikken ivaretatt?

Dersom man skulle velge å se de estetiske erfaringene som kroppslige, noe denne oppgaven vektlegger, finnes det allerede en god motor her, ifølge Østern. Sett fra mitt perspektiv finner jeg propellmodellen fascinerende og nyttig, men den hadde mulig vært til bedre hjelp ved inngang til studiet. Jeg velger derfor å referere til modellen som en måte å konkretisere og visualisere kategoriernes kraft på.

#### [Progresjon av ulik empiri på forskjellig nivå](#)

Videre i dette kapittelet hentes den retrospektive a/r/tografiske forskerposisjonen frem ved at jeg forsøker å beskrive de tre praktiske arbeidsmåtene som er anvendt i arbeidet med

masteroppgaven og hvordan egen empiri fra kunstfaglig skapende fordypning (A) og barnekulturelt verkstedsprosjekt (B) danner utgangspunktet for den kunstneriske metoden brukt i workshop (C.)

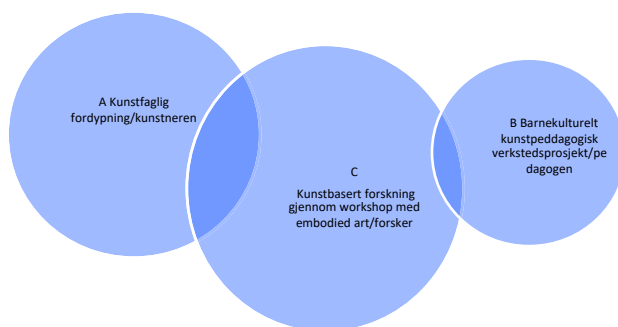
Den kunstfaglige fordypningen gav meg grunnlaget for problemstillingen: Hvordan kan embodied art som metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møte med leire? For å lete etter svar på dette, ville jeg arrangere en workshop med barnehagelærere. Workshop, som betyr verksted, er en arbeidsform både danseren og jeg er kjent med som en arena for impulser til læring og utvikling. Den varer gjerne en dag eller to og oppleves som et konsentrert og utforskende dypdykk inn i et spesifikt emne, tilrettelagt av en eller flere personer med faglig kompetanse. Inn i denne formen tok jeg med meg det å tegne ned armenes bevegelser over lyse ark på gulvet med sort kritt og å spre leire utover et areal på samme plan, slik som danseren gjorde i den kunstfaglige fordypningens performance. Fra denne performansen ville jeg også videreføre bruken av musikk. Idèen om å skrive ned erfaringen, tok jeg også med inn i workshop.

I det barnekulturelle, kunstpedagogiske verkstedsprosjektet lot jeg barna møte sand i en ny kontekst, lys sand jevnt fordelt utover sorte ark. Denne sanseopplevelsen berørte både barna og meg sterkt, og jeg valgte å bruke sandøvelsen som en innledning til workshop. På den måten bygget jeg workshopen opp av empiri fra kunstfaglig fordypning, barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt, sammen med danserens og egne tidligere erfaringer.

A: Kunstfaglig fordypning/Kunstneren

B: Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt/Pedagogen

C: Kunstbasert forskning gjennom workshop med embodied art/Forskeren



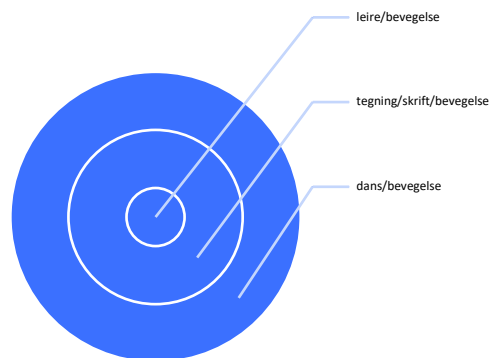
Figur 1, Progresjon av empiri

### 3.3.0 Kunstfaglig fordypning: Performance som døråpner

Den utforskende performansen var en forløsning av impulser og idéer jeg som kunstner hadde båret på et godt stykke tid i forkant. Jeg ville undersøke hvordan en danser, uten materialkunnskap men med erfaring fra kunstneriske prosesser gjennom kropp og dans, møtte materialet som impuls. Hun hadde sett foto av Heather Hansens tegninger, Brie Ruais leireutspreidninger og mine utprøvinger av det samme. Hun hadde selv fått øve seg og finne egne «moves». Danseren gjennomførte et møte med leire og kritt på papir på gulvet. Hele denne performansen ble filmet og dokumentert. Hun tolket erfaringene med leire, tegning og skriftlignende tegn, gjennom bevegelse, før hun igjen så inn i kamera og gikk ut av rommet. Etter performansen skrev hun en tekst der hun ordsatte egne opplevelser.



Bilde over og under 13-18, Kunstfaglig fordypning, Performance



Figur 2, Modell som illustrerer materialimpulsen i prosjektet. Vi kan tenke oss at den blå fargen representerer musikken, som ligger under som et fundament sammen med materialene i bevegelsen.

### 3.4.0 Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt: Verkstedet som mulighet

Å gå fra det kunstnerisk performativt utforskende arbeidet over til arbeidet med et verkstedsprosjekt med tre-åringer var spennende, men også utfordrende. Utfordringen med verkstedsprosjektet var at det nettopp ikke opplevdes som en utfordring, men tvert imot lå tett på tidligere erfaringer. Utfordringen ble da å velge ut snitt fra den keramiske prosessen og la barna få oppleve bare deler av den. Som pedagog ville jeg undersøke barnas samspill med materialene og la til rette for spesifikke opplevelser der jeg selv var både observatør og deltaker. Jeg flyttet ikke bare på egne rammer, men ønsket å bytte på barnas kjente rammer ved å la dem møte leire på bakken under lønnetreet, sand inne på bordet i snekkerboden og leiremaling på leireflater som jeg hadde kjevlet ut, der penselstørrelser i progresjon kanskje kunne utløse forskertrangen til barna. Ved å spille på min egen kunnskap om leire ønsket jeg å tilby dem materialet på utradisjonelle måter, tilpasset deres alder og modenhet. Første del var som en grunnimpuls, uten verktøy og bord, bare hender, nysgjerrighet og material. Barna fikk møte ulike typer leire ute, der under treet hvor de liker å leke. Det var grov steingodsleire med mye chamotte(keramisk sand), lys steingodsleire og porselen. Neste økt kom uka etter og da var en av aktivitetene å møte sand på bord. Jeg hadde lagt svarte ark slik at de dekket bordene i snekkerboden helt. Bordene var i barnehøyde. Stoler og andre visuelle og romlige forstyrrelser/invitasjon var ryddet bort. Et centimeter tykt lag med fin, fin chamotte (keramisk sand) var trukket utover arkene på de to bordene, med nal. Sanden genererte et vell av iver, bevegelser, gester og handlinger i de små kroppene. Siste økt den tredje uka var å male på leireflak med flytende leire, på samme bord som de møtte sanden uka før. Pensler og leiremaling inviterte til utprøving, og her fikk verktøy spille en viktig rolle.





Bilde 19-23.



Figur 3, Materialene barna fikk møte som en impuls i ulike rammer.

### 3.5.0 Kunstbasert forskning gjennom workshop med embodied art

Med tiden modnet ideen om en workshop med barnehageansatte der de skulle få oppleve noen av materialene, på gulv, med kropp, i stort format. Denne kunstneriske metoden skulle gi data til oppgavens analyser. En skjermet opplevelse ledet og tilrettelagt av assistenten/danseren og meg, med både avspenning og musikk som fokushjelpere for deltakerne. Å innføre avspenning i innledning og avslutning var danserens innspill. Hennes erfaring med å arbeide med bevegelsens etterklang i kroppen, var inspirerende. Våre tanker var å bruke denne inngangen for å få deltakerne til å koble ut jobb-hverdagen og koble seg på det vi hadde lagt til rette for. For å underbygge dette valgte vi også å bruke rolig musikk. I løpet av planleggingsprosessen fikk jeg en idé om å la deltakerne rulle pølser i leire og lage linjer over



gulvet med dem. Denne oppgaven ble lagt til etter tegneøvelsen, slik at det gjennom hele workshopen var tilrettelagt en progresjon der format og linjer var av betydning. Og formen ble slik: 1; avspenning/liggeunderlag på gulv, 2; sandøvelse i mindre format på ark/gulv, 3; tegning med kritt i begge hender på lys papir stort format/gulv, 4; notere, 5; rulle pølser av leire og lage linjer /hele gulvet, 6; spre leire utover gulvet med kroppen, 7; notere, 8; intervju. Deltagerne hadde ikke sett noen form for fotodokumentasjon i forkant og kom til workshop med «blanke ark».



Figur 4, viser hvordan avspenningen og kontakten med kroppen, lå under som en forutsetning for deltakernes skjermede opplevelser denne dagen. De hvite linjene kan leses som rommene imellom aktiviteten der deltakerne skriver ned sine erfaringer og så beveger seg ut av rommet for å ta en liten pause, med blant annet håndvask og uformelle samtaler, før neste aktivitet. Den blå bakgrunnen kan leses som lydbildet, musikken, som var en del av rommet.

### 3.5.1 Forberedelser og forutsetninger

Workshopen fant sted i en privat barnehage der fire av deltagerne jobber. De to andre jobbet i en annen barnehage, som hadde samme eier. Begge barnehagene var relativt nye.

Jeg fikk «låne» seks barnehageansatte en hel dag til denne workshopen, og jeg valgte en barnehage jeg ikke var ansatt i selv, som lå på en helt annen kant av landet. De ansatte kjente litt til meg fra før. Deltakerne som valgte å bli med, gjorde det av nysgjerrighet og for egen interesse i fagområdet kunst, kultur og kreativitet.

Høsten 2017 var jeg hos dem og hadde en kveld med personalet og leireøvelser, med påfølgende dag sammen med mindre grupper barn. Den gangen hadde ikke opplegget mitt den tilnærmingen som nå. Jeg visste de hadde fokus på naturmaterialer og oppmerksomt nærvær, noe som gav workshopen en fin ramme. Barnehagen stilte egnet lokale til rådighet og jeg hadde med alt materiell som jeg rigget klar dagen før, sammen med danser/assistent. De ansatte fikk et informasjonsskriv på mail sammen med samtykkeerklæringen god tid i forkant.

Jeg var nøye med at de ikke skulle vite for mye om det vi skulle gjennomføre, men tilstrekkelig til å være trygge på hva dagen inneholdt. Det innebar at de ikke fikk se noen foto av mine praktiske utprøvinger, forberedelser og inspirasjonskilder. Filmen fra den kunstfaglige fordypningen viste jeg dem ikke før etter at workshop var over.

Dagen før workshop dekket vi hele gulvet, ca førti kvadratmeter, med tykk byggeplast, som vi teipet fast til gulvet. Det gjorde vi for at platen ikke skulle begynne å bevege seg mens deltagerne jobbet oppå platen og papp, på gulvet. Etter erfaringen vår med det bevegelige papiret under leireutspredningen på performance hadde vi klare meninger om hvor fast alt måtte være for å ikke forstyrre deltakernes opplevelser. Da gulvet var dekket med plast, ville vi dekke over platen med papir. Vi hadde både sandfarget, tykk malepapp og hvitt, stivt tegnepapir på rull. Vi valgte malepappen fordi den er litt ru i overflaten og krittet sitter godt på den. Samtidig synes jeg det er vakkert når det ikke er så hard kontrast mellom kritt og papir som det ville blitt med det knallsorte krittet mot det kritt hvite papiret med mindre porøs overflate. Vi gjorde oss også noen tanker omkring at det hvite papiret muligens kunne påvirke prestasjonsangsten til deltagerne og satte rullen til side.

Vi rullet ut malepappen og limte den fast til plast og gulv med maletape.

Utover gulvet la vi 6 svarte papp-ark (60 x 70) cm, i en sirkel. På arkene hellet jeg ut chamotte, keramisk sand, og glattet over med en linjal slik at sandflatene blei tilnærmet homogene. Inntil veggen stod 6 sekker grov steingodsleire til øvelsene med hendene og 12 sekker mykere leire til øvelsen der de skulle skyve leira utover størst mulig flate. Erfaringene her var at det praktiske vi hadde tilrettelagt, fungerte helt etter planen.

### 3.5.2 Tykk beskrivelse av workshop

Å gi en grundig og tykk, kontekstuell beskrivelse av hendelser og fenomener er vesentlig i all kvalitativ forskning (Postholm, 2011). En tykk beskrivelse kommer ut av forskerens levde observasjon (Løkken, 2012) og er en form for fortolkning. Tykke beskrivelser kan forbindes med empati og nærvær og ta form av en type kjærlig dveling (Fredriksen, 2013). I denne beskrivende teksten som følger, gir jeg leseren et blikk inn i det som foregikk i workshop som kan fungere som en forståelsesramme. Ved å legge egne notater og skriftlig dialog med assistent inn i beskrivelsen, blir våre roller som levde observatører konkretisert.

Så er dagen her. Assistenten og jeg er tidlig på plass. Når vi hører summingen av stemmer utenfor skyvedøren åpner vi opp og går ut av rommet. Workshopen starter med at vi møter

deltagerne der ute i vrimlerommet, som også er kantine for barna, utenfor gymsalen som vi har gjort i stand. Klokka er 09:00. Vrimlerommet har utsikt vestover. Nesten hele veggen er glassflater. Selv om det er vinter og februar, er det grått, yrende regn fra lave tåkeskyer som visker bort de langstrakte linjene i landskapet utenfor. Vi hilser, slurper litt kaffe. Praten går lett. På den svakt mønstrete voksduken som er trukket stramt over det store spisebordet, ligger en liten bunke signerte samtykkeskjema. Alle på plass? Ja, da setter vi i gang.

Vi går inn. Rommet har lysbeisede panelvegger. Det er høyt under taket. Persiennen er lukket helt foran vinduet i enden av rommet. Det er viktig, for vinduet er kanskje to meter bredt og går nesten fra gulv til tak, og like utenfor finner vi en at de mange lekesonene i uteområdet. Den ene avdelingen ligger vegg i vegg med gymsalen. Mens barn og voksne gjør som de pleier en barnehagehverdag 09:15, får de seks deltakerne beskjed om å legge seg ned på ryggen på en av de seks mattene vi har lagt ut. Det ligger også seks sorte ark på gulvet med et lag fin, fin sand på, plassert i en elipseform på den rektangulære gulvflaten. Vi er i et skjermet rom, omkranset av barnestemmer, lyden av møbler som skyves over gulvet, en voksen som forteller noe, dumpe og rytmiske lyder av føtter som hopper og løper, latter, musikk, sang. Assistenten setter i gang. Musikk siver ut fra en liten høyttaler. Assistenten leder deltakerne gjennom en avspenningsøvelse som varer 15 minutt. Kroppene faller til ro. Når øvelsen er over får deltakerne beskjed om å rulle sammen liggeunderlaget og sette seg foran et av arkene med sand. Noen velger sitteunderlaget under knærne. Andre setter det inntil veggen. Uten unntak plasserer de seg med ryggen mot veggen og ansiktet inn i sirkelen. Jeg gir dem rolig beskjed om å flytte seg på andre siden av arket, slik at de jobber med ryggen til hverandre og ansiktet mot veggen. De sitter på knærne. Eller som de vil. Oppgaven er å tegne med fingrene i sanden. Vi spiller Phillip Glass' litt repetitive musikk fra filmen *The Hours*. Vi ser at de prøver seg frem. Ingen snakker. De ser ut som om de er påkoblede og har fokus på oppgaven. Assistenten dokumenterer med filmkamera. Jeg går litt i mellom deltakerne og observerer. Tar bilder sporadisk. Vi ser abstrakte mønstre. Noen kjente former som hjerter eller øyne dukker opp innimellom, men linjespillet utvikler seg etter en viss tid til å være helt abstrakt hos de fleste.



Bilde 24 - 27.

Mot slutten av økta sitter assistenten og jeg rolige inntil ene veggen med mac'en åpen foran oss. Herfra styrer vi musikken, men har også et dokument åpent der vi har muligheter for å notere. Jeg skriver: «Ansatt bryter inn i rommet ved oppstart av økt, kokken er ikke på plass, må snakke med styrer, hva skal vi lage til lunsj i dag ... Jeg avverger avbruddet og sier dere har vel en plan B?» Og legger etter dagen er over til følgende: «Styrer får delta hele dagen uten videre avbrytelser»

Videre noterer jeg, som en replikk til assistenten: «Mer aktivt da vi tok vekk musikken, eller annerledes.. kanskje musikken var inspirasjon/impuls? Forstyrrende? De blir værende i bevegelsen»

Assistenten svarer: «Jeg tror jo lenger vi holder på nå jo bedre, nå begynner de å komme til det «hakket». De begynner å tenke annerledes fordi de begynner å «kjede seg» på grunn av tid».

Vi registrerer begge en endring når vi stopper musikken. Vi stopper for å se om det påvirker dem. Jeg gir dem beskjed om at de kan avslutte. De går mykt pludrende sammen ut, med hender hvite av sand. Vi samler sammen sanden ved å løfte de sorte arkene forsiktig opp og helle den over i en hvit plastbøtte med tett lokk. Det støver. Vi koster gulvet og gjør klar til neste oppgave.

Klokka 10:00 er deltakerne på plass igjen. De får beskjed om å finne seg et sted på gulvet, gjerne et annet sted enn der de satt med sanden. Vi gir dem to solide, sorte kritt hver og oppgaven er å tegne på gulvet med begge hender. I motsetning til tegnekull, som knekker lett ved bruk, er dette krittet fast og hardt. Jeg ber dem bruke plass, lage linjer, ta rom. Jeg sier værsgod. Jeg noterer: «Tegner i vei med det samme. Virker som om de opplever lettelse ved å sette konkrete spor.» Musikken vi bruker nå er Lofi Hiphop.

Deltakerne prøver seg frem, men fordyper seg etter hvert helt i de gråsvarte, tørre linjene som oppstår på den beigebrune, litt ru malepappen. Det er kontinuerlig, fokusert aktivitet hos alle. Det har etablert en praksis i gruppen der de ikke snakker sammen under oppgavene, uten noen som helst instruksjon fra oss om dette.



Bilde 28-31.

Armer svinger over og på gulvet, rundt kropper. Noen flytter litt på seg, bytter stilling. Vi ser ulik bruk av trykk på krittet, harde og myke linjer, forsterkning av strek, skravering, linjeløp omkring kroppen, tynne linjer, utjevning av strek med håndflater, repetisjoner, nye former. Det grafiske linjespillet utvikler seg i en visuell rikdom, der særegne uttrykk har oppstått og hver av deltakerne har tatt rom. Denne sekvensen varer 30 minutt. Når den er over, får deltakerne beskjed om å vaske hender og så sette seg ned for å skrive. De kan skrive hvor de vil, men blir sittende inne i workshoprommet. På gangen og i rommene rundt er det mye støy. De får ingen føringer på hvordan de skal skrive teksten. Ønske mitt er en førsteimpuls-tekst med ureflektert spontanskrift. Skriv hva som helst, sier jeg. Noe du kommer på i farten, kanskje et minne som dukker opp, kanskje du fikk vondt i et kne eller noe? Eller kanskje du har noen spørsmål? skriv, bare skriv..

Så er det lunsj. Deltakerne forsvinner småpratende ned i etasjen under, hvor kontorer og pauserom er plassert. De er borte førtifem minutter. Vi rydder. Hele laget med papp fjernes

fra gulvet, rulles sammen. Nå kommer den tykke, blåklare byggeplasten frem. Vi setter ut seks sekker crangleire. Leiren er en rødbrun steingodsleire og inneholder mye grov sand. Den er lett å forme og bygge med. Ikke for bløt, ikke for tørr.

Når deltakerne er tilbake etter lunsj, går vi straks i gang med neste oppgave.

Jeg sier de kan tegne med linjer av crank-leire, trille pølser, legge linjer utover gulvet.

De kan spre seg utover og gjerne koble seg på andres linjer. Følge det som oppstår. De får igjen beskjed om å bytte plass i rommet før de starter. Musikken vi bruker nå er Winter Blossom, Ketto og Lofi hiphop beats.

Jeg noterer etterhvert:

«Det som overrasker meg er at de går opp i rom, lager buer og former som stikker opp av gulvet. Det de gjør viser stor variasjon og det er mer bevegelse i rommet de bebor. Unntatt en som murer seg mer inne og begynner å bygge i høyden. Lager haug. De virker generelt som de blir friere når de arbeider tredimensjonalt. Dette er en utrolig fin øvelse som jeg lar vare 45 minutt. Oppsatt tid var 15 min. De finner nye egne rom og danner nye rom sammen. Det tredimensjonale aspektet er viktig for å arbeide med linjer.»

Igjen er det er rikt linjespill som folder seg ut over gulvflaten. Noen triller helt jevne pølser, mens andre jobber med variasjoner i tykkelse. Noen velger organiske linjer, andre et mer tilnærmet geometrisk formspråk. De fleste viser et uttrykk som ikke nødvendigvis er sammenlignbart med det visuelle språket de etablerte i tegneoppgaven, selv om det gjennom nøyere studeringen og sammenligning av disse øvelsene ved en annen anledning sikkert kunne vært pekt på formelement og tilnærminger til materialene som kjennetegnet de enkelte deltakerne.



Bilde 32, 33.

Etter denne øvelsen får deltakerne rulle sammen leira igjen og putte den i plastsekkene. De får en liten pause til å vaske hender mens vi setter fram to sekker med lys steingodsleire med finere sand i, til hver deltaker. Tilbake i rommet får de den neste og dagens siste oppgave: Finn dere en ny plass og spre leira utover så stor gulvflate som dere får til. Vi ber dem bruke kraft fra kroppen gjennom hender, knær, hæler, føtter - det som de er komfortable med. To av dem velger å bruke hender og kun hender, et par andre kombinerer hender og føtter. De andre deltakerne tar av strømpene, bretter opp buksebeina og setter i gang.



Bilde 34, 35.

Når tiden er inne, eller ute, ber vi dem stanse opp. De får vandre i rommet og stå på andres leireflak. Vi ber dem bli stående på et sted og assistenten går gjennom en stående avspenning der målet er å bli oppmerksomme på dagens etterklang i kroppen. Deltakerne blir oppfordres

til å kjenne etter hvor dagens bevegelser har satt seg i kroppen og gjøre rolige bevegelser med dette som utgangspunkt. Deltakerne står med lukkede øyne og rolige kropp med myke bevegelser. Assistenten runder av. Deltakerne åpner øynene og strekker seg.

Etter dette er det tid for siste skrivesekvens.



Bilde 36.

Sammen drar vi leira av det plastbelagte gulvet og får den ned i plastsekkene igjen. Deltakerne går for siste håndvask og liten pause. Vi fjerner maletapen og tar plasten av gulvet.

Siste sekvens er å gjøre klar til gruppeintervjuet. Deltagerne sitter i en halvsirkel. Vi sitter foran dem. Alle er på gulvet. Assistenten kjører kamera og jeg styrer samtalen ut fra intervjuguiden. Praten går lett. De snakker mye og er svært engasjerte. Alt går etter planen. Tidsskjema er overholdt. Vi avslutter og blir stående å prate litt løst før jeg bestemmer meg for å vise filmen fra min kunstfaglige fordypning til deltakerne. De ser og gjenkjenner hva de selv har gjort denne dagen.

Og i etterkant, når kun daglig leder er igjen i rommet, viser jeg henne powerpointpresentasjonen fra mitt kunstpedagogiske verkstedsprosjekt med 3-åringer. Jeg noterer i etterkant:

«Viser filmen fra performance med danser som avslutning, på mac. Liten samtale i sirkel med oppsummering, ingen opptak.



Jeg spør dem hvordan det ville vært å se denne filmen i forkant? Alle snakker i munnen på hverandre mens de ler og sier: da hadde vi gjort som henne!!!! De ansatte går. Jeg viser daglig leder min powerpoint fra praktisk eksamen.»

Avslutningskommentaren hennes er som følger: «Trenger vi flere teoretiske kompetansehevingskurs? Nei! Vi trenger sånn som dette!!!»

### 3.6.0 Relevans og svakheter

Metode og metodologi har gitt meg et rikt tilfang av data og funn som kan være relevante for praksisfeltet, både i barnehagen og innenfor utdanningen av barnehagelærere. Å gjennomføre en workshop i en annen barnehage, ville antagelig gitt helt andre resultater. Forutsetninger som nysgjerrig stemthet og interesse for fagområdet hos deltakerne, gjorde at det oppstod stor grad av nærvær i workshop. Som ikke-medvirkende observatør kan jeg ha påvirket deres deltagelse med å selv ha en begeistret grunntone i kroppen når jeg opplevde deres ulike måter å løse oppgavene på, selv om jeg ikke sa noe.

Verdien av gruppeintervjuet viste seg på flere måter. Deltagerne fikk anledning til å reflektere sammen i gruppe. Dette har en sentral verdi med tanke på workshopens etterklang, spor eller deres endring av praksis. Deres sam-refleksjoner befestet erfaringene de gjorde denne dagen og prosessen ble sterkere og dermed lettere å sette ut i praksis. At daglig leder deltok var også vesentlig, for å anerkjenne og gi autentisitet til erfaringer fra workshop og min igangsatte studie.

Å la deltakerne notere underveis var svært nyttig for å få frem litt andre stemmer enn dem som kom fram under intervjuet. En mulig svakhet ved prosjektet er at det ikke ble tenkt på å observere deltakernes samtaler når de gikk for å vaske hender mellom øvelsene og hadde lunsj-pause. Deltagerne løfter selv disse uformelle samtalene frem som en viktigere refleksjonserfaring enn å gjøre notater for seg selv. Dette forteller meg om en oppegående refleksjonskultur som de selv hadde et sterkt eierforhold til og var stolte av.

På slutten av dagen, da gruppeintervjuet fant sted, opplevde jeg at erfaringene hadde de snakket mye om i løpet av dagen og var allerede godt inne i temaene jeg hadde lagt opp til i min intervju-guide.

Metoden brakte med seg et overraskende rikt tilfang av data som jeg har arbeidet mye med å avgrense. Mitt utvalg av kategorier har dermed vært min måte å spisse materialet inn mot problemstillingen.

### 3.7.0 Transkripsjon

Det audiovisuelle gruppeintervjuet ble gjennomgått flere ganger. Hele intervjuet ble så transkribert ved avspilling av filmenheter på minnekort via datamaskin med stopp og start. Det ble benyttet direkte notering av hele intervjuet. Intervjuet varer 70 minutt. Det transkriberes full dialog og noen ganger tas latter eller kroppsspråk med, der dette er av betydning. Nedtegnelsene utgjør 66 håndskrevne notatboksider som igjen utgjør 21 maskinskrevne sider. I og med at jeg ikke har vært konsekvent når det kommer til å notere tidspunkt for start og stopp på selve transkriberingsøktene, er total tidsbruk ikke dokumentert. Notatene tidlig i prosessen viser likevel et estimat på at 5 min film tar 30 min å transkribere. Dette tilsier at det er brukt rundt 7 timer på transkriberingen.

### 3.8.0 Analyseprosessen

Som nevnt i innledningen finnes det metoder for å produsere forskningsmateriale og metoder for å analysere. Gibson sier at forskningsmaterialet kommer med tilbud, affordanser. (Østern 2017, s 21) Ved å se materialet på denne måten, gis forskeren etter mitt syn en rikere og åpnere tilgang til det Madsen (2004) kaller den primære refleksjonssirkelen. Hva har materialet jeg har foran meg å by på? Hva ser jeg? Gjennom transkripsjon og kategorisering av gruppeintervju og notater, kommer jeg fram til kategorier som jeg igjen senere reflekterer over og drøfter. Det er relevant å trekke linjer til Østerns (2017) propelleringsmodell som jeg har nevnt tidligere, der hun lar kategoriene propellere, bringe mening frem fra materialet. I min forskning har kategoriene, eller meningsenhetene (Postholm, 2011) samme propellerende rolle.

I min studie relaterer jeg deltakernes utsagn til problemstillingen: Hvordan kan embodied art som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til

å påvirke barns møte med leire? gjennom en fenomenologisk analyse av datamaterialet, og jeg skal videre redegjøre kort for denne prosessen.

Postholm (2011) forklarer at å samle hendelser, handlinger og uttalelser som ligner hverandre innenfor en og samme kategori, kalles kategorisk opphopning (Postholm, 2011, s. 96-97) Denne betegnelsen stemmer med måten jeg kategoriserte det transkriberte intervjuet og deltakernes egne notater i første omgang. Gjennom flere avspillinger av intervjuet gjorde jeg spontane notater av utsagn som opplevdes relevante. Det var utdrag av utsagn, korte setninger med ladet innhold. Jeg leste så gjennom notaene og skrev overgripende tema som på sikt dannet bakgrunn for kategoriene, i marginen. Etter å ha transkribert intervjuet og kommet enda tettere på deltakernes utsagn, formet det seg hele tolv tentative kategorier som opplevdes viktige.

Disse var:

A: Konsekvenser
B: Materialene
C: Prosess-produkt
D: Motstand
E: Plass - plassering
F: Format
G: Flyt
H: Skjerming
I: Verktøy
J: Regi
K: Pedagogrollen- lederrollen
L: Samspill

Figur 5, foreløpige kategorier

Etter det Postholm (2011) kaller aksial koding, der jeg søkte etter sammenhenger mellom ulike fenomener på tvers mellom de tentative kategoriene med problemstillingen som linse, kom jeg fram til fem hovedkategorier. Noen ble slått sammen og en lagt til. Kropp ble lagt til som en hovedkategori, ettersom det kroppslige er et hovedanliggende i oppgaven.

Datamaterialet trådte tydeligere fram.

<b>Kategoriene:</b>	<b>Underkategorier og sammenslåtte kategorier:</b>
1.Kroppen	Opplevelse, bevegelse, sansning
2.Materialene	D
3.Verktøy	I
4.Den kreative prosessen	C, E, G, H,
5.Transformasjonen til en barnehagekontekst	A, K, L

Figur 6, Analytiske kategorier, skjema over sammenslåing.

Inngangen min til den fenomenologiske analysen (Postholm, 2011) var da en variant av åpen koding og kategorisk opphopning, en prosess som det tok tid å fordøye.

Den fenomenologiske analysemetoden tok min prosess videre. Dette innebar trinnvis bearbeiding via gitte prosedyrer fra det transkriberte materialet til utvelgelses av setninger, opplisting etter viktighet, horisontkonstruksjoner, meningssamlinger og til slutt teksturelle og strukturelle beskrivelser med separasjon av egen erfaring. Denne trinnvise metoden er Moustakas (1994) metode, beskrevet i Postholm (2011) som en forenkling av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden. Denne forklares som en modifisert tilnærming av den konstant komparative metoden. Prosedyrene i Moustakas metode beskrives som litt åpnere enn den konstant komparative metoden, men er likevel gyldige for å klarlegge mening, struktur og essens av de fenomen deltakerne i min workshop har erfart. Gjennom nitid utvelgelse og gjennomgang av datamaterialet har jeg ved Moustakas metode til slutt redusert notater og gruppeintervju til en «universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet» (Postholm, 2011, s. 99) I neste kapittel legger jeg fram de analytiske kategoriene jeg har hentet ut av materialet før jeg presenterer en mer oppsummerende tekst som representerer

gruppen som helhet. Ifølge Postholm (2011) reduseres datamaterialet på denne måten til å bli håndterlig slik at man kan finne essensen eller den underliggende og sentrale meningen av en opplevelse eller erfaring.

Etter det grundige arbeidet med å skrive frem kategoriene med sitat fra deltakerne, dukket det opp en ny oppdeling av materialet. Dette hadde utspring i min frustrasjon over at deltakerne snakket om seg selv og om hva de ville gjøre med barna i samme åndedrag. Det oppstod et høydepunkt i min lille forskerverden da jeg innså at jeg måtte dele opp materialet på en ny måte. For å separere det deltakerne opplevde for egen del og det de så for seg å gjøre med barna, presenteres derfor kategori 1-4 som deltakernes egne erfaringer. Kategori 5 får fire underkategorier med deltakernes konkrete ideer om hva de ser for seg å gjøre sammen med barna. Ideen om den kreative prosessen som omformer, oppstår så ut fra materialet, vist i modellen på side 82, figur 9. Den handler om at de fenomenene deltakerne erfarer gjennom embodied art, transformerer og omformer erfaringene helt konkret til en barnehagekontekst.

### 3.9.0 Validitet og reliabilitet

Innenfor fenomenologisk forståelse er ikke begrepet reliabilitet aktuelt, ettersom kvalitative studier ikke er etterprøvbare og på den måten heller ikke kan kontrolleres. Ettersom man i fenomenologiske studier vektlegger sensitive ulikheter og fenomen som gir et bredere bilde, har konstruktivistene lansert et annet krav, at dataene skal være bekreftbare. Som forsker har jeg etter beste evne søkt å ha en refleksiv og kritisk bevissthet om egen rolle og gitt inngående beskrivelser av egen forforståelse og kontekst. Jeg har søkt å anvende en metodisk nøyaktighet for å få fram data, gjennom å følge Moustakas fenomenologiske metode (Moustaka, 1994). Ved å være transparent og hele tiden vise hvilke spilleregler som er brukt og hvilke valg jeg har tatt, er intensjonen å gi leseren mulighet til å følge forskningsprosessen og dermed legge til rette for mulig kvalitet gjennom troverdighet. Jeg har gitt en inngående beskrivelser av oppgavens kontekst og selve workshop som kontekst og detaljerte beskrivelser av egen rolle for å ivareta bekreftbarhet (Postholm, 2011).

### 3.10.0 Etske prinsipper

Det finnes etiske prinsipper og anerkjente forskningsetiske normer som gjelder all forskning.

Innenfor samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning er det to etiske hovedprinsipper. Disse er utarbeidet av Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Dette gjelder kavet om konfidensialitet og prinsippet om informert samtykke.

Alle deltakerne i mitt forskningsprosjekt har skrevet under på samtykkeskjema der de ble informert om undersøkelsens mål og hva det vil si å delta. De ble også informert om at de når som helst kan trekke seg fra studien, om de ønsker det. Det er gitt tillatelse til bruk av fotografier i publikasjon av forskningen. Forskningen er godkjent av NSD. Deltakerne er anonymisert og film fra workshop lagret på ekstern harddisk, uten nettforbindelse.

Det er fire generelle etiske prinsipper (ETIKKOM 2016):

- «-Respekt. Personer som deltar i forskning, som informanter eller på annen måte, skal behandles med respekt.
- Gode konsekvenser. Som forsker skal man etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser, og at mulige uheldige konsekvenser er akseptable.
- Rettferdighet. Ethvert forskningsprosjekt skal være rettferdig utformet og utført.
- Integritet. Forskeren plikter å følge anerkjente normer og å opptre ansvarlig, åpent og ærlig overfor kolleger og offentlighet»

## 4.0 Funn og analyser, presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg presentere mine data gjennom Moustakas modifiserte metode (Postholm, 2011). Presentasjonen inneholder anbefalte prosedyrer. Disse starter med egen, kort beskrivelse av erfaring med fenomenet som undersøkes og hvor kunstneren og pedagogen trer fram, før de analytiske kategoriene presenteres. Denne presentasjonen utgjør hoveddelen av kapittelet. Egen refleksjon gjennom arbeidet med de analytiske kategoriene konkretiseres ved en modell, kalt omformerer (Figur 9, s. 82). Modellen presenteres før essensen av min egen erfaring med analysearbeidet beskrives kort. Her finner vi forskerrollen mest aktiv, sett i lys av den sammensatte a/r/tografiske forskerposisjonen.

Kapittelet avsluttes med den universelle beskrivelsen som representerer gruppen som helhet, i såkalt ren form. Denne rene formen innebærer å søke å legge egne perspektiver til side, for å

fange opp den underliggende meningen i datamaterialet, samtidig som man er vel vitende om at egen forforståelse alltid er med inn i analysen. (Postholm, 2011, s.99)

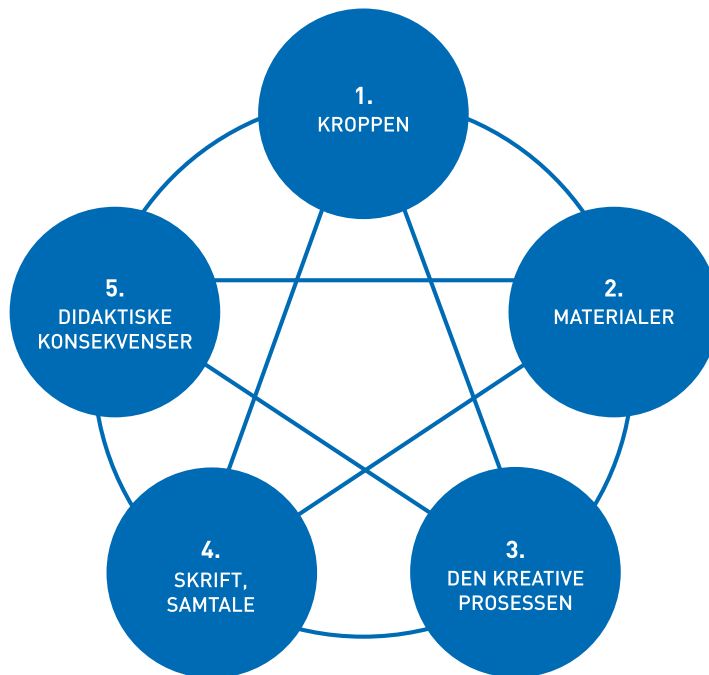
#### 4.1.0 Beskrivelse av egen erfaring av fenomenet

Å være i en tverrestetisk, kreativ prosess i dialog med materialer, har jeg erfart gjennom min lange praksis som kunstner. Gjennom å bruke kroppen som verktøy i mer narrative verk, noe som i oppgavens innledning er forklart og beskrevet som embodied art, har jeg kunnet koble meg på egen sansehukommelse og funnet en forbindelse til det førspråklige. Jeg har initiert en performance med bevegelse og material, der utøveren eksplisitt beskriver å få gitt uttrykk for et indre, ordløst språk gjennom materialene. Denne erfaringen med å jobbe kroppslig har gitt meg som pedagog ideer til måter å arbeide med barn på. Ideene er prøvd ut og har gitt føringer til oppgavens datagenererende workshop.

Ved å delta på ulike seminar og kurs innenfor bevegelse/dans og kreativ skriving siden jeg var ung, har jeg erfart mulighetsrommet som oppstår når komfortsoner utfordres i trygg kontekst. Kroppsbaserte, estetiske erfaringer er således en del av min forforståelse, både fra personlig erfaring og gjennom ledelse av estetiske læreprosesser for barn. Egen erfaring av fenomenet setter dermed kunstneren og pedagogen i førersetet, sett ut fra a/r/tografiens sammenvevde rolleforståelse.

#### 4.2.0 Modell over kategoriene

Her presenteres beskrivelser av meningssamlingene, eller kategoriene, inkludert ordrette uttalelser fra deltakernes notater og fra det transkriberte gruppeintervjuet. Som vist i figur 5 er materialet delt i fem kategorier. Den femte kategorien viser seg å inneha en mer omfattende dybde, noe vi ser nærmere på under presentasjonen av denne ( Jfr. Modell over kategori 5, Figur 8. s.77). Alle kategoriene påvirker hverandre, både innad og omsluttende sirkulært. Det kan her trekkes en linje til den didaktiske relasjonsmodellen (Gunnestad, 2007, s.155) der alt henger sammen både sirkulært-lineært og flerdiagonalt-stjerneformet.



Analytiske kategorier, figur 7. Visuelle utforming: Ellen Jacobsen @petradesign

#### 4.2.1 Kroppen

Å arbeide på gulvet med hele kroppen er nytt for deltakerne. Mens en deltaker opplever å komme i kontakt med grensen for egen komfortsone i en av oppgavene, er de andre deltakerne samlet om at dette er en positiv opplevelse. Deltakerne beskriver det som både uvant og utfordrende men også som kreativt og befriende å jobbe med hele kroppen, avhengig av hvilket materiale det er snakk om for den enkelte. Deltaker 5 skriver i sitt notat om tegnesekvensen:

«Veldig uvant å bruke så store bevegelser og ta så mye plass. Merket at jeg startet litt nærmere kroppen og beveget meg utover når jeg jobbet med sanden, mens når jeg jobbet med krittet startet jeg med å ramme inn meg selv, ved å strekke meg så langt jeg kan ut fra kroppen, der jeg satt.» (Notat, D5)

Deltager 1 uttrykker noe av det samme i sitt notat: «Litt uvant å jobbe på et større areal samtidig som man bruker kroppen. Men jeg kjente det var godt å få bruke hele seg uten å skape noe konkret.» I møte med leiren er det to av deltakerne som sier at de ikke ville bruke hele kroppen, det vil i denne sammenheng si å bruke nakne føtter på leira. Deltaker 5 skriver



om denne sekvensen der grensen til komfortsonen ble tangert: «Her handler det nok også litt om min lyst/trygghet til å bruke hele kroppen. Jeg kjente at jeg kun ønsket å bruke hendene. Vet ikke hvorfor, men det var helt tydelig for meg.» Å bruke hele seg blir fremhevet av flere deltakere som positivt. Et kroppslig aspekt representerer på denne måten helheten. Deltaker 2 sier:

«Vi har gjerne brukt leire mer til å bearbeide tema, at barna skal få arbeide med dette temaet på ulike måter. Mens her i dag synes jeg at det var en fin måte å bli introdusert på. Altså en startet med sansene, med kroppen, med hele seg.»

Deltaker 1 uttrykker i sitt notat om tegningen en begeistring over det hun erfarer gjennom å bruke hele kroppen: «Utrolig befriende å kunne jobbe med begge hender i bevegelse og bruke kroppen fritt i alle retninger. Her fløt tankene og bevegelsene deretter.» Videre oppleves en kreativ frihet i å utforske leira i øvelsen med leirelinjene og hen skriver: «Utrolig kjekt å jobbe med! Jeg merket at kreativiteten løp helt fritt og kropp og hode var helt tilstede i det vi gjorde!»

Deltager 4 oppsummerer formiddagen i sitt notat og omtaler, som deltager1, også erfaringen som befriende:

«Til nå har jeg opplevd at det er befriende å arbeide med hele kroppen. Det føles nesten som at kroppen går inn en slags sone, hvor det fokuseres kun på en ting. I og med at det føles som at man kommer inn i en egen sone, så blir det også avslappende for hodet.»

Alle deltakerne fremhever den kroppslige avspenningen i starten som en viktig forutsetning. I denne øvelsen ligger deltakerne på ryggen med lukkede øyne og blir ledet gjennom en klassisk avspenningsøvelse av danseren. D6 refererer til egen erfaring med yoga i sitt notat, og kaller avspenningen for nettopp det: «Det å starte med yoga og avslutte, var fantastisk. Koblet oss på, følte meg avslappet, kjente musklene slappe av og roen senket seg.» Vi ser at flere av deltakerne trekker fram betydningen av avspenningen. Deltaker 5, som har erfaring med avspenning som innledning til forelesninger, kursing eller lignende, er først litt forutinntatt og avventende, men opplever så at avspenningen er en særdeles viktig forutsetning for å kunne være til stede og gå dypere i oppgavene som følger. Etter å ha snakket litt rundt erfaringene sine og om at mye i barnehagen foregår litt på overflaten, sier deltakeren: «Men, samtidig så skjønnte jeg etterpå: selvfølgelig må vi gjøre det! Selvfølgelig må vi være der først.» Deltager 3 supplerer gjennom sitt notat: «Vanskelig å slappe av i

starten, masse lyd ute i gangen, mange tanker i hodet, tenker: gjør jeg noe feil? Begynner å lytte mer på musikken, melodien, puster dypere, kroppen blir roligere.» Deltager 1 opplever avspenningen som en ny begynnelse på dagen og skriver:

«Start. Avslapping. Ro og tilstedeværelse. Bli bevisst på kropp, tanker, følelser og pust. Ro. En slags ny, indre start.» Og deltager 2 formidler erfaringen i sitt notat på denne måten:

«Stille, ro avslapning, kjenne på flyten i kroppen, muskler som dunker, pusten som føles og høres, være i kroppen, kjenne på tilstedeværelse, stillhet, bevegelse, kjenne på kroppsdelene, merke at de er der, nytelse, god følelse. Nydelig start på dagen, spennende – skapte ro og forberedelser til aktiviteten. Fokus på aktivitetene der kroppen var til stede i utførelsen.»

Ut fra dette kan vi se at det kroppslige aspektet i den estetiske erfaringen representerer en helhet som deltakerne løfter frem og finner viktig.

#### 4.2.1.1 Bevegelsene

Å bruke kroppen som et verktøy til å skape et narrativ, innebærer i denne sammenheng å være i bevegelse og i dialog med et materiale. Bevisstheten rundt selve bevegelsen blir tydelig i deltakernes notater. I gruppeintervjuet er akkurat dette begrepet mindre framme, men det nevnes. Bevegelse som begrep og erfaring settes av noen av deltakerne i forbindelse med musikken og med erfaringen av kontroll versus ikke-kontroll. Deltaker 1 skriver om sandoppgaven:

«Musikken hadde også en stor rolle på hvordan fingrene beveget seg og hvordan jeg gikk fra en fase til en annen.» Deltager 5 sier i intervjuet og viser også til sandoppgaven: «Det var den eneste gangen jeg tenkte bevisst på, hvorfor gjorde jeg akkurat disse bevegelsene nå, har det noe med musikken å gjøre?»

Og videre skriver deltaker 1 om det å bevege hendene og fingrene i sanden: «Da jeg slapp den kontrollen og heller bare var tilstede, her og nå, fløt bevegelser og tanker automatisk.»

Deltaker 5 er også inne på dette med å ha kontrollerte eller autonome bevegelser og skriver:

«Jeg blei overrasket over hvor synkront speilvendt armene jobber, selv om jeg har øynene bare på den ene hånden. Jeg prøvde å la være å styre bevegelsene, og da blei fortsatt begge sidene helt like. Mest utfordrende var det å improvisere, men når jeg fikk jobbet i stort format, forsvant frykten for å ikke prestere. Det ble enkelt å bare la bevegelsene styre seg selv.»

I sitt notat bruker deltaker 2 et spontant, gjentakende, prosesspreget og flytende språk som nesten kan sies å representere en bevegelse i seg selv. Deltageren synes å ha et nært forhold til begrepet bevegelse og skriver på slutten av dette nesten messende og mer poetiske utsnittet, om å lytte til fargen i en bevegelse:

« .... tegne i sand, befriende, bevegelig, kjenne varmen, flyten i bevegelsene, oppdage mønstrene, formene, skape, tegne, bevege, kjenne kunstverket som skapes i sanden, med bevegelsene, kjenne fingrene i sanden, flate ut, samle sammen, befriende å bruke bevegelsene i kropp, hender og fingre til bare være og skape, frihet fra tanker, godt å skape kunsten, bildet, mestre, gjenta, kunne være i seg selv, roen, musikken, være i stand til å skape flyten – bevegelsene, materialet, tegne med hånden, hele armen og kroppen er med. Skape til musikken, kjenne på roen, følge bevegelsen, oppdage elementer i bevegelsene, i tegningene og forme for eksempel til en fisk, blomst, hjerte, sirkler, bølger.....Frihet til å skape, bare være, utrykke seg til bevegelsene, musikken, roen, stillheten, lytte til fargen i bevegelsen.»

#### 4.2.1.2 Sansning

All sansning ligger til grunn for våre opplevelser og vår persepsjon. I denne sammenheng er det særlig den taktile sansen som trekkes fram av deltakerne, selv om noen får vekket sansehukommelsen og får tak i gode minner som inneholder flere sanser som både lukt og lyd, når de rører ved sanden. Når det er snakk om begrepet sanser og det å sanse, virker det som om barnehageprofesjonen deres blir synligere. De beskriver egne konkrete sanseerfaringer fra workshop, men trekker i denne sammenheng raskere inn barna. De beskriver dem gjerne i samme setning som de beskriver seg selv, slik som deltaker 6 gjør i intervjuet: «Sanseopplevelsen er viktig, bli kjent med materialene. Spesielt de små, så gjelder det å - så er det sansning som gjelder.» D1 skriver om sand og kritt: «Begge materialene egner seg godt til bruk i barnehage sammen med barna. Både med tanke på sansene deres, det å føle og ta på.» D2 sier: «Nå tok ikke jeg av meg på føttene og tråkket oppi, men det er en sanseopplevelse som veldig mange og ikke minst, jeg tenker på de minste.» D2 mener videre at å erfare gjennom sanser er trygghetsskapende: «og det er jo gjerne også med på å skape en trygghet i det med å få lov til å være med å sanse og oppleve på denne måten.»

Deltagerne skriver om egen sansning, her ved D6: « ..... kjenne på den deilige følelsen av å dra fingrene gjennom glatt og myk sand.» Og D1: «Sanser og følelser....underveis, både ved

bruk av sand og kritt, drømte meg bort i positive, gode følelser og steder. Alt fra sommerminner, lukter, lyder, blomster.»

Å kjenne på sanden vekker minner hos deltaker 3 også: «Sanden, kald og myk, deilig mellom fingrene, musikk, forskjellige toner og melodi, bevege sanden rundt, let the sand fall between my fingers – slappe av – bare sanden mellom fingrene, tenkte på stranden i Northern Ireland, mormor, sommer – familie.» At egne sanseopplevelser vekker minner, er tydelig hos deltakerne. Men vi ser også at når de selv sanser de ulike materialene, så ønsker de det samme for barna.

#### 4.2.1.3 Opplevelse – (Persepsjon)

Å knytte sansene sammen i en opplevelse gir begrepet sanseopplevelser. Dette begrepet dukker mye opp hos deltakerne og er gjerne en sentral gjenganger i barnehageprofesjonen, knyttet opp mot barnas sansemotorikk og opplevelsesverden. Deltakerne er vant til og kjent med å legge til rette for opplevelser som stimulerer samspillet mellom kroppens motorikk og barnets sanser. Persepsjon er tolkning og refleksjon over sanser.

Bevegelse, sansning og opplevelse/persepsjon er i analysen underkategorier til hovedkategorien kropp. I denne underkategorien samles deltakernes beskrivelser av opplevelser gjennom kroppen som en helhet med sanser, minner, bevegelser, sårbarhet i kontekst. Selve opplevelsen står også i sentrum som en kontrast til produktet, slik som D5 kommer inn på mot slutten av dette avsnittet.

Fra notatene er det to utsagn som omhandler og beskriver egen opplevelse. Den ene, D5, helt isolert egenopplevd, mens den andre, D6, kobler inn barna. D5 skriver om å få oppgaver med prosessmål: «Jeg vet at jeg umiddelbart ville opplevd litt panikkfølelse av å jobbe med leire uten instruks eller planlagt mål. Det var deilig å slippe den tanken, og den var vel egentlig sluppet etter foregående sesjon.»

D6 skriver om egen opplevelse av ro og utforskertrang: «Sitter igjen med at dette er noe jeg har lyst til å utforske mer sammen med barna, at de skal få oppleve den samme roen og utforskertrangen. Som jeg opplevde.»

D5 reflekterer i intervjuet omkring forskjellen på det å dele opplevelser og det å se på hverandres produkt: «Dele opplevelser .... det var jo det vi gjorde mellom øktene da vi gikk og vasket hendene..... for vi hadde jo ingenting å vise hverandre. Hvordan blei din? Hvordan

blei ditt? Ikke sant, det var jo bare opplevelsen.» Når samtalen kommer inn på mestring kommer D6 med denne betraktningen: «Fokuset skal jo ikke være på å mestre leire, det skal være på å mestre opplevelsen.»

Denne underkategorien viser at deltakerne verdsetter opplevelsen som noe eget, opplevelsen har egenverdi målt mot både det å mestre og det å ha et ferdig produkt i hendene.

#### 4.2.2 Materialene

Å utforske materialer på nye måter og dermed finne ut mer om hvordan de “virker”, beskriver deltakerne som positivt. Den keramiske sanden valgt for workshop var svært finkornet, lys og glatt. Helt uten små steiner eller rester av kvister, pinner eller røtter. Deltaker 6 trekker i sitt notat frem akkurat denne sanden som et nytt bekjentskap:

«Sand. Blitt kjent med en ny type sand. Den var ufattelig myk og kald å ta i, kjekt å utforske hvordan den var å tegne i, lage mønster.» D3 sier i intervjuet: «Veldig kjekt å jobbe med ting som jeg aldri har gjort før, med sand.» D1 beskriver i sine notater hvordan det er å arbeide med sanden: «Sand - et behagelig materiale å jobbe med. Et fritt og godt materiale å jobbe med.» Samme deltaker trekker også frem at krittet har en «fastere og mer bestemt egenskap» og at det er spennende å «kjenne hvordan de ulike materialenes egenskaper virker og oppfører seg.» Deltakerne viser på denne måten en finstemt fornemmelse for de ulike materialene som de ordsetter skriftlig og muntlig.

Utover det som er beskrevet over, er det leira som materiale som får mest fokus hos deltakerne. Å møte materialene på nye måter begeistrer deltakerne på mange nivåer.

Etter erfaringen med leirelinjene skriver D1:

“Utrolig kjekt å jobbe med! Linjene formet seg automatisk ettersom man jobbet med leiren, og fantasien! Godt å jobbe med noe som ikke trenger å bli noe annet enn det blir. Frihetsfølelse. Organiske linjer, mekaniske linjer, tykke og tynne, høye og lave linjer i et rom. Et material som er godt å jobbe med, både å ta på og skape noe med.”

D6 setter også ord på hva hun fant verdifullt ved denne oppgaven:

«Jeg likte veldig godt den første delen med leira, for da følte jeg at jeg kunne bare jobbe (gnir hendene sammen som om hen triller pølser mellom håndflatene) og utforme de der linjene... Ja! Bare lage pølser og forme de pølsene, det var...Fikk sånne ro og hadde bare lyst til å gjøre mer. Eh, du kom inn i en flytsone og det håper

jeg at jeg kan overføre til barna. Få sånnen ro sånn at vi kan ta oss tid til å bli kjent med materialene. Ja, det var veldig avslappende med musikken i bakgrunnen og bare lage disse pølsene og forme de, teste ut materialet.»

D6 skriver videre:

«Leire. Veldig kjekt. Terapeutisk. Fant roen, kunne holdt på mye lengre! Med leire! Det å kunne utforske et material med lite retningslinjer fungerte helt supert! Deilig å kjenne leiren under beina, og bare ha den enkle oppgaven å spre den utover.»

Å være til stede i materialene trekkes også frem, her av D5 under intervjuet: «..... men at det ikke skal bli noe, at det er det jeg har lyst til at vi skal ta tak i videre. Bare være. Du er i leire. Også er du i sand. Og så er du i kritt.»

«Let it drop and make its own shape» er måten D3 uttrykker noe av det samme på i sitt notat, å slippe taket i tanken og følge materialet. D4 trekker fram allsidigheten ved leira i sitt notat: «Bruk av leire gir en uendelig verden av ting man kan lage. Det kan være alt fra abstrakte former til dyr, eller abstrakte dyr, for den saks skyld. Leire er noe alle kan bruke og det erfarte vi med hele kroppen.»

Ressursbruken og prioriteringene når det kommer til tilgjengelig mengde materialer i barnehagehverdagen poengteres ved denne kommentaren fra D2 i intervjuet: «og at vi fikk bruke sååååå mye leire! Ja! (alle ler og smiler) Det var jo helt fantastisk!»

#### 4.2.2.1 Verktøy

Under intervjuet blir spørsmål om bruk av verktøy trukket inn. Her har deltakerne mange betraktninger på fundert på egen praksis og erfaring. D5 sier:

«Hvis vi alltid bruker kjevle på leire, så blir den flat, den! Men hvis du sitter der med en klump og ikke har, på en måte, noe verktøy, så kan det bli noe nytt hver gang. Det kan bli hva som helst!» (Intervju, D5).

«-så er det kjevling, nå skal vi bake. Da blir det noe med en gang. Da går det jo mer i det samme. Gir du dem kjevlen, ok, da er det pannekaker.» (Intervju, D6).

### 4.2.3 Den kreative prosessen

I løpet av workshop får deltakerne muligheten til å tilegne seg kroppsbaserte, estetiske erfaringer. Gjennom kropp og sanser går de i dialog med materialene på en måte som flere av dem opplever som omformende. Å være i kontakt med et materiale gjennom bevegelse utenfor det de opplever som tradisjonelle rammer, setter dem i kontakt med det å komme over “kneiken”. De opplever å bli dyttet eller å dytte seg selv fra selvopplevde skjema, tankesett eller dogmer som er preget av forutinntatthet til en åpnere praksis. Når de arbeider med materialene ved være i bevegelse over tid kommer de i flyt og i kontakt med det de kaller prosessen.

Vi ser også at dette henger sammen med deres opplevelse av å stå mellom det å skape et gitt produkt, en gitt form, kontra det å være i prosess og i dialog med materialet. De snakker og skriver også i denne sammenheng om egen prestasjonsangst og komfortsone. Forutsetninger som tid og format berøres også.

I en lengre sekvens av sitt notat uttrykker D5 følgende:

«Uvant å lukke ute alle utenforstående lyder og inntrykk. Lettere etter hvert som tiden gikk. Godt, men litt skummelt å være i flyt i en lengre periode. Blir litt utålmodig, men kommer over en kneik og deretter blir det lettere. Gjaldt både avspenning, sand og tegning med kritt. Første impuls var å lage noe, prestere, men ettersom tiden gikk ble improvisasjon og utprøving mer meningsfullt. Hadde seansen hatt kortere varighet, hadde jeg ikke kommet til det punktet.»

D4 noterer også etter å ha fundert litt omkring det å erfare bevegelse som en hjelp til å være i det han kaller for egen sone, at «jeg kjente at jeg etter et par minutter i alle aktivitetene at jeg følte meg ferdig med arbeidet. Det gjorde at jeg måtte pushe meg videre.» Dette kan sammenlignes med D5`s beskrivelse av å komme over en kneik. D4 skriver videre: «Igjen så er det dette med det ferdige produktet som ikke er i fokus. Jeg lager noe, men vet ikke selv hva jeg lager. Fantasi er en treningssak.»

D1 noterer: «I starten synes jeg det var litt vanskelig å fokusere på hva jeg skulle. Skulle jeg lage noe konkret?» Deltageren skriver videre at hun oppnår flyt ved å slippe kontrollen, og «Jeg bare *var* uten å måtte lage noe konkret. Kjente at jeg jobbet mer kreativt.»

D3 noterer sin opplevelse av å være mer oppmerksom på de andre et øyeblikk og strekkes mellom produkt og prosesstenkning etter å ha laget leirelinjene:

«Først tenker jeg at en pølse må ha en begynnelse og en ende – start and end or a continous snake? - veldig bevisst på hvordan det ser ut – hva gjør de andre - måtte ikke tenke så mye på de andre og bare tenke på leire og følelsen i hånden min. (.....) Bygge opp og ned, trær, hjerter, bro, trekant. Tenker for mye på end product .....greit å bare få jobbe uten å tenke: jeg må lage et hus osv.»

I en dialog mellom D2 og D5 i gruppeintervjuet kommer de både inn på prestasjonsangsten og på egen forforståelse av det å ha en fasit, et riktig svar:

D2:

«- altså at en startet med sansene, kroppen, hele seg. Det opplevde jeg var en fin opplevelse å få, fordi det var med å skape en stemning rundt aktiviteten som gjorde at jeg opplevde selv at det fikk flyte fritt. Sant, sånn at jeg ikke ble opphengt i.....sånn når dere sa vi skulle tegne, så tenkte jeg - Oi! - Jeg elsker jo å holde på med sånne kreative aktiviteter, sy og masse sånne ting, men akkurat hvis jeg skal tegne en mann eller.....åååå.....det er litt vanskelig. Da låser jeg meg litt. Men her fikk vi (gestikulerer store sirkler meg armene). Så da kjente jeg en enorm befrielse.»

D5:

«- jeg tror at for meg, så var det veldig sånn at i starten så var jeg så vant med at det skulle bli et resultat at når jeg.....når det varte litt lengre, så kom jeg liksom litt over den.... og det tror jeg at hvis vi jobber med barn, så har vi litt for korte intervaller, sånn at de heller ikke får slippe seg. De kommer ikke, de kommer ikke dertil at de slipper seg helt fri. Det varer for kort. For når du nærmer deg det, så er aktiviteten over.»

D2: «og det er jo noe vi opplever, at når aktiviteten er slutt, så er det kanskje noen som har lyst til egentlig å holde på lenger, men vi er så.....»

D5: (avbryter)

« -for det er DA du begynner å kjenne at du egentlig har kommet inn i det! Sånn som her, når det varte, når jeg egentlig begynte å kjenne på hva-skal-jeg-gjøre-nå, det var DA det begynte å bli.....pffffff.....hva som helst! Så det var liksom.....hadde vi sluttet av tidligere, så hadde jeg hengt fast der i det fasit-kjøret.»



Det å være i bevegelse i et større format og det å la det være, la sekvensen ta mer tid enn vanlig, blir trukket fram som gunstig for å komme i den kreative flyten. D6 nevner det å komme i flyt spesifikt når det er snakk om oppgaven med leirelinjene og sier: «Fikk sånne ro og hadde så lyst til å gjøre mer. Eh, du kom inn i en flytsone.»

D5 snakker om hvordan det oppleves først utfordrende og så forløsende med sandoppgaven. Jeg spør om det er flere av deltakerne som har erfaringer rundt denne oppgaven de vil dele og ut kommer følgende dialog:

D4: «-Det var kanskje det at det var et bilde...»

AB: «-Ja! Formatet? Det var så lite format?»

D4: «-som gjorde at...»

AB: «-ja..»

D4: «-det kan jeg tenke meg...»

D5: « -også at det var først....»

D6: «-en forventning....(viser formatet med hendene)»

D4: «-Ja, at det var først.»

Etter en liten passiar der D5 snakker om å oppleve seg putlete i starten før kneiken var forsert, så kommer denne nokså rike beskrivelsen av dagens første opplevelse av å ta seg selv gjennom en liten reise fra produkt til prosess i en liten øvelse i sandtegnings:

D5:

«- men det var, og det var litt som du sier, D4, i begynnelsen hadde jeg jo laget..... og så tenkte jeg, det var jo fiiiiint! (alle ler). Også var det jo mer tid igjen. Jeg kan jo ikke bare sitte og pynte på det. Så da måtte jeg jo ødelegge det og da blei det helt greit. Da kom jeg over at det ikke skal bli til noe. Altså, så blei det litt og så blei det ikke, igjen. Og det tror jeg er så viktig at....For det er da vi er inne i en prosess. For jeg synes jo egentlig det var ganske fint i starten der...(ler).»

Etter å ha snakket om hvordan formatet begrenset dem i oppgaven med sanden, fordi det var lite (50x70) sammenlignet med å boltre seg utover hele gulvflaten, kommer D5 med dette innspillet som direkte omhandler opplevelsen av det store formatets omformende effekt:

«Egentlig for meg var det ganske overraskende at jeg likte å jobbe i så stort format. Fordi jeg synes det er skummelt. Alt blir så mye. Hvis du kan ha alt i et lite format, så kan du tegne en del detaljer, men det blir....det synes ikke så godt likevel. Men hvis du gjør det stort, så blir det så, det er noe.....så jeg ble så overrasket over meg selv, over

at jeg var komfortabel i noe som jeg egentlig tenker jeg er ukomfortabel i. Også overrasket det meg at jeg egentlig dreit i hva de andre holdt på med! (alle ler).»

#### 4.2.4 Skrift og samtale

Deltakerne fremhever at det er godt å være i aktivitetene og oppgavene sammen uten å kommunisere verbalt. Å skrive erfaringene sine etter formiddags og ettermiddagsøkten opplever deltakerne ulikt. D3 sier:

«For min del var det litt vanskelig, hvordan eller hva jeg skulle skrive. Skal jeg bare skrive stikkord, mine tanker, eller vil du ha en story om hva jeg tenker, litt sånn at jeg må tenke over hva jeg tenker. Men når jeg begynte, så ok, bare skriv, stikkord og alt, er det noe jeg trenger å forlenge, så kan jeg forlenge det, så det blei mye stikkord.»

D5 trekker fram hvilken rolle det å skrive spiller i arbeidshverdagen:

«Vi har jo ulike erfaringer med skrivearbeid og. For meg blir det, altså jeg skriver jo kjempemasse, men det blir jo litt referatsform. Der er vi veldig ulike i forhold til hva vi er vant til å skrive. Så jeg blei nok litt sånn.....Det stoppet litt når jeg liksom måtte referere, jeg fikk den der referatrollen.»

På mitt spørsmål om det å skrive kan oppleves som en forlengelse av aktivitetene svarer D2: «-Jeg opplevde at det blei en forlengelse av aktiviteten, det var at en på en måte skreiv ned litt opplevelsen gjennom.....altså hva som.....ja, stikkord som D3 sier, og.....hele prosessen..»

D5 hevder det motsatte: «-Jeg opplevde det ikke som en forlengelse av aktiviteten fordi du måtte gå så langt tilbake.»

AB: «-Åja, i forhold til øyeblikket?»

D5: «-eh, ja. Så jeg følte liksom at jeg måtte spole ganske langt tilbake for det var ganske mye som skjedde. Den første...og altså....Så var det tegning med det svarte krittet, og så altså, det var ganske mye og da, følte jeg måtte langt tilbake for å hente fram igjen...Så jeg følte ikke at det var en forlengelse, egentlig så følte jeg at jeg måtte.»

Deltakerne trekker fram de uformelle samtalene de har mellom oppgavene, når de går for å vaske hender. D6 sier: «-jeg kjente at det var mye kjekkere eller bedre å snakke om det i

etterkant, etter hver aktivitet, uformelt. For da satt det liksom mer. Også hadde jeg glemt det ut til vi skulle skrive.»

D2 uttrykker enighet, men sier likevel at hun gjentar opplevelsen når hun skriver: «-det gjorde jo jeg også, at jeg tenkte tilbake, men skrivingen blei jo likevel en gjentakelse av det vi hadde gjort. Følelsen i det, opplevelsen i det.»

D5 sier videre at hun ikke tenker det å ta notater i dag bidrar til å forankre erfaringen men fremhever utvekslingens verdi i samtalene:

«-jeg tenker ikke det, i denne sammenheng. Men, hvis det skal ha en verdi å hente det fram igjen, hvordan var det vi tenkte og hvordan var det nå det var, så har det jo en verdi. Men her og nå så opplevde jeg det litt sånn som deg, D6. At det var av større verdi å snakke om det fordi at - åja, sånn - tenkte du sånn - åja, at det hadde en større verdi og gav meg en sterkere opplevelse av hvordan jeg hadde det enn når jeg bare satt og skreiv for meg selv. Men igjen, så kan det være erfaringen med hva du er vant til å skrive og hvem du skriver for.»

D6 trekker inn den muntlige, reflekterende praksisen som preger barnehagehverdagen:

«- så tenker jeg at i en barnehagehverdag så går vi veldig mye og reflekterer. Og da snakker vi med hverandre, reflekterer over ting vi har sett eller observert. Det muntlige ligger veldig naturlig, det er jo en del av hverdagen vår også. Men vi er flinkere til å si det muntlig, vet ikke, men jeg føler det er en del av hverdagen i barnehagen.»

Etter dette tar samtalen i gruppen en vending som plasserer den inn i erfaringene de har gjort seg i løpet av dagen:

D5: «-ja, så er vi nok litt strenge med oss selv når vi skal skrive, for da blir det et produkt igjen, plutselig.»

D3: «-du vet at noen andre skal lese det.»

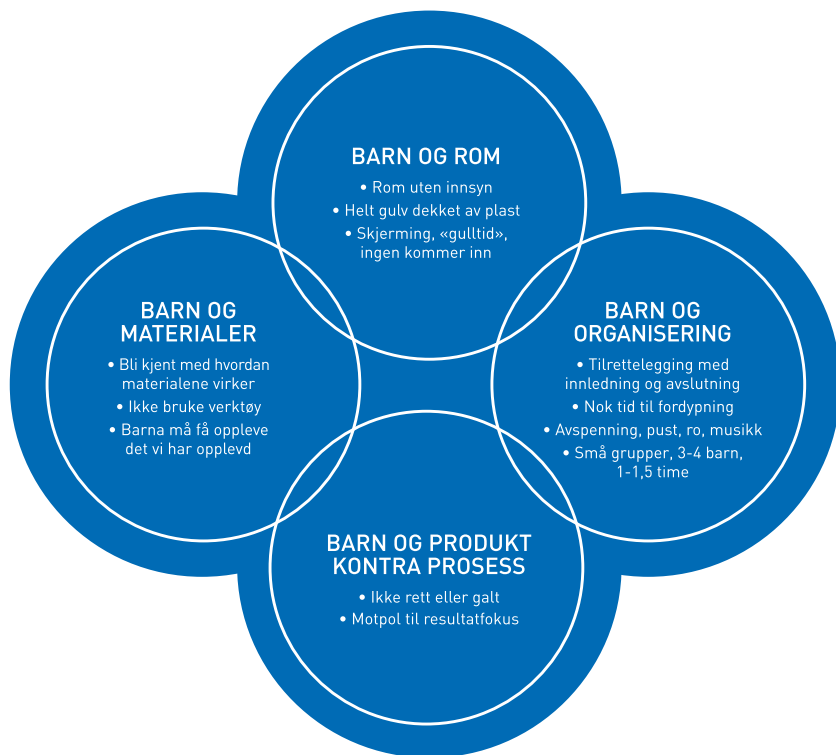
D5: «-ja, da skal det liksom se sånn og sånn ut. Jeg må være veldig bevisst på at jeg bare skal la det komme ut!»

D6: «-men det hjalp jo det hun sa, bare skriv ned, bare skriv alt, det trengte ikke være noe spesielt. Det hjalp jo på.»

#### 4.2.5 Transformasjon til en barnehagekontekst

Kategorien som omhandler transformasjonen til en barnehagekontekst er noe mer omfattende enn de foregående kategoriene, fordi den nettopp omhandler en transformasjon. Den er på en måte en trakt som samler deltakernes egne erfaringer i samme moment som den forteller hva disse erfaringene kan lede til. Vi starter med å se på en modell over hva datamaterialet viser innenfor dette området, vist under i figur 8. Deltakerne begynner allerede i starten av intervjuet å gjøre rede for hvordan de ser for seg oppgavene de har gjort i workshop har en direkte og konkret overføringsverdi til barnehagen. Samtalen i gruppeintervjuet gir mye data og deltakerne viser her sin faglige profesjon, sine rutiner, sitt samspill og sin gjennomføringsevne og vilje. Meningsenhetene er samlet i fire underkategorier barn og rom, barn og organisering, barn og materialer, barn og produkt kontra prosess.

Selv om innholdet er behandlet i noen av disse meningsenhetene i kategoriene over, er horisontene ulike i det at de først trer frem som deltakernes egne opplevelser og deretter som planer for og ideer til hva de kan gjøre sammen med barna. Kategori 1-4 omhandler derfor deltakernes egne erfaringer og kategori 5 omhandler barnehagekonteksten og de mulige didaktiske konsekvensene. På den måten kan vi si at aksene i oppgaven både er den voksnes personlige, kroppslige erfaring og hva den voksne utfra sin profesjon kan se for seg at dette leder til. Den røde tråden blir igjen synlig ved at den prosessuelle arbeidsformen er noe deltagerne fremhever. Dette kan peke mot en didaktikk med prosessuelle mål.



Figur 8. Modell over kategori 5, de didaktiske konsekvensene Visuell utforming: Ellen Jacobsen @petradesign

#### 4.2.5.1 Barn og rom

Å legge til rette for å arbeide på gulvet med barna, er noe flere av deltakerne ser for seg etter dagens erfaring. D3 undrer seg:

D3:

«-veldig kjekt å jobbe med ting jeg aldri har gjort før, med sand... og jobbe på gulvet! Så jeg tenker nå på hvordan jeg kan bruke det i jobben min, og hvordan jeg kan bruke det med barna, meg som aldri har brukt sånne ting før! Veldig kjekt!»

D4 sier også noe om dette:

«-jeg vil tro at det er mye mer interessant at vi legger det på gulvet så de kan bruke hele kroppen, enn å sitte på stolen med bordet foran. For noen er det ganske vanskelig å sitte en halv time på en stol. Og muligens blir konsentrasjonen bedre når de får breie seg ut.»

D5 snakker om rommet og kvalitetene det kan gi. Samtalen kommer etter hvert inn på viktigheten av å skjerme aktiviteter for både visuell støy og andre voksne som bryter inn. D5:

«-...og vi kunne ikke hatt denne rolige greien hvis det ikke hadde vært mulighet for å trekke ned den ( peker mot den store, utvendige persiennen på det store vinduet som går helt ned til bakkeplan). Nei, det hadde jo ikke gått, sånn at hvilket rom du tar i bruk og hva som skjer på utsiden, hvilket blikk er det som du ser? Blør fokuset ditt rett ut der, eller klarer du å holde det inni rommet, inni deg? Og der er jo barn veldig forskjellige. Barn har jo lettere for å miste fokus enn hva vi har når vi bestemmer oss for det, på en eller annen måte. Vi må hvertfall bruke de rommene som beskytter litt.»

Å *sette av* et rom blir også et tema: D5 fortsetter:

«- jeg tenker jo at her inne, gulvet tildekket, det blei gjort i går og vi brukte det i dag. La oss slutte å stresse med at ting skal være helt sånn eller sånn etter fasit. Dette gikk helt fint, det. Det er ingen som har lidd noen nød av det her (peker mot gulvet). Så, det går an å tenke i hverdagen at nå har vi lyst til å prøve, nå tar vi et rom og tenker gulv. Det er en ting, at vi slipper oss selv litt mer løs.»

I en annen sekvens kommer deltakerne inn på at de bruker ordet gulltid for å skjerme barnas aktiviteter fra avbrudd: D6:

«-men da vet vi, vi må gi dem tid. Nå skal vi ha fred, nå skal vi ikke gi beskjeder. Vi har jo gulltid i barnehagen. Det betyr at ingen voksne kommer, ingen beskjeder mellom 09:30 og 11:00. Det betyr at vi KAN ta oss tid. Bare være der med barna. Vi skal være der med barna. (.....) Det at styreren ikke kan komme og gi en beskjed er kjempeviktig.»

#### 4.2.5.2 Barn og organisering

D5: «-alt er jo litt grapsete, hvis du ser sånn på det.»

D3: «-og med kreative ting, du kan ta tegning og maling, du bare vasker vekk, men leire.....eller ta noe jord (sukker litt oppgitt) det havner over alt!»

D2: «-og jeg tenkte litt på at nå er vi, at nå er vi så mange som har vært på dette kurset her, at vi kan samarbeide på en måte som gjør at vi kan legge til rette for en aktivitet som dette gjennom en hel dag, der vi har smågrupper, sånn at vi liksom får halvannen time på en gruppe barn. Fire barn, kanskje. Da blir det ikke så mye rot, hvis en er inne på det. At vi har fokus på det materialet og den aktiviteten den dagen i barnehagen, hvor en har ro til å gjennomføre det. Og, de voksne får konsentrere seg om aktiviteten (alle nikker). Så kan vi avløse hverandre. Det er sikkert en spennende måte å jobbe på med flere estetiske fag.»

Om tilretteleggingen for barna i lys av tidligere praksis:

D5: «-Og kanskje vi ikke skal undervurdere barn med tanke på at de òg kan være der. (i denne roen, min amn.) De trenger ikke stupe inn i ting i ting og bare liksom: her har alle fått hver sin leireklump og Nå skal vi jobbe! (alle ler) Går det an å ta det bittelitt med ro?»

D6: «ja, jeg skjønnte jo at vi alltid skal være så effektive.»

D4: «-ja, det ligger klar, alle har fått en kniv, en leireklump, og så står det en modell foran.»

D6: «-så blir det krangling og litt sånn - jeg òg vil ha – jeg òg vil ha! Men hvis vi hadde begynt med pust inn, pust ut, ja da tror jeg barna hadde funnet roen med en gang. Ja, og så er det jo det at vi må jobbe med en begynnelse og så får vi en avslutning som er kjempeviktig for barna.»

D5: «-de får bare midt-delen, ofte.»

D6: «-eller en veldig kjapp innledning, vi skal gjøre sånn, sånn, sånn.»

D5: «-beskjeder! Og så rett på hoveddel.»

D4: «-og da blir det som regel ikke sånn som du hadde tenkt.»

D6: «-men innledningen er kjempeviktig.»

D3: «-og kanskje litt musikk i bakgrunnen.»

Samarbeidet mellom de ansatte må være godt om en skal få til en økt som denne, mener deltakerne. Den kan også komme til å kreve en litt annen struktur, som å vare over flere dager eller uker. D6:

«-men og, det jeg egentlig skulle fram ti var at hvis det der skal få tid, at vi andre, at vi gir det tid, at vi gjør det praktiske, gjør klar lunsjen, at vi tenker litt på det når vi planlegger sånne aktiviteter. AT det er viktig at vi ikke tenker, alle må få oppleve, alle må få være innpå i dag. Nei, de kan få hver...vi rullerer heller grupper, det kan være noe å tenke over, at det er ikke viktig at alle får jobbe med leire i dag. Vi får tid seinere.»

#### 4.2.5.3 Barn og produkt kontra prosess

D4, notat: «Vi voksne er kanskje mer opptatt av det ferdige produktet enn hva barn er. Starten vi hadde med å varme oss opp, hjalp veldig inn mot aktivitetene. Vi fikk roet oss før aktivitetene satte i gang. Dette ser jeg som en nødvendighet også i barnehagen, med å finne roen før aktiviteten starter. Viktig i overgangssituasjoner. Liker også det med å ufarliggjøre at noe er rett eller galt. Alle lagde noe forskjellig, men det finnes ingenting som noen har verken gjort rett eller galt. Det er en enorm viktighet for barn å oppleve.»

D6, notat: «Sitter igjen med at dette er noe jeg har lyst til å utforske sammen med barna, at de skal få oppleve den samme roen og utforskertrangen. Som jeg opplevde. At vi ikke trenger å ha et ferdig produkt på slutten, men kan sitte å bare utforske prosessen, materialet.»

D5: «-så da tenker jeg at hvis du skal få den leiren og *versågod* bare utforsk litt...  
...hvis du har den med deg at det må bli til noe, så er det *det* det går på. Vi må ta vekk det! Vi må være en motpol til produkt og resultatfokus!»

D6: «-Og jeg tenker det er bare noe som ligger helt naturlig for barna, det å utforske.»

D5: «-Vi må ikke hoppe over utforskningen og rett inn i noen ferdige greier.»

D6: «-Vet er noe vi fort kan gjøre.»

D5: «-Det kjenner jeg mest på i dag.»

D2: «-Jeg også.»

#### 4.2.5.4 Barn og materialer

Å trekke erfaringene direkte inn i praksis med barna og forstå hvordan de kan planlegge en leire-økt understrekes her av D6 mot slutten av denne dialogsekvensen:

D1: «De skal liksom bli kjent med materialet, hvordan det virker. Og jeg liksom, skal jeg lage det trollet sånn (former to skåler med hendene som hun klapper sammen) og på med hodet! Ja, da har jeg egentlig ikke utforsket det materialet.»

D6: «Jeg tenker det viktigste er, når vi skal begynner, sånn som vi da, begynne med leire: utforskningen først er kjempeviktig, og så se hvordan en videre gjør det. Da bygger vi jo opp forventningene til ungene. Hvordan de til slutt vet noe om leiren, vet at de kan lage hva de vil, at de kan finne mer roen med en gang.»



D5: «Jeg tenker at det vi har gjort i dag er pedagogikk. For det er læren om hvordan du lærer. Og da må du lære om materialet før du kan begynne å bruke materialet.»

D6: «Det er mye enklere å planlegge nå når vi har fått denne erfaringen selv, og tenke at sånn vil vi gjøre det for barna også.»

Å legge til rette for rene utforskningsaktiviteter med materialer er noe deltakerne har hatt på planen. Dagens erfaring gir dem perspektiv på denne måten å jobbe på med de minste:

D5: «Men vi har jo i en aktivitet beskrevet at du har bare jord. Du har bare jord og så sitter du der og holder på. Men det sitter litt langt inne for oss at vi bare skal ta fram jord for at de bare skal sitte der og ta i den. For vi tenker, gir det mening? Og så, når vi holdt på med sanden i dag, jeg vet ikke hvor lenge vi holdt på men det var jo en stund, så var det jo helt fint! Så det å kjenne på at det, det trenger ikke å bli noe, det trenger...»

D4: (avbryter) «Det trenger ikke alltid være et resultat!»

D5: «Nei.»

D6: «Sanseropplevelsen er viktig, bli kjent med materialene. Vi voksne vet jo hvordan jord kjennes. Vi tenker kanskje ikke at noen har jo kanskje aldri tatt i jord. De må jo bli kjent med det, de også. Spesielt de små! Så det gjelder å - så det er sansning som gjelder. Hørsel, lukt, smak, hele kroppen. De er jo veldig kroppslige. Så det at de får lov til å boltre seg i leire, jord....det er kjempeviktig å bli kjent med.»

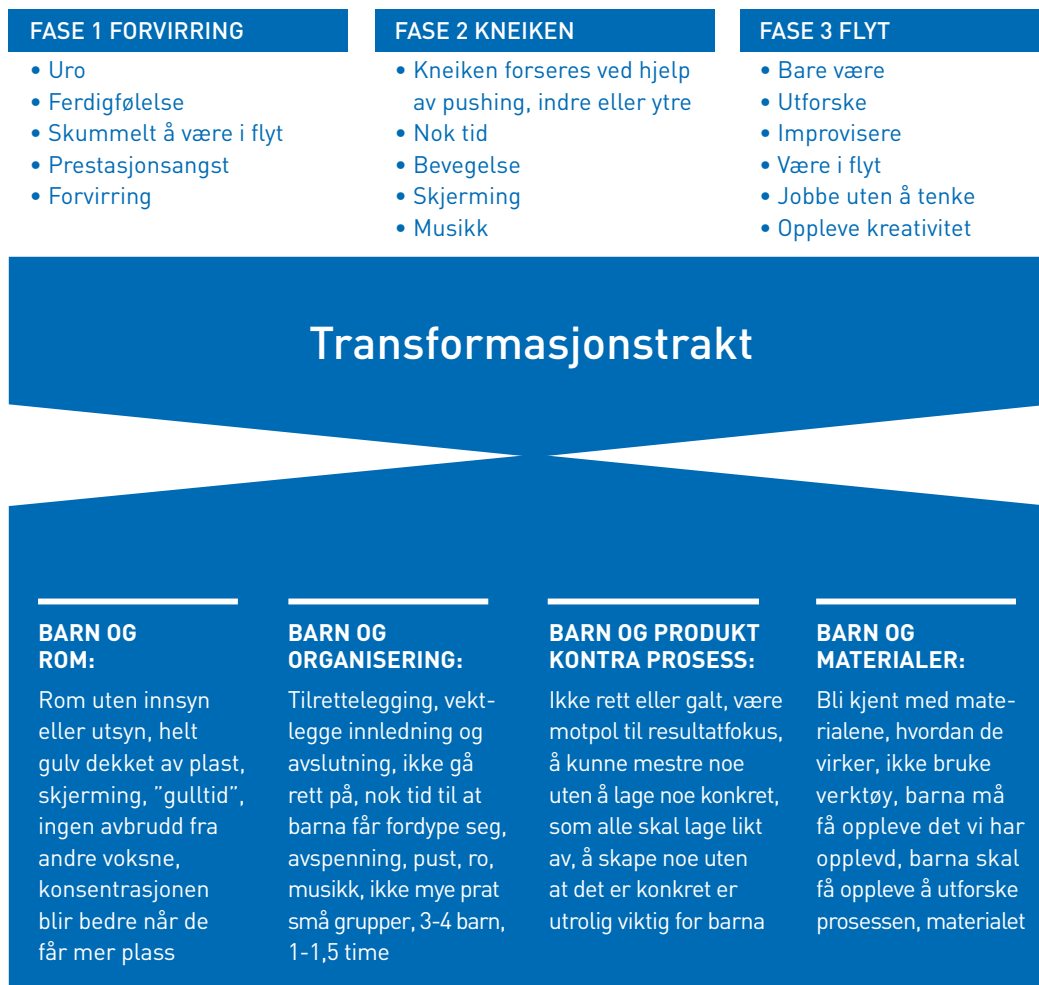
#### 4.3.0 Egen refleksjon

Ved gjennomgang med påfølgende refleksjon over de teksturelle beskrivelsene av de analytiske kategoriene over, oppstod det intuitivt en modell (Figur 9, s.83). Materialet ble lest flere ganger og en tydelig sporbar prosess blei propellert fram (Østern, 2017). Den innebar en tydelig omforming av tidligere praksis til en pedagogikk med helt nye mulighetsrom.

#### 4.3.1 Modellen over den kreative prosessen som omformer

Under neste overskrift presenteres en teksturell-strukturell beskrivelse som summerer opp meningene og essensen av erfaringene, hvor datamaterialet er redusert til å representere gruppen som helhet. For å tydeliggjøre hvordan den kreative prosessen bidrar til selve transformasjonen til en barnehagekontekst er det laget en modell som kalles omformerer, vist under her (Figur 9).

Den kreative prosessen er selve omformerer som virker individuelt raskt eller langsomt, men som aktivt setter i gang barnehagelærernes didaktiske refleksjoner. Dette er refleksjoner der dagens estetiske nøkkelerfaringer eksplisitt blir brukt som eksempler på måter å løse en økt med leire i egen barnehage.



Figur 9: Omformerer består av tre faser, 1. Forvirring, 2. Kneiken, 3. Flyt. Visuell utforming: Ellen Jacobsen @petradesign

#### 4.4.0 Essens

Essensen av min erfaring med analysearbeidet viser at materialet har bydd seg frem (Gibson, 1994) og gitt meg en forståelse av fenomenet jeg som forsker undersøker. Dette har vært tidkrevende, men interessant. Ut av materialet har jeg kunnet reflektere frem en modell, som viser at den kreative prosessen virker som en omformer under gitte forutsetninger og tilrettelagt i en trygg kontekst. Denne modellen blir til fordi min erfaring med fenomenet tilsier at jeg kan gjenkjenne de ulike fasene deltakerne går gjennom. Disse gjenkjenner jeg både som kunstner og som pedagog. Dette kan peke mot at egen erfaring med fenomenet ikke ligger langt unna deltakernes opplevelser, på tross av de ulike forutsetningene, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen.

#### 4.5.0 Universell beskrivelse som representerer gruppen

Å arbeide på gulvet med hele kroppen er nytt for deltakerne. De opplever dette som både befriende og utfordrende. Det kroppslige aspektet representerer helheten; sinn, sanser og bevegelse. Deltakerne framhever alle at avspenningen er en forutsetning for å være til stede med hele seg i oppgavene de gjennomgår på workshop. Bevegelse som begrep og erfaring påvirkes av musikken i rommet. Bevegelser i sandtegning oppleves å gå fra kontroll til mer flytende ikke-kontroll, der mønster og figurer oppstår og forsvinner. Aktiviteten og dialogen med materialene blir det meningsbærende fokus.

Når deltakerne beskriver egne sanser, blir barnehagelærerprofesjonen mer synlig. Deltakerne verdsetter sanseopplevelsens egenverdi og gir uttrykk for at barna skal få erfare det samme, uten å ha et ferdig produkt som mål. Målet deres for barna er at de skal få utforske materialene på nye måter og finne ut hvordan de virker, uten å ende opp med et produkt. Deltakerne viser en finstemt fornemmelse for de ulike materialene som de ordsetter skriftlig og muntlig. Å være til stede i et materiale åpner for kreativitet. Ved å slippe tanken på å lage noe bestemt, klarer de å følge materialet. Når de gjennom bevegelse og over tid arbeider med materialene opplever de å komme i kontakt med det de kaller prosessen eller flytsonen. De erfarer at formatet virker omformende. Når formatet er lite bidrar det til uro som får dem over i en annen fase etter en viss tid. Når formatet er større rom på gulvet opplever de det som befriende. Deltakerne gir uttrykk for at den kreative prosessen er aktiv som omformer. De går i flere av øvelsene fra forvirring gjennom kneiken til å komme i flyt. (se figur 6)

Deltakerne fremhever at det er godt å være i aktivitetene og oppgavene sammen, uten å kommunisere verbalt. De erfarer et kreativt fellesskap. Å gjøre notater erfarer deltakerne ulikt, men de uformelle samtaler mellom øktene er trygge fora for å dele opplevelser. Gjennom dialog i gruppeintervjuet kommer det fram at det som var utfordrende med å skrive var at teksten opplevdes som et produkt som skulle kontrolleres og måles.

Å legge til rette for økter med barn og leire ser deltakerne løsninger på. Forutsetningen er et rom uten innsyn eller utsyn og med en hel gulvflate som kan brukes. Rommet må kunne lukkes for annen aktivitet minimum to dager. Gulvflaten skal dekket med plast i forveien. Aktiviteten skal gå innunder betegnelsen gulltid og være skjermet for avbrudd fra andre voksne. At barna får oppleve å være i materialkontakt på gulvet, og ikke blir satt ved et bord, mener deltakerne vil gi dem muligheter for å gå i dybden og utvide konsentrasjonen. Innledning og avslutning fremheves som andre viktige forutsetninger. Her skal være ro, kanskje litt avspenning og rolig pust i starten. Litt svak musikk i bakgrunnen og lite prat fra den voksne. Tiden må være tilstrekkelig for at barna skal få fordype seg. Barnegruppen bør være liten, i økter som varer 1-1,5 time. Gjennom en anerkjennende holdning og egen deltakelse sammen med barna skal barna få oppleve at her ikke er noe som er riktig eller feil. Barnehagen skal aktivt medvirke til å være en motpol til resultat fokus. Barna skal få oppleve å mestre noe, uten å måtte lage noe konkret, som alle skal lage likt av. Barna skal få bli kjent med materialet, hvordan det virker. I denne økten vil de ikke legge fram verktøy. Barna skal få oppleve å utforske prosessen og materialet, som deltakerne selv gjorde.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet presenteres først en oppsummering gjennom et tilbakeblikk på oppgavens diskurs og kontekst. Oppsummeringen tar opp tråden fra oppgavens innledning. Deretter legges det fram hvordan funnene belyser min problemstilling. I hoveddelen av kapitlet foregår så en drøfting ved at teoretisk rammeverk settes i virksomhet gjennom forskningsspørsmål sammen med funn, egne refleksjoner og relevante sitat. Drøftingene er delt inn etter kategoriene som er presentert i foregående kapittel.

### *Oppsummering*

Denne oppgaven har fått tittelen “Leire som levende materiale i barnehagen”. Tittelen er fundert ut fra min sammensatte forforståelse og bakgrunn som keramiker/kunstner og pedagog. Den gjenspeiler mitt ønske om at barnehagebarn skal få utforske leirens mange stadier og at leirekunnskap for den voksne kan inneholde praksisbasert viten som underbygger en mer ukonvensjonell måte å legge opp økter der barn møter keramisk leire. Den trekker opp forventninger til at et materiale, som både kan være dannet gjennom forvitring og produsert i en fabrikk, kan være levende i betydningen av å være i bruk.

Keramisk leire er, ifølge Waterhouse (2013), lite i bruk i barnehagene i Norge i dag. Flere av fagfeltets teoretikere løfter dette materialet frem som svært egnet for å imøtekomme barns utforskertrang (Waterhouse 2013; Fredriksen 2013; Trageton 1995; Lynggaard 1970). Men noen av dem gir tvetydige og dermed uklare anbefalinger for hvordan man kan legge til rette leiremøter for barn og hva det egentlige målet skal være (Haabesland & Vaavik, 1996 og 2003). Skal barna utforske dette materialet på samme måten som de bruker sanden i sandkassen, er det mulig? Er det kun det sensomotoriske aspektet som skal stimuleres gjennom den taktile sansen eller skal barna få oppleve metamorfosen, forvandlingen fra myk leire til høyt brent keramikk? Er forestillingen om det ferdig brente produktet og mangel på kunnskap om den teknisk kompliserte veien dit så overveldende og førende at man velger å la være?

Det finnes noen hvite flekker eller kunnskapshull på kartet over landskapet der barnehagelærere potensielt leter etter tilrettelagt informasjon om hvordan vi i dag kan se for oss leire i bruk i barnehagen. Min erfaring fra feltet er bred og jeg kan legge til rette for barns leiremøter ut fra ulike deler av den keramiske prosessen. Men, hvordan kan jeg, med min kunnskap, bidra til at voksne uten leirekompetanse får en erfaring som motiverer og endrer deres pedagogiske praksis? Som kunstner, forsker og pedagog setter jeg masteroppgavens forskningsdesign ut i praksis. Denne oppgaven foreslår å gå veien gjennom kroppen. Den forklarer retningen embodied art som en kunstform der kropp, bevegelse og material spiller sammen. Nettopp ut fra denne kroppsbaserte måten å være i estetiske prosesser på, er det bygget opp en workshop for barnehagelærere. Her får barnehagelærerne erfare en tverrestetisk metode som gir dem kjennskap til den kreative prosessen. Den genererer datamateriale til forskningsprosjektet. Ved å velge aksjonsforskning som inngang og definere arbeidet som kunstnerisk forskning, iverksettes og løftes det endringsorienterte aspektet (Østern, 2017) som problemstillingen impliserer.

### *Problemstilling og funn*

Gjennom den fenomenologiske analysemodellen har vi sett at datamaterialet tydeliggjør kategoriene. Kategoriene har en propellerende virkning på datamaterialet (Østern, 2017). De bringer frem emnene som gjennom analysen utkrystalliseres som funn og som igjen blir gjenstand for drøftingen her i dette kapitlet. Men først skal vi se hvordan funnene belyser problemstillingen: Hvordan kan embodied art som kunstnerisk metode gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaringer som bidrar til å påvirke barns møter med leire?

Funnene viser at hovedvekten av deltakernes erfaring omformuleres direkte over i planer for hvordan de vil arbeide med barna. Det ser derfor ut til at den voksne kan komme til å endre sin pedagogiske praksis ved å erfare den kreative prosessens omformende potensial ( Jfr. figur 9, s.82). Dette skjer ved å bryte opp et mer låst og etablert tankesett gjennom bevegelse i ny kontekst. Her vil jeg trekke fram at progresjonen som det var tilrettelagt for i workshop, gjennom avspenning, sandtegning, kritt-tegning, skrift, leireøvelser og så skrift igjen, påvirket deltakerne. Deltakerne sier at å få være i materialene, få utforske og fordype seg over tid uten å skulle prestere noe, er befriende.

Funnene viser at de voksne finner det enklere å planlegge økter for barna når de har fått denne materialerfaringen selv. De vil at barna skal oppleve det samme som dem, å få utforske og bli kjent med leire uten et ferdig produkt som mål. Det kommer tydelig fram hva deltakerne vil gjøre sammen med barna, og hvorfor.

Drøftingen er presentert i følgende underkapitler som følger oppgavens propellerende kategorier (Østern, 2017); Kropp, materialer, den skapende prosessen og transformasjonen til en barnehagekontekst. Hvert underkapittel innledes av et forskningsspørsmål som jeg søker å svare på gjennom min drøfting. Under forskningsspørsmålet har jeg satt inn et sitat av billedkunstner Olafur Eliasson (Eliasson, 2019), som inspirasjon og tankeåpner.

### 5.1.0 Kropp – å være hel

#### Hvordan kan vi forstå kroppskognisjonens betydning i estetisk erfaring?

«Art changes your habitual modes of perception» (Eliasson, 2019)

Å være et kroppssubjekt, å være i verden og bebo den som en «integrert helhet av tanker, følelser og fysiologi i seg selv og samtidig uløselig integrert med den verdenen som denne konkrete kroppen lever sitt liv i» (Løkken, 2004), er i min forståelse en beskrivelse av å være menneske. Ny i verden eller gjennomlevd av tid. Barn er spontant kroppslige. Den voksne kan kanskje glemme og gjemme sin kroppslighet. Glemme den fornemmende kroppens tilgang til og samspill med verden, de rike uttrykksmåtene beskrevet som en hundrespråklighet (Malaguzzi, 1996) som barnet eier og som den som er gjennomlevd av tid ubevisst gjemmer under lag på lag med sosialisering.

Ut fra egne kinetiske, taktile og perseptuelle erfaringer er deltageres dialog med materialene satt i scene gjennom bevegelse. Deltagerne blir oppmerksomme både på innsiden og utsiden av seg selv. Etter en stund blir deres kritiske sans satt ut av spill og fokuset mer rettet mot handling i sammenhengende gester (Montarou, 2018).

«Utrolig befriende å kunne jobbe med begge hender i bevegelse og bruke kroppen fritt i alle retninger. Her fløt tankene og bevegelsene deretter. Utrolig kjekt å jobbe med! Jeg merket at kreativiteten løpte helt fritt og kropp og hode var helt tilstede i det vi gjorde!» (Notat, D1)

Deltager 1 er til stede med kropp og hode, skriver hun, og opplever seg selv kreativ gjennom bevegelsene. Jeg tolker det slik at hun erfarer kontakt med sine kroppslige fornemmelser.

De utforskende bevegelsene blir fortellinger, narrativer gjennom krittet på papiret, fingrene i sanden, leirepølsene som rulles ut over gulvet i et nesten uendelig linjespill og leirestykkene som rett fra sekken presses utover gulvflaten med hender og føtter. Ved å være avslappet til stede her-og-nå (Heimer, 2016) gjennom det sensomotoriske og haptiske i de prosessuelle øvelsene, oppnår deltagerne en aktivering av intuisjonen. Vi kan si at kroppskognisjonen bidrar med uartikulerte stimuli gjennom en kobling mellom det førspråklige og en aksepterende tilstedeværelse i øyeblikket (Montarou, 2018).

*Kroppskjenning* er et begrep lansert av den svenske journalisten og forfatteren Anna Bornstein på 90-tallet. På omslaget til boken med samme tittel skriver hun : «Å lande i kroppen ble et livslangt eventyr. Den viste seg å være noe helt annet enn jeg hadde trodd. Ikke en klump treg materie, men en levende intelligens, den beste forbundsfelle i min åndelige søken» (Bornstein, 1999). Denne måten å beskrive den levende kroppen på, harmonerer med Shustermans filosofi om den fornemmende kroppen på den måten at kroppskjenning som begrep kan få plass innenfor somaestetikken.

Shusterman, som presenterer seg som pragmatiker, hevder at intuisjon ikke er noen overnaturlig kraft, men en evne som er ervervet gjennom somaestetiske erfaringer (Shusterman, 1999, 2012). Som Montarou (2018) er han åpen for mer østlige tilnærminger til væren. Montarou peker på at gjennom avspenning og bevegelse i tegneaktiviteter får studentene kontakt med det førspråklige og kroppens ånd (Montarou, 2018). De trekker begge fram dans, tai chi, chi gong, yoga og meditasjon som måter å foredle body-mind forbindelsen.

Kaufman (2015) tolker Csikszentmihalyis flytsoneteori (2002) dithen at man i flow kommer i kontakt med dypere lag av egen bevissthet og avmystifiserer myten om at nye idéer bare «kommer til en», liksom fra «oven». I kunstbasert forskning er kropp og sanser satt i virksomhet, noe som gjerne generer endring (Østern, 2017).

«I mellomrommet mellom kropp og sinn registrerer menneskebarnet rytmer, tidsrom, lys, varme, gjentakelser som danner urmønstre for meningsdannelse og gjør kroppen til noe mer enn biologi og fysiologi og danner grunnlag for en meningsproduserende kognitiv kropp.» (Montarou, 2018)

Små barn møter verden som kropp. Fenomenologiske teorier hevder at kroppsskjemaer, forstått som indre kroppsfornemmelse, er på plass i oss før den visuelle persepsjonen. Merleau-Ponty kaller denne førspråklige målrettetheten for habitus (Merleau-Ponty, 1945). Denne intensjonelle målrettetheten kommer til uttrykk ved at de små barna er umiddelbare og forholder seg til rom og størrelser med seg selv i bevegelse. Løkken beskriver det som at barna har en kroppslig persepsjon med en helt naturlig trang til å bevege seg. De er faktisk i balanse når de er i bevegelse. Deltagerne i workshopen sier at det å få arbeide med hele kroppen og å være i bevegelse på så stor flate i et materialmøte, er frigjørende. Å være i



bevegelse er igangsettende. Deres kroppsbaserte erfaringer denne dagen er av signifikant betydning for hvordan de reflekterer omkring materialmøtene.

«Litt uvant å jobbe på et større areal samtidig som man bruker kroppen. Men jeg kjente at det var godt å få bruke hele seg uten å skape noe konkret.» (Notat, D1) Her tolker jeg det slik at deltageren kommer litt utenfor sin egen komfortsone, men får nye opplevelser og erfaringer gjennom å bruke hele kroppen. «Til nå har jeg opplevd at det er befriende å arbeide med hele kroppen. Det føles nesten som at kroppen går inn i en slags sone, hvor det kun fokuseres på en ting.» (Notat, D4) Dette tolker jeg som at hun kommer i flytsonen (Csikszentmihalyi, 2002) og slipper kontrollen. Hun kommer dermed i kontakt med dypere lag av egen bevissthet (Kaufman, 2015) og den fornemmende kroppen (Shusterman, 2012; Montarou, 2018.)

En av deltagerne er ikke helt bekvem med å ta plass. Deltager 5 skriver i sitt notat: «Veldig uvant å bruke store bevegelser og ta så mye plass. Merket at jeg startet litt nærmere kroppen og beveget meg utover når jeg jobbet med sanden, mens når jeg jobbet med kritt startet jeg med å ramme inn meg selv, ved å strekke meg så langt jeg kan ut fra kroppen, fra der jeg satt.» (Notat, D5)

Som jeg tolker det, opplever deltager 5 at det å ta plass presser henne litt ut av komfortsonen. Å bli synlig for andre kan være en øvelse, og det kommer fram at hun synes det er enklere å «gjemme seg» i et lite format. Å bevege seg som kropp på uvante måter kan oppleves som en kontrast til sosiale og kulturelle standarder for hva som er riktig og feil. Men foregår dette i trygge omgivelser kan erfaringen gi ny tilgang til en selv, andre og verden (Engelsrud, 2015).

Jeg tenker det er menneskesynet og økologien som trenger denne innfallsvinkelen til vår væren. Å se oss som hele mennesker i det store perspektivet, kan ses som fraværende i de siste hundre år der fokus har vært på intelligensens verdi og på det produktive mennesket. (Fredriksen, 2013). Skal vi transportere vår intelligens over til roboter eller se at det å være menneske handler om å være kropp i nært samspill med omgivelsene?

Fenomenologien viser oss at kropp og sinn er sammenvevd. Det oppløste skillet mellom det å være handlende og betraktende som kropp med og i en materiell verden, viser seg særlig på en arena. Samtidskunstscenen viser flere kunstnere som velger kroppen, dens materielle og

kulturelle sårbarhet, som omdreiningspunkt. Forbindelsen mellom tanke, material, kropp og rom er eksplisitt i utstillingen «mind moves with matter, body blends into space» ved Trondheim Kunsthall (2019). I presentasjonsteksten peker galleriet spesifikt på utstillingens intensjon;

«Utstillingen viser skulpturer og fotografier som speiler menneskekroppens vilkår i verden. På forskjellige måter taler verkene om at kroppen er i en konstant utveksling med omgivelsene sine og på vei til å gå i oppløsning; en evig unntakstilstand kan man si. Dessuten ser vi at kroppen består av materialer som alt annet, og som alt annet preges av tid, klima og vilkår. Gjennom kunstverkene dras kroppen vekk fra reklameestetikkens polerte estetikk og viser kroppen som den er: sterk, skrøpelig og omsorgstrengende.»

Som kroppen i seg selv her får en hovedrolle i et dystopisk kunstlandskap, kan vi også se at rollen materialene spiller på denne scenen er like sentral. Dette kommer jeg litt mer inn på i kapitlet om materialforståelser.

«Art changes your habitual modes of perception.» (Eliasson, 2019) Persepsjon er refleksjon basert på sanser. Slik jeg leser Eliasson kan kunst gi sanseopplevelser som endrer kroppsskjemaet eller grunnlaget du tolker utfra. Ved å oppleve kunstuttrykk og kunstneriske, kreative prosesser gjennom sansene, gjennom somaet, kroppen, kan de estetiske erfaringene få en ny og rikere palett. Å anerkjenne kroppskognisjonens betydning i estetiske erfaringer, mener jeg er essensielt. Ifølge Heimer finnes det hos alle en dypere kroppslig kunnskap som er mer eller mindre utviklet eller aktiv. Gjennom det hun kaller en våken her-og-nå opplevelse av form erfarer vi at kropp og sinn er sammenvevd. Hun hevder derfor at det er viktig at vi åpner opp for å oppleve form, og jeg legger til estetiske erfaringer, gjennom vår sensitive kropp (Heimer, 2016).

## 5.2.0 Materialforståelser

### Hvordan kan materialet leire ha agens og egenverdi?

«Art makes the abstract tangible» (Eliasson, 2019)

Som erfaren keramiker tar jeg i denne kategoridelen av drøftingskapitlet et innsideperspektiv. Jeg gir materialet leire forrang, men søker også å plassere materialforståelser i et

større perspektiv gjennom kunsten. Mine drøftinger vil her utgå mest fra leire i barnehagekontekst og teorier knyttet opp mot dette. Jeg vil også drøfte barnehagelærerens fagkunnskap og se på litteratur i denne sammenheng. Hovedfunnet i kategorien materialer er at deltagerne opplever det som svært verdifullt å bli kjent med materialet leire uten å ha et produkt som mål og det å være til stede-her-og-nå (Heimer, 2016) i en utforskende flyt fremheves som befriende.

Keramisk kunst er et lite felt i verden, og det internasjonale keramikfeltet har endret seg de siste ti-år. Vi ser at samtidige håndverkstradisjoner går mer i den konseptuelle retningen, mens samtidskunsten går inn i det materielle og noen ganger håndverksmessige. Leire er et plastisk materiale med mange ulike muligheter for kunstneriske uttrykksformer og med en rik og en lang historie innenfor både kunst- og håndverkstradisjonen. Materialet innbyr til langsomme prosesser med rom for tilstedeværelse. Leire blir i dag brukt på ulike måter. Den gir motstand og er gjenstridig. Den krever kunnskap og flid, eller oppfordrer til slump. Den er et materiale å la seg ta til fange av. Den har sine egne fysiske og kjemiske lover, sin egen musikk og absolutt sin egen mystikk. Den setter deg i bevegelse. Investeringen av tiden det tar å modellere, bygge, tørke, råbrenne, glasere, brenne igjen, gir et dybdeperspektiv til utøveren.

«To work with the clay is about balancing the dense and the pliable in addition to finding movement and rhythm in the making. The body transfers into the material and the clay responds to each and every little pressure. I experience the process as movements between the clay and me, rather than as my initiation of the act.» (Heimer, 2016,s. 6)

Heimers beskrivelse av egen erfaring med leire korresponderer med min og består av like mange «årringer». Deltager 1 skriver i sitt notat at linjene hun lager når hun triller pølser i leire former seg automatisk. Dette ser jeg i direkte relasjon til Heimers og min egen erfaring av at leirens plastisitet igangsetter en bevegelse mellom material og utøver. Leira har agens.

«Utrolig kjekt å jobbe med! Linjene formet seg automatisk ettersom man jobbet med leiren, og fantasien! Godt å jobbe med noe som ikke trenger å bli noe annet enn det det blir. Frihetsfølelse. Organiske linjer, mekaniske linjer, tykke, tynne, høye og lave linjer i et rom. Et material som er godt å jobbe med, både å ta på og skape noe med.» (Notat, D1)

Å dvele og gå inn i, å fordype og gjenta er av stor verdi. Det er erfaringer som lagres i kroppens minne (Groth, 2016). Ved å utforske materialet på denne måten får deltagerne erfaringer de kan bygge videre på, enten som egen utforskning eller sammen med barna. Prosessen er, slik jeg ser det, i seg selv verdifull. Den byr på kroppens muligheter til å skape og å bruke erfaringene på en subtil måte. Jeg skal videre grunne litt over den haptiske erfaringen leira kan representere i barns møter med leire.

Tragetons faseinndeling ble presentert i teorikapittelet. Vi ser at denne faseinndelingen, som bygger på Piaget, kan være en inngang til en forståelse av hvordan barn forholder seg til tredimensjonale materialer. Men inndelingen må ikke oppfattes som en rettesnor for hva små barn skal eller kan lage på ulike alderstrinn. Hans fremstilling av utviklingsstadier har blitt kritisert fordi den ikke tar tilstrekkelig høyde for at barns uttrykk er under stadig påvirkning av sine omgivelser, både sosiale relasjoner, kulturer og kontekster. (Fredriksen, 2013). Men det finnes element fra hans forskning som det er aktuelt å bygge videre på. Et viktig moment her er for eksempel som pedagog å kunne utforme oppgaver fra de ulike fasebeskrivelsene og anvende dem som inngang til materialforståelse både hos den som vil lære om materialet leire og for de små barna. Fra eget perspektiv gir det mening å løfte ut spesifikke deler av den keramiske prosessen, slik jeg selv gjorde i verkstedsprosjektet med tre-åringer, der de fikk utforske flytende, myke, tørkede og harde leiretyper med ulik farge og sandinnhold. Å være i det Trageton kaller den sensomotoriske fasen sammen med barnet, gir en inngang til materialet som kan være nyttig for den ansatte med noe materialkunnskap men uten erfaring.

Hvordan man som barnehagelærer får kunnskap om materialet, setter seg som kroppslig kunnskap (Groth, 2016). Ved å delta, medvirke og observere de små barna kan minner forløses om hvordan det var å være liten kropp i kontakt med materialer, ettersom dette er lagret i vårt eget kroppsminne (Løkken, 1994/2010). Følelsessansen og det haptiske, sensomotoriske aspektet er vår felles plattform som kroppssubjekt gjennom verdenskroppen (Merlau-Ponty, 1994) sener hverandre. På grunn av dette vil jeg hevde at vår tilgang til barnas materialmøter går gjennom vårt eget kroppsnavær (Shusterman, 2012), noe D5 trekker fram i intervjuet: «Men, at det ikke skal bli noe, at det er det jeg har lyst vi skal ta tak i videre. Bare være. Du er i leire. Også er du i sand. Og så er du i kritt.» (Intervju, D5).

På keramikklinjens ved Agder Folkehøgskole blei vi 1981 introdusert til leire gjennom å stampe blåleire med bare føtter. En opplevelse som var preget av skrekkblandet fryd for en

gjeng som nettopp hadde møtt hverandre og som utløste humor og glede. Men opplevelsen gav oss også viktige sensomotoriske kunnskaper om materialet vi skulle arbeide med.

Tragetons beskrivelse av barnets sensomotoriske glede over leirens myke konsistens som inspirerer til utforskning og prosessuell lek kan like gjerne overføres til voksne (Trageton, 1995). Her leser vi hvordan D6 opplever å sanse leiren med nakne føtter:

«Leire. Veldig kjekt. Terapeutisk. Fant Roen, kunne holdt på mye lengre! Med leire! Det å kunne utforske et material med lite retningslinjer fungerte helt supert! Deilig å kjenne leiren under beina, og bare ha den enkle oppgaven å spre den utover.» (Notat, D6)

Gjennom verkstedpedagogikken til pedagogen Arne Trageton ble det på 70-tallet tatt i bruk en del blåleire i barnehagene i Norge. Barnehagene skulle ha egnede rom med blant annet fast arbeidsbord for leire. Man kan forestille seg rommet fra 70-tallet med den store plastdunken med blåleire under lokk, inntil veggen. Bord og stoler i barnehøyde, tilpassede, kvadratiske sponplater, små kluter som skulle holde leira fuktig og ivrige barn med forklær knyttet bak i livet og oppe i nakken. Og en førskolelærer med skjæretåd i frakkelomma. Trageton mente at å få forme tredimensjonalt i plastiske material hadde en direkte påvirkning på utviklingen av hjernens språksenter. Han representerte på den måten en instrumentell tilnærming til bruken av leire (Trageton, 1995). I nyere litteratur for barnehagelærere har det vært fremsatt ulike syn på hvordan barn skal få møte leire, basert på hans stadietenkning, ofte vagt beskrevet med kompliserte og selvmotsigende anbefalinger, noe jeg kommer tilbake.

Hvordan leire tas i bruk i barnehagen kan ses fra ulike perspektiv. Kunstner og pedagog Finn Lynggaard og pedagogen Arne Trageton representerer to ulike syn. Lynggaard (1970) mener det er meningsløst at barn ikke får oppleve hele den keramiske prosessen, mens Trageton hevder at nettopp det ikke har noen hensikt. Som kunstner og keramiker ser jeg som Lynggaard den potensielle gleden og undringen ved å følge hele den keramiske prosessen der leire blir til keramikk.

Trageton på sin side mener at barna får bruke leire i bløt tilstand og ikke noe annet. Han tilrår at dersom figurer skal bevares kan disse tørkes og males med vannmaling og stilles ut. Etter en tid kan gjenstanden tas fram, knuses og legges i en skål av gips der den tørre leira dekkes av vann. Leira vil da løse seg opp igjen, gipsen trekker ut fukten og ved hjelp av enkel kna-teknikk har man brukbar leire igjen (Trageton, 1995).

Som pedagog ser jeg som Trageton verdien barnets læring gjennom sensomotorisk lek med plastiske materialer, selv om jeg nok vektlegger det instrumentelle i mindre grad enn hva han gjør. De sensomotoriske erfaringene i den lekpregede utforskningen har etter mitt syn en egenverdi. Likevel er det interessant å se Tragetons forståelse av at å arbeide med tre-dimensjonale materialer utviklet hjernens språksenter, i en større sammenheng. Det forskes også i dag på hjernens læringsprosesser gjennom skapende aktivitet, en forskning som ifølge Gulliksen (2018) for vår forståelses skyld, kan plasseres innenfor begrepet embodied cognition og dermed i hennes kontekst for embodied learning. Gulliksen trekker begrepet fram fordi denne forskningen viser at vi lærer gjennom kroppen. I denne sammenhengen ser vi at det kan være grunner til å foreslå et mindre svart-hvitt syn på det instrumentelle. Hva forskningen viser oss kan tvert imot gi argumenter for å beholde en håndverkskultur i skole, og barnehage, med muligheter for å erfare kreative prosesser i en tid der fagområdet rent utdanningspolitisk har en svakere posisjon enn det har hatt (Gulliksen, 2018).

Som keramiker vil jeg kunne argumentere for å jobbe prosessuelt med leire uten å brenne den, men også se barnets glede over å følge den spennende prosessen fra leire til keramikk. Dette området berører en vesentlig del av både faget og faglitteraturen, og speiler både oppgavens kontekst og dens diskurs. Det er i forbindelse med fagets kompleksitet at «vegringen» mot å ta i bruk materialet oppstår, fordi man tror og tenker uten erfaring. Og da er det lett å velge leire bort. I og med at det vises til at barnehager på generell basis ikke bruker leire fordi de ikke har keramikkovn (Waterhouse, 2013) eller kunnskap om andre brenningsmåter, er det en reell utfordring knyttet til hvordan dette presenteres i litteraturen.

Faglitteratur for UH-sektoren presenterer denne utfordringen med leirens komplekse *material flow* (Ingold, 2007) på ulike måter. I boka «Forming, hva og hvorfor» (Haabesland og Vavik, 1995) og den neste utgaven «Kunst og håndverk – hva og hvorfor» (Haabesland og Vavik, 2000/2010) gjengir forfatterne Tragetons syn:

«Trageton mener at det heller ikke på dette nivået gir noen særlig mening å brenne figurene. Men han sier at barnet nå ønsker en objektiv og saklig vurdering av sitt arbeid.» (Haabesland og Vavik, 1995, s. 121)

«Trageton mener at det heller ikke i konvergent symbolfase gir noen særlig mening å brenne figurene. Men han sier at barnet nå ønsker en objektiv og saklig vurdering av sitt arbeid.» (Haabesland og Vavik, 2000/2010, s. 197).

I begge disse bøkene legges det, helt ordrett likt, videre fram Tragetons syn på at barnet i den divergente symbolfasen, ca 2-5 år, ikke ennå har et behov for at leira hverken skal tørkes eller brennes, noe de viser til at Lowenfeld også mener. Barna trenger ikke å lære tekniske finesser som bidrar til at deres arbeid ikke blir ødelagt, ettersom det er prosessen og ikke det endelige produktet barn i denne fasen er opptatt av. De skriver videre:

«Barnets formsymboler må behandles med respekt. Men det er viktigere å stimulere muligheten for å uttrykke seg, framfor trangen til å oppbevare ting. Selv om Trageton foreslår at barna kan kna figurene sine inn i leira igjen, må dette ikke skje før produktet er ferdig og barnet har fått fortalt om det. I førskolen kan det lages en liten utstilling først. Enkelte ganger må også barnet få lov til å ta med tingen sin hjem.» (Haabesland og Vavik, 1995, s. 117) (Haabesland og Vavik, 2000/2010, s. 193).

Slik jeg ser det bidrar disse lærebøkene til forvirring for en som ikke har egen erfaring med leire og skal tilegne seg grunnleggende kunnskap. Forfatterne trekker både fram at barnets interesse ligger i prosessen samtidig som de sier det er viktig å stille ut produktet. Figuren skal ikke brennes, men kan få tas med hjem. Hvor mange skjøre, små, tørkede, ubrente og lettknuselige figurer som har gått i knas på veien hjem, det vites ikke. Men nyere litteratur gir oss andre perspektiv.

«Ideelt sett burde barna få erfare hele prosessen fra myk leire til ferdig keramikk, fordi det gir kunnskap og forståelse av prosessen i sin helhet» (Waterhouse, 2013, s.144) Waterhouse fremhever det som et magisk øyeblikk når du har laget din første skål eller kopp og kan bruke den. Denne mestringsgleden kombinert med forståelsen av verden omkring oss, som blir større gjennom å kjenne til hele *material flow*-prosessen, styrker argumentet for at barna har utbytte av å oppleve hva som skjer med leire når den brennes.

Både Waterhouse (2013) og Frisch, Letnes, Mo (2018), gir leseren informasjon om leire kan brennes på primitive måter i barnehagen og at en keramikk-ovn ikke er påkrevd. Håndboka «Leire for små hender» som inneholder beskrivelser av hvordan man kan arbeide med leire og

keramikk i barnehagen, er ikke skrevet ennå. Den bør kanhende finne sin plass i verksteder og bokhyller i relativt nær fremtid, sammen med en ny lærebok i keramikk for UH-sektoren.

Med Ingolds *material flow*-begrep (Ingold, 2007) i ryggen, trekker Waterhouse fram at kunnskapen bak den ferdige gjenstanden vi holder i våre hender, er viktig og knytter an til et større perspektiv. Gjennom å ha kjennskap til materialer og prosessen bak gjenstandene som omgir oss, kan vi utvikle en sensitivitet for den verden vi bebor. Å få bruke hender og kropp helt konkret i samklang med andre har dype kulturelle røtter i oss. Biljana Fredriksen peker på at "...aktiv bruk av sanser, oppmerksomhet og skapende aktiviteter er grunnleggende for oss i et evolusjonært perspektiv, hinsides de få hundre år skolen har eksistert". Jeg er svært enig med henne når hun belyser at en estetisk praksis er måten å realisere allsidig og dyp læring på. Hun sier videre at alt som er i bruk i oss under estetisk praksis er "...biologisk innkodet i våre gener – og de er nødvendige for å kunne leve i samklang med den dynamiske omverden." Fredriksen trekker inn det bærekraftige perspektivet og mener at å utvikle sanseevner ruster barna til å være i takt med omverdenens voksende utfordringer, med omsorg og ansvar (Fredriksen, 2017). Dette er en tankegang vi også finner i Reggio Emilia-barnehagene, der estetisk praksis er fundamentet sammen med bærekraftig utvikling og dermed også utviklingen av et empatisk samfunnsansvar.

For å kunne bidra til at materialenes betydning og kunnskapen om deres rolle i barns estetiske prosesser blir større, trenger vi å diskutere på hvilken måte vi skal få denne kunnskapen og hvor dyp den trenger å være. Hva er relevant leirekompetanse for en barnehagelærer? På den ene siden løfter faglitteraturen fram at kunnskaper og erfaring med materialer i skapende sammenheng, er underkommunisert og lite reflektert (Waterhouse, 2013). På den andre siden presenteres det en forståelse av at det ikke forventes at barnehagelærere skal ha dyp kunnskap om et materiale, men at en basiskunnskap om flere materialer er det som er påkrevd (Frisch, Letnes, Moe, 2018). Hvordan kan vi kommunisere, reflektere over og definere hvilken type materialkunnskap barnehagelæreren trenger? Kunnskap og kompetanseheving løftes frem i rammeplanen, men erfarer studenter at rammeplanens krav til fagområde kunst, kultur og kreativitet får godt nok grunnlag gjennom kunsthåndverksfaget i utdanningsforløpet? Hvilken holdning man har til egne skapende evner og hvordan man presenterer seg og fremstår i kontakt med materialer er avgjørende (Sørenstuen, 2011). Vi er og blir rollemodeller. Det er disse forforståelsene og noen ganger låste selvbildene som former og



rammer inn barnas mulighetsrom for materialmøter. Når vi ser på funderingene omkring hvordan vi skal diskutere og definere hvor dyp eller mangefasettert barnehagelærerens kunnskap skal være for å møte rammeplanens krav, kan et annet blikk være mulig når vi ser etter svar. Kan det å være medforsker sammen med barna i kunstneriske prosesser være en helt legitim posisjon å innta for en barnehagelærer? Ved at den ansatte inntar en mer deltagende, medlekende og utforskende rolle i samspillet med barna og materialene, kan en kanskje se horisonten av et fruktbart samspill basert på fornemmelser (Blomgren, 2018).

Jeg tror at ved å ha grunnleggende materialkunnskap på måter som innebærer trening av mot til å utforske og skape, kan det å være i samskapende samspill med barna skape det mulighetsrommet (Münster, 2018) barna trenger. Å være medforsker er å inspirere til undring. Som barnehagelærer må man i tillegg til ideelt sett å være en faglig kompetent og begeistret formidler, være bevisst egen forforståelse av materialer og formingsfaglige prosesser (Sørenstuen, 2011).

Deltakerne sier at å få være i materialene, få utforske og fordype seg over tid uten å prestere noe, det er befriende. Daglig leder i barnehagen der jeg holder min workshop sier spontant etter dagen er over, at det er denne typen kompetanseheving de trenger. Ikke nok en powerpoint-fremvisning. Egne, praktiske og estetiske erfaringer presentert gjennom nye måter å arbeide på som *kobler de ansatte på* både barna og materialene. Det kan synes som den praktiske workshopen gir den ansatte en mulighet til å bli klar over egen forforståelse av materialer og formingsfaglige prosesser. Hvordan det i barnehagelærerutdanningen reflekteres over dype kontra allmenne material-kunnskaper målt mot hvilke erfaringer studenter gjør seg i barnehagelærerutdanningen tar jeg ikke mål av meg å gjøre rede for. Svarene vil kanhende variere etter rådende diskurser, men, det er interessante spørsmål som jeg tar med meg videre.

Biljana Fredriksen har i sin PhD forsket på hvordan barns kroppslige kunnskap kommer til uttrykk i møte med leire. Hun finner at den formbare egenskapen til leiren var det som skapte grunnlaget for kommunikasjon mellom barna. (Fredriksen, 2013) Hun trekker frem det plastiske og formbare aspektet ved materialet. Hun løfter også frem leiras tyngde, selve motstanden i massen, som vesentlig for barnas læring, en læring hun kaller meningsproduksjon. Hun synes dermed mer opptatt av det å produsere mening, enn av de sensomotoriske, prosessuelle erfaringene barnet gjør seg.

Jeg har tidligere presentert Brie Ruas som jobber kunstnerisk og altså «produserer» mening gjennom å agere med leiras motstand. De ansatte i barnehagen uttrykker stor begeistring ved å møte materialet på nye måter. Ved å trække på leira med bare føtter eller skyve den utover gulvet kraften fra håndbaken, forløses ideer og aktiviteten setter dem i en tilstand av flyt. Deltagerne kommer også inn på leiremengde, at de får bruke større mengder leire enn hva de er vant til:

«-og at vi fikk bruke sååååå mye leire! Ja! Det var jo helt fantastisk!» (Intervju, D2).

Fredriksen viser til en hendelse der et barn i møte med en leireklump og kjevle ikke har krefter til å kjevle leira flat, men med gester og bevegelser, ved å gå ned på gulvet og trække med føttene mot underlaget, viser den voksne at det er en måte han har gjort snø eller sand flatt på før og ber med denne kroppslige gesten om den voksnes tillatelse til å gjøre det samme med leira. Vi ser tydelig hvordan de spesifikke egenskapene til leira blir en måte forskeren kan avlese barnets kroppslige kommunikasjon i samspillet med den voksne. Det er med andre ord en meningskaping i en sosiokulturell kontekst hun undersøker. Barnets opplevelse av eller møte med ulike faser i materialets prosess er slik jeg ser det ikke hovedfokus for denne forskeren (Fredriksen, 2013).

Barns kroppslige og utforskende væremåte danner grunnlaget for deres erfaringer med ulike materielle kvaliteter og det er ikke likegyldig hvordan barna følges og stimuleres i sine utforskninger og oppdagelser. Ifølge Montarou (2018) kan en med et mer fenomenologisk blikk se kritisk på den sosiokulturelle læringsteorien der meningsproduksjon gjennom artefakter og semiotikk er en viktig del av forståelseshorisonten. Han argumenterer for den følsomme kroppens forrang gjennom Merleau-Ponty. Han trekker fram at det som ikke kan artikuleres med ord ikke er medregnet i dialogen, som strukturalisten Vygotsky (1978) anså som viktig for læring. Her står ytringer mot hverandre i et landskap der jeg ikke riktig har posisjonert meg. Som kunstner opplever jeg det forfatter Merete Morken Andresen kaller «knirket» (Andersen, 2008) i denne sammenheng. Knirket beskriver opplevelsen man har når man blir presentert for teorier og opplever at noe skurrer i forhold til egne erfaringer eller tanker. Det er noe som både trigger og skurrer og generer på dette tidspunktet uartikulerte spørsmål. Med et knirk som ståsted forlater jeg denne delen av diskusjonen med et intenst ønske om å finne ut hva det er som ikke stemmer og styrer blikket over på materialenes nåværende rolle i kunstverdenen, for å forsøke å gi materialforståelser flere perspektiv. Som nevnt i teorikapittelets innledning påpeker Løkken (2012) at Merleau-Pontys metafor om vår

væren i verden som en kiasme, kan være noe som foregriper Barad (2010) og Taguchi (2010) teorier om den materielle vending. Her aner jeg at noe faller på plass for meg, samtidig som det biter seg selv i halen, og jeg har absolutt noe å finne ut av videre.

«Intimacy with the material and engagement with the earth means that change can take place in the heart and mind». (Blignaut, 2018) Belinda Blignaut setter ord på det hun opplever kan i skje i prosessuelt arbeid med leire, nemlig at det foregår en endring inne i den som er i interaksjon med leira. Hun bruker leira performativt. Ved å trekke fram denne måten å forstå materialenes plass i samtidskunsten, kan vi se de tre kunstnerne jeg har presentert innledningsvis, i en større kontekst. Materialene har endret sin posisjon i deler av det rådende kunstbildet. Fra et middel mot et mål til selv å ta plass eller posisjon som aktiv deltager. Vi kan kanskje trekke inn Gibson (1986) og hans begrep affordance her, som en direkte kobling mellom denne typen verk og de filosofiske forståelsesstragiene han trekker opp. Igjen kan vi trekke inn at materialet har agens (Heimer, 2016). Materialiteten har potensiale til å røre ved noe allmenn-menneskelig, ettersom vi alle opplever verkene med alle våre sanser. Det trenger ikke lenger være snakk om en lesbarhet av kunst som kun mulig gjennom intellektuelle øvelser. Kunsten stoler på din egen opplevelse og erfaring som kropp (Eliasson, 2019).

Når betrakteren kommer inn i en spesifikk setting som kropp/sinn, da er det verket som gir opplevelsene. Eller, verket er selve opplevelsen. I boka *Værk som handling* skriver Camilla Javling om fenomenologien som grunnlaget for performance-kunsten (Javling, 2011). At det opplevde er selve verket. Hun snakker ikke om forholdet mellom kunstneren og materialet, men om det som oppstår mellom betrakteren og verket. Dette kan knyttes opp mot den performative vending (Fischer-Lichte, 2008), som Fischer Lichte formulerer som et paradigmeskifte i samtidens forståelse av kunst. Hun mener alle kunstarter bør betraktes som relasjonelle og performative.

Gjennom Merleau-Ponty kan vi belyse at deltakerne og materialene, de som opplever og det opplevde, står i et gjensidig forhold som muliggjør nye erfaringer (Merleau-Ponty, 1945). Materialene er impulser. De inviterer, sammen med det tilrettelagte og avgrensede rommet, til utforskning. Deltagerne er også situert som performative agenter (Taguchi, 2010), som intraaktivt samskaper mening på lik linje med materialene, rommet, oss, lyder og lukter. Vi kan også si at deltagerens forhold til alt det er i gjennom sin væren, kan beskrives gjennom

kiasmemetajoren, det å være uløselig forbundet som havet og stranden (Merleau-Ponty, 1945).

«Art makes the abstract tangible.» (Eliasson, 2019) Kunst gjør det abstrakte sansbart og konkret, sier Eliasson. Ved å oppleve et materiale og dets strukturer som impuls, kan vi gi det egenverdi. Dette åpner også for perspektiver gitt oss fra den materielle vending (Taguchi ) og et økologisk perspektiv (Fredriksen, 2017). Leiras plastisitet inviterer til handling og gjennom at leira utfolder seg gjennom den fenomenologiske, aktive og bevegende kroppen opplever vi dens agens (Heimer, 2016).

Kunnskap om ulike materialforståelser er essensielt i barnehagen. Små barn har en naturlig fornemmelse for leire (Lynggaard, 1970) og begynner straks å utforske gjennom å gripe materialet. Å få leire på agendaen som levende materiale i barnehagen, vil jeg fortsette å arbeide for. Hvordan leiras agens eksponeres og presenteres, rammer inn egenverdien.

### 5.2.1 Verktøy

#### Hvordan kan hånden være det beste verktøy?

«Art empowers.» (Eliasson, 2019)

Verktøy og håndverkstradisjoner har i stor grad unndratt seg teoretisering (Wester, 2010). I boka «Håndverktøy» (Wester, 2010) presenterer Trine Wester, førsteamanuensis ved KhiO, foto av ulike verktøy brukt av hender på de ulike avdelingene ved utdanningen for kunst og håndverksfag. Å arbeide med håndverktøy krever et komplekst samspill mellom hodet, øye, arm, hånd, blad, håndtak. Håndverks-praksis etablerer en tett forbindelse mellom hode og hånd, gjennom ferdigheter, engasjement og kritikk (Sennet, 2008). Hånden er den delen av kroppen som best er i stand til å utføre varierte bevegelser, og gjennom følsom smidighet formidler den taktile opplevelser. Hånden er et ypperlig verktøy og rommer gjennom øvelse og erfaring mye kunnskap (Wester, 2010).

Min måte å arbeide med leire på, innebærer nesten ikke håndverktøy. Arbeidene mine er modellert for hånd og bærer preg av nettopp det, gjennom fingrenes spor i overflaten. Når små barn møter leire, er det etter min erfaring best å stole på deres trang til å gripe med hendene. Verktøy kan virke forstyrrende ved at de blir satt fram og gjort tilgjengelige. De blir

artefakter som gjennom sin affordance opptrer som performative agenter (Vygotsky, 1978; Gibson, 1986; Taguchi, 2010). Barnas fokus flyttes da fra leiren over til verktøyet og det oppstår ofte småkrangel om den beste kjevlen, smørekniven, stjernehjulet eller de formene, utstikkerne som kan brukes til å trykke ut figurer med. I intervjuet kommer dette tydelig fram i en dialog mellom D6 og D5:

D6: «- jeg tenker at jeg ikke ville hatt det med i begynnelsen. Det er en mye kjekkere opplevelse når jeg ikke har kjevle, de får jobbe mye mer med materialet, altså kjenne på det.»

D5: «-jeg tror at i arbeid med leire ville jeg aldri hatt det med».

D6: «-for vi har jo hatt playdough, og da ser jeg at det kan bli mye mer konflikter i gruppene, -den vil jeg ha!, -den vil jeg ha!»

D5: «-det er det som blir fokuset.»

D6: «-det er det som blir fokuset og ikke på materialet. Og da blir det mer fokus på produkt hvis de har utstikkere.»

Å reflektere over verktøybruk er viktig for en barnehageansatt, fordi det ofte blir satt fram en liten bøtte med håndverktøy på voksduken sammen med det plastiske materialet som er mest i bruk i barnehagen; plastelina eller playdough. Å lære barna enkle teknikker der de kun bruker hendene, har jeg god erfaring med. Barna fordypet seg lengre i prosessen ettersom de erfarer det myke og plastiske materialet med sine egne hender. Former og kjevler blir de fort ferdige med.

«-Så er det kjevling, nå skal vi «bake». Da blir det noe med en gang. Gir du dem kjevlen, ok, så blir det pannekaker» (Intervju, D6). «-Hvis vi alltid bruker kjevlen på leire, så blir den bare flat, den! Men hvis du sitter der med en klump og ikke har, på en måte, noe verktøy, så kan det bli nytt hver gang. Det kan bli hva som helst!» (Intervju, D5)

Deltagerne trekker fram at hadde det under sekvensen med rulling av leirepølser blitt satt frem en haug med verktøy på midten av gulvet, så hadde de sikkert vært fremme og hentet seg noe. Men ingen savnet det. Men hva med barna?

«-jeg tenker jo at barna kanskje kommer til å tenke sånn, at de er vant til å få en kniv....» (Intervju, D6) Deltager 2 mener denne vanen med å bruke verktøy sammen med materialer

kan snus hos barna, om materialene presenteres i en annen setting. «- også tenker jeg at hvis vi også får til den samme atmosfæren, så vil – så kan det jo være at de ikke tenker sånn.» (Intervju, D2).

I det barnekulturelle, kunstpedagogiske verkstedsprosjektet med 3-åringer i egen barnehage undersøkte jeg spesielt hvordan et håndverktøy kunne påvirke barnas opplevelse. I den første økta som hadde barna ute, var barnas hender deres verktøy. På samme måten var det andre økten, da de gikk løs på sandflatene med svingende armer og hender. Den siste økten skulle de male med flytende leire, på leire. Ved å gi dem pensler i fire ulike størrelser, fra barnepensel med stiv og dårlig bust til en pensel beregnet for flytende leire med 10 cm lang, myk bust og lengre skaft, observerte jeg en akselererende intensitet i måten de både beveget seg og brukte penselen på. Min erfaring viser dermed at gjennom bevisst valg av et håndverktøy, som her en god pensel, kan verktøyet integreres i den kroppslige erfaringen og være et supplement til en estetisk erfaring.

«Art empowers.» (Eliasson, 2019). Kunst og estetiske erfaringer kan gi kraft og autensitet. Jeg tenker at gjennom å erfare hånden som verktøy og lære enkle byggeteknikker, kan barna oppleve både mestring og sterkere kobling mellom fantasi, kropp og material. Men, ved at den ansatte har en bevisst holdning til bruk av håndverktøy og presenterer disse i en riktig setting, kan barna få nye og spennende tilleggserfaringer.

### 5.3.0 Den kreative prosessen

#### Hvordan kan den kreative prosessen være forløsende?

«Art is an agent of change» (Eliasson, 2019)

En kreativ prosess er det gjerne naturlig å tenke på som en utforskende bevegelse fra et oppdrag/behov/ønske/hunch/vag idé eller fornemmelse og til et produkt i en eller annen form. Fra abstrakt tanke til noe som blir konkretisert gjennom handling, tekst eller presentert i materialer. Dette er generelt for den kreative prosessen slik den kan være i alle fagområder. Innenfor kunst og håndverk representerer den kreative prosessen det å gjøre erfaringer med materialer, være åpen for idéer og la seg utfordre av impulser i arbeid med både hender og hode. I dette fagområdet ender prosessen gjerne med et ferdig produkt eller en materialisert

idé. Hvis vi spoler tilbake og tar et utsnitt av det som foregår i *prosessens flow*, og relaterer det til Ingolds *material flow* (Ingold, 2007) som en måte å se bakover i sluttproduktets materialprosess på, kan jeg gjerne foreslå et blikk på *makers flow*. Ved å se på *makers flow* kan vi stoppe opp i det prosessuelle, i etydene, øvelsene eller skissenes verden, og oppholde oss hos den skapende her. Det er der min definisjon av den kreative prosessen befinner seg. Noen ganger består denne fasen av å overvinne ulike hindre. Deltagerne kaller dette for å komme over en kneik:

«Uvant å lukke ute alle utenforstående lyder og inntrykk. Lettere etterhvert som tiden gikk. Godt, men skummelt å være i flyt i en lengre periode. Blir litt utålmodig. Men kommer over en kneik og deretter blir det lettere. Gjaldt både avspenning, sand og tegning med kritt. Første impuls var å lage noe, prestere, men ettersom tiden gikk ble improvisasjon og utprøving mer meningsfullt. Hadde seansen hatt kortere varighet, hadde jeg ikke kommet til det punktet.» (Notat, D5)

Det å arbeide med et dypere, nytt og annerledes fokus som likevel ikke virker hverken merkelig eller skremmende, er en invitasjon til nye opplevelser. Å komme ut av rutiner og være med på noe vi ikke har gjort før, gjør at vi må strekke oss. På denne måten blir vi større og åpner oss for at noe nytt kan finne sin form (Andersen, 2008).

Det er altså en sammenheng mellom deltagerens kroppslige tilstedeværelse og det de selv opplever som kreativitet. Jeg tolker det som en beskrivelse av å være i flyt. Ifølge Csikszentmihalyis modell (2002) er det ulike stadier av utfordringer og ferdighetsnivå på veien til en tilstand av å være i flyt. Modellen henviser at det gjennom å bli gitt store muligheter og utfordringer ligger til rette for å komme i flyt. Ved å bygge opp workshopen som jeg gjør, gir jeg deltakerne et mulighetsrom for nettopp dette gjennom å gi dem oppgaver designet etter en progresjonstanke. Den åpner for anledningen til å bli kjent med leire som materiale på en helt ny måte. Deltagerne støter på utfordringer. Det viser deres utsagn om å ikke vite hva de skal gjøre og å møte på «kneiken». Flere av dem kommer tilbake til dette mange ganger, at å fortsette videre selv om man «kjeder» seg fordi man føler seg ferdig, faktisk fører til en forløsning. Å slippe å være låst i en bekymring om det som blir gjort er bra nok, er frigjørende. Deltager 2 sier i intervjuet:

«-altså at en startet med sansene, med kroppen, med hele seg. Det opplevde jeg var en veldig fin opplevelse å få, fordi det var med på å skape en stemning rundt aktiviteten

som gjorde at jeg opplevde at det fikk flyte fritt. -Sant, sånn at jeg ikke ble opphengt i.....sånn som når dere sa at vi skulle tegne, så tenkte jeg, oi! Jeg elsker å holde på med sånne kreative aktiviteter, sy og masse sånne ting, men akkurat hvis jeg skal tegne en mann eller.....ååååå.....det er litt vanskelig. Da låser jeg meg litt. Men her fikk vi (gestikulerer store sirkler med armene ut fra kroppen. Så da kjente jeg en enorm befrielse.»

Ifølge Csikszentmihalyi (2002) er vi fokuserte og lykkelige i flytsonen. Før vi kommer dit kan det være stadier der vi bekymrer oss over hva vi kan eller skal få til og derfor er på vakt overfor signal fra omgivelsene. Når tryggheten kommer, følger avslapning og en følelse av kontroll over situasjonen. Flytsonen inntreffer og utløser fokus. (Csikszentmihalyi, 2002).

«-fikk sånnen ro og hadde lyst til å gjøre mer. Eh, du kom inn i en flytsone....» (Intervju, D5) Min erfaring er i denne sammenheng at tilretteleggingen av den kreative prosessen der nettopp det å være avslappet og trygg ble lagt vekt på gjennom bruk av musikk, avspenning, skjermet rom, utfoldelse av kropp i bevegelse på gulv, bidro til at deltakerne opplevde å komme i flyt.

I min modell over den kreative prosessen som omformer, ser vi at deltakerne opplever å gå fra uro og en følelse av å allerede være ferdig, til en opplevelse av å være i flyt. For å komme i flyt går de gjennom en motstand og en opplevelse av å møte en kneik de kommer over. Dette skjer ved hjelp av utholdenhet og repetisjon. Her tolker jeg opplevelsene slik at deltagerne møter sine egne fastlåste mønstre, blir klar over dem og erfarer en forløsning. Som prosessuelle etyder ser jeg deres erfaringer gi dem nye idéer.

«Art is an agent of change.» (Eliasson, 2019). Kunst henvender seg til sansene og det å være i kunstneriske prosesser kan gi opplevelser som endrer. Studiens funn viser helt klart at det å være i en estetisk, kreativ prosess med materialer, bidrar til endring. Gjennom den kunstbaserte metoden opplever deltagerne at tanke- handlingsmønstre utvides og endres. Muligheten for at noe nytt tar plass, er til stede. Den kreative prosessen kan defineres som å være i rommet mellom det abstrakt-flyktige og det konkret-varige og bidra til å forløse nye handlingsmåter.



#### 5.4.0 Skrift og samtale

Hvilken betydning kan verbalisering ha i kroppsbaserte, estetiske erfaringer?

«Art sees uncertainty as productive.» (Eliasson, 2019)

Deltakerne er en del av en kultur preget av en muntlig og reflekterende praksis. De opplever likevel det er godt å være stille og ikke snakke sammen når de er opptatt med oppgavene i workshop. Å skrive mellom øktene opplever de ulikt. Deltager 3 løfter fram sitt metablikk:

«-For min del var det litt vanskelig, hvordan eller hva jeg skulle skrive. Skal jeg bare skrive stikkord, mine tanker, eller vil du ha en story om hva jeg tenker....litt sånn at jeg måtte tenke over hva jeg tenker. Men, når jeg begynte, så ok, bare skriv, stikkord og alt, er det noe jeg kan forlenge, så kan jeg forlenge det, så det blei mye stikkord.» (Intervju, D3)

Som både Gunn Engelsrud (2015) og Montarou (2017) fremhever, er det viktig at deltakerne skriver ned det de erfarer like etter oppgaven er gjennomført, før de går ut av rommet og tar en liten pause. Dette ber jeg dem gjøre ut fra egen erfaring med bevegelse og skrift, og med støtte i Merleau-Pontys teori (1945) om at språket er en del av kroppen, en fortsettelse av kroppen. Engelsrud sier om sine seminar med bevegelse i sentrum, der hun ber deltakerne skrive ned sine erfaringer, at «.....begrunnelsen for det å skrive er at det å tenke, å bevege seg, å føle og å skrive ses som likeverdige menneskelige ytringer som kan stå i et gjensidig forhold.» (Engelsrud, 2006, s. 124). Hun viser til Merleau-Ponty som ser det å uttrykke seg språklig som en forlengelse av vår væren og vår bevegelse i verden. Han hevder at levd erfaring som ytres gjennom bevegelse og skrift alltid er på vei mot noe og en del av prosessen mellom utgangspunktet og dette som ligger foran (Merleau-Ponty, 1945).

Om å skrive sier D2: «Jeg opplevde at det blei en forlengelse av aktiviteten, det var at en på en måte skreiv ned litt opplevelsen gjennom.....altså hva som.....ja, stikkord, som D3 sier, og .....hele prosessen.» (Intervju D2) Med Engelsrud (2015) og Merleau-Ponty (1945) tolker jeg her denne kommentaren som et uttrykk for at deltakerens opplevelse av å være i flyt med materialene fortsatte inn i måten hun noterte ned tankene sine på. Hun skriver uten å vurdere det hun skriver. To andre deltagere trekker fram andre erfaringer. Deltager 5 sier hun fikk litt referat-rollen: «Det stoppet litt opp når jeg liksom måtte referere, jeg fikk den der

referatrollen.» Og videre: «-Jeg opplevde det ikke som en forlengelse av aktiviteten fordi du måtte gå så langt tilbake.» (Intervju D5)

Både D5 og D6 opplever at det har større verdi å snakke om det enn å skrive det ned, fordi det er hva de er vant til. «-jeg kjente at det var mye kjekkere eller bedre å snakke om det i etterkant, etter hver aktivitet, uformelt. For da satt det liksom mer. Også hadde jeg glemte det ut til vi skulle skrive.» (Intervju D6).

Verbalspråket er, slik Løkken (1996) legger det frem gjennom Merleau-Ponty, «...uløselig knyttet til kroppens førtenkende viten på samme måte som kroppslige gester er det» (Løkken, 1996, s 21). Det pre-refleksive cogito, kroppskognisjonen, er da en forutsetning for både gester og språk. Språk og skrift er da å betrakte som forlengelser av kroppen (Merleau-Ponty, 1945). Det å verbalisere tegneerfaringene, skrive ned og ordsette prosessen bruker også Montarou (2018) i sin kroppsbaserte tegneundervisning. Ved spesifikt å trekke fram samspillet mellom visuelle produkter skapt gjennom å bruke hele kroppens bevegelse som uttrykk, og skriftlig eller muntlig fremføring, kan verdien av studentens arbeids og tankeprosess avdekkes (Montarou, 2018). Sammenlignet med intervjuet gir notatene et verdifullt blikk inn i den enkeltes opplevelse, som ikke kommer så tydelig fram i intervjuet. Selv om det å skrive ikke løftes frem som en egen del av workshop, kan det å notere få stor betydning som grunnlag for videre utvikling av deltakernes fagspråk (Engelsrud, 2006).

Etter at deltagerne har snakket en del om hvor lite relevant det var å skrive, sammenlignet med å prate, foregår det en vending i samtalen. Det som kommer fram er at de reflekterer seg frem til og erkjenner at det de skriver blir et produkt som noen kan lese. Og at deres etablerte skrivevaner er preget av en produktretning. «-ja, vi er nok litt strenge med oss selv når vi skal skrive, for da blir det et produkt igjen, plutselig.» (Intervju, D5). Å skrive som en form for selvkontakt i en lærende prosess, krever muligens en annen innføring enn den deltagerne fikk på workshop. Det å skrive med språket som agens, på samme måten som å forholde seg til materialene som agens, er et fenomen vi finner hos flere poeter.. Journalist Sindre Ekrheim (2009) skriver om Ellen Einans tilnærming til språket som et medium. Vi kan forstå det som at språket er et medium som at språket har en agens hun legger fram gjennom sine ord, spontant uten bearbeiding. «I skriveprosessen nyttar Einan seg av automatskrift eller spontanskrift, dikta blir nedskrivne i augneblenkens raptus utan etterarbeiding. Teknikken set kanskje dikta meir i kontakt med det umedvitne og draumeaktige. Poeten blir eit medium underordna språket.» (Ekrheim, 2009) I ettertid ser jeg at om jeg hadde presentert skrivesekvensen tydeligere, ville deltagerne gjerne ikke strevd med å se at dette også var

nyttig for dem. Å få tak i sine dypere lag gjennom å sette den sensitive kroppen i bevegelse og så nytte språket som agens, er en sekvens jeg kan utvikle til en senere anledning.

Vi ser at noen av deltakerne på en litt nølende måte, men likevel, uttrykker at de opplever skriften som en del av prosessen, mens andre, etter først å ha gitt uttrykk for at å skrive ikke tilførte noe, gjennom refleksjon ser at det er *fasit-tanken* som stopper dem igjen og at den må legges til side. «.....jeg må være veldig bevisst på at jeg bare skal la det komme ut!» (Intervju, D5)

«Art sees uncertainty as productive.» (Eliasson, 2019) Kunst verdsetter usikkerhet og nøling som noe produktivt, sier Eliasson. Dette setter et lys på den famlende erfaringen det ofte kan være å ordsette opplevelser fra et annet lag av oss selv. Språket produserer sammenhengen mellom den indre og ytre verden, mener Merleau-Ponty (1945). Å bruke skrift og samtaler som supplement ved estetiske erfaringer kan åpne for enda dypere kontakt med lag av oss selv, men også til å bygge opp et fagspråk som er forankret i subjektive erfaringer (Montarou, 2018; Engelsrud, 2006).

#### 5.5.0 Transformasjon til en barnehagekontekst

[Hvordan kan en didaktikk med prosessmål bidra til at leire kan være et levende material i barnehagen?](#)

«Art is a vital part of society.» (Eliasson, 2019)

Gjennom samtale i gruppeintervjuet viser deltagerne tidlig sine tanker omkring overføringsverdien til barnehagekonteksten. De viser sin faglige profesjon, sin bevegelighet, sine refleksjonsrutiner, sitt samspill og sin gjennomføringsevne og vilje. Emnene de tar opp er hvordan de vil organisere leiremøtene rent tidsmessig, hvordan rommet bør være, hvordan de skal regissere selve materialmøtet og hvilken holdning de skal presentere til det å være i prosess. De ønsker å være en motpol til et resultatfokus som de opplever at samfunnet ellers legger opp til. Vi kan si at de gjennom sin refleksjon og samtale designer en didaktikk ut fra egen erfaring som er ny i deres kontekst. Ifølge Hansson (2016) kan ikke form og innhold atskilles i barnehagen. Det kan de heller ikke gjøre innenfor kunsten. Hun hevder at didaktikken har et formskapende aspekt og bruker begrepet didaktisk design (Selmer og

Kress, 2012) for å påpeke aspekt ved pedagogikken som innovativ, kreativ og nyskapende (Hanssen, 2016). Deltagerne former derfor barnehagens innhold.

Modellen over de didaktiske konsekvensene er presentert i kapittel 4. Den viser at deltagerne ser for seg å organisere arbeide med leire på måter som ivaretar barna gjennom å gi leiremøtet tid nok til at de får fordypet seg. De trekker fram behovet for tydelig innledning og avslutning, slik at barna ikke blir «kastet» inn i aktivitetene. D5 sier i intervjuet: «...-de trenger ikke å stupe inn i ting og bare liksom: her har alle fått hver sin leireklump og NÅ skal vi jobbe! (alle ler) Går det an å ta det bittelitt med ro?» Fra egen praksis vet jeg at å gi tid kan bidra til barnas mulighet for fordypning. I det kunstpedagogiske verkstedsprosjektet med tre-åringer uttalte et av barna, mens hun var fordypet i porselenets hvithet og myke plastisitet, nesten litt forundret, at «denne leira er så stille....». Hun sa dette til seg selv og ventet ingen respons, bare fortsatte med sin utforskende lek. Utsagnet tolker jeg som at hun opplevde en fordypning og selvkontakt som ikke var vanlig i hennes barnehagekontekst. Å gi tid kan også bidra til det deltagerne kaller «å se barnet innenifra». De ulike personlighetene trer fram gjennom leiremøtene og gjerne på måter en ikke kan forutse.

Mine funn viser at de ansatte finner det enklere å planlegge økter med mulighetsrom for barna når de har fått en prosessuell materialerfaring selv. De vil at barna skal få oppleve det samme som dem, å utforske og bli kjent med leire uten et ferdig produkt som mål. «Det er mye enklere å planlegge nå når vi har fått denne erfaringen selv, og tenke at sånn vil jeg gjøre det for barna også.» (Intervju,D6). Hun skriver også i sitt notat:

«Sitter igjen med at dette er noe jeg har lyst til å utforske sammen med barna, at de skal få oppleve den samme roen og utforskertrangen. Som jeg opplevde. At vi ikke trenger å ha et ferdig produkt på slutten, men kan sitte å bare utforske prosessen, materialet.» (Notat, D6)

Waterhouse (2013) mener at alle som arbeider med barn selv bør være skapende. Hun skriver at en god barnehagelærer er også en skapende lærer. Ved å være estetisk oppmerksom og til stede i det som skjer, bør den voksne kunne samhandle i dialog med barna gjennom skapende prosesser, undersøkelser av fenomener og eksperimenter med materialer og det kan synes påkrevd med en fornyet materialpraksis (Waterhouse, 2013). Det ser ut til at den ansatte kan komme til å endre sin materialpraksis ved å tilrettelegge for leiremøter på gulvet istedenfor ved et bord:

«-Jeg vil tro at det er mye mer interessant at vi legger det på gulvet så de kan bruke hele kroppen, enn å sitte på stolen med bordet foran. For noen er det jo ganske vanskelig å sitte en halv time på en stol. Og muligens blir konsentrasjonen bedre når de får breie seg ut.» (Intervju, D4)

Som gruppe vil de ha en felles opplevelse som åpner og utvider kommunikasjonen mellom dem, men som potensielt lukker resten av personalet ute. Dette trakk en av deltakerne frem og mente det beste botemiddelet mot akkurat dette var å sette i gang det nye arbeidet med engasjement og glede, slik at de andre ansatte i barnehagen fikk lyst til å bli med og prøve ut denne arbeidsformen selv, sammen med barna. Mot slutten av intervjuet sier deltaker 5:

« - Jeg tror det handler bare om å begynne. Ikke tenke på at *jeg* skal *ikke* ha ansvar for dette alene hver gang. Bare legg den tanken vekk! Jeg gjør det, hver gang! Helt til du finner ut at det der, det har du også lyst til å gjøre. For sånne tvang-greier, sånn at alle skal være gode på samling, alle skal være gode på språksamling, alle skal være gode på å lese høyt....det er ikke sånn!!! Det er jo en måte å observere barnet på, sånnen setting som dette, ja... og kvaliteten på samspillet...» (Intervju, D5)

Til organiseringen hører også samarbeidet. Deltager 2 mener at siden de er flere som har vært med på workshopen så kan de samarbeide ut fra en felles forståelse. Hun ser for seg

«en hel dag, der vi har smågrupper, sånn at vi liksom får halvannen time en gruppe barn. Fire barn, kanskje. Da blir det ikke så mye rot, hvis en er inne på det. At vi har fokus på det materialet og den aktiviteten den dagen i barnehagen, hvor en har ro til å gjennomføre det. Og, de voksne får konsentrere seg om aktiviteten (alle nikker). Så kan vi avløse hverandre.» (Intervju, D2).

Planen de lager seg, viser seg å bli gjennomført. To uker etter workshop mottar jeg en mail fra daglig leder med barnehagelærerens beskrivelse av hvordan de har tilrettelagt og gjennomført aktiviteten. Barnehagelæreren skriver blant annet:

«Vi opplevde at barna startet umiddelbart å forme med leire. De barna som jeg på forhånd tenkte ville mestre oppgaven gikk rett inn i aktiviteten og ble revet med i stemningen i rommet. Alle barna sitt uttrykk i formingen av leiren ble forskjellig. De jobbet ustanselig og lot seg ikke distrahere av at jeg hadde student med som observerte. Barna formet leiren på gulvet og i hendene sine. Det ble tydelig at de

bygget på egen tanke om hvilket uttrykk de formet. Det var fascinerende å se at enkelte av barna gikk helt inn i seg selv og ble oppslukt av aktiviteten. Utrolig spennende, rolig musikk, avslappende og god stemning i rommet.» (vedlegg 7.4)

«Art is a vital part of society.» (Eliasson, 2019) Ved å tilegne oss kompetanse om ulike kunstsyn og arbeidsmåter, ser vi at kunst er en vital og levende del av samfunnet vi lever i nå. Dette vises ved et stort spekter av muligheter for opplevelser der kunsten berører gjennom sansene. Ved løfte fram kunst som erfaring og se på leire som levende materiale i barnehagen, kan det prosessuelle være bærende i designet av en didaktikk som beveger og berører. Ved å gi barnehagelærerne en subjektiv erfaring med å arbeide med leire som plastisk materiale, på nye måter, utvides deres materialforståelse. De har et nytt grunnlag å planlegge ut fra. De viser at å utforske leire uten å *skulle måtte lage* noe, det vil de at barna skal få oppleve. En didaktikk med prosessmål kan derfor bidra til at leire blir et levende materiale i barnehagen og nøkkelen til dette mener jeg ligger i barnehagelærerens opplevelse.

## 6.0 Avslutning

Vår rasjonelle, vestlige kultur og samtidens fokus på ordet og tanken kan gi menneskene en distanse til verden omkring, enten det er våre hverdagsomgivelser eller større sammenhenger. Våre digitale vaner gir oss ingen taktile opplevelser eller haptiske sanseerfaringer, noe hjernen faktisk trenger for å utvikle seg (Gulliksen, 2017; Montarou, 2018).

Som kunstner og pedagog vil jeg hevde at de estetiske fagene er unike ved at de kan ramme inn alle fagområder. Men sine lek- og uttrykksmuligheter både samsvarer og kommuniserer kunstfagene med barnets undrende, kroppslige, lekende og kreative livsform. Samspillet med omgivelsene kjennetegner også den rådende kunstforståelsen; kunst som erfaring (Bakke, Jensen, Sæbø, 2011). Slik som leken i sin eksistensielle form ikke har noe konkret mål, men leker seg selv (Gadamer, 2003), kan vi legge til rette for estetiske erfaringer gjennom en didaktikk med prosessuelle mål som samsvarer med barnets væremåte. For at dette skal kunne skje, må rammeplanens fagområde Kunst, kultur og kreativitet løftes frem i kraft av sin egenverdi.

Ifølge Sæbø (2011) står kunstfagene i en særstilling i barnehagen. De gir muligheter for å skape en faglig og læringsmessig helhet der alle fagområdene kan inngå gjennom progresjonsrettet systematisk arbeid. Som jeg har vært inne på tidligere, blir Reggio Emilia-barnehagenes arbeidsmåter med prosjektrettet og integrert kunstfaglig arbeid, trukket fram som måter dette kan løses på. Vi ser at både søkere til og vinnere av Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur, er inspirert av Reggio Emilia-filosofien. Denne prisen er det Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen som initierte i 2008. Senteret er underlagt Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet og arbeider for å utvikle kompetansen i skapende kulturfag hos barn, elever og ansatte gjennom hele utdanningsforløpet (Sæbø, 2011).

Men selv om det finnes gode tradisjoner, satsningsvilje og helhetlig tankegang i en del norske barnehager, viser likevel forskning en nedgang i barnehager som mener de jobber systematisk med rammeplanens fagområde Kunst, kultur og kreativitet. Fra 2004 til 2008 sank andelen fra halvparten til en tredjedel. Videre viser undersøkelsen at kun 18% av styrerne mente de jobbet systematisk med kunst- og kulturfag (Winswold og Guldbrandsen i NOVA Rapport 2/09). Sett i lys av dette, håper jeg at mine funn kan være med på å snu en utviklingstendens ved å vise at nye arbeidsmåter og en rikere erfaringspalett kan gi inspirasjon til endring hos barnehagelæreren med konsekvenser for barna.

Gjennom denne oppgaven har jeg søkt å gi svar på hvordan *embodied art* som kunstbasert metode kan gi barnehagelæreren kroppsbaserte, estetiske erfaring som kan bidra til å påvirke barns møte med leire. Jeg har gitt et blikk inn i kunstfagenes kontekst i barnehagen og sett på barnehagelærerens rolle. Mine funn viser at praksisbaserte materialerfaringer i en designet didaktikk, gir både barn og ansatte mulighetsrom for nye, estetiske erfaringer. Mine funn viser også at den kreative prosessens muligheter og utfordringer kan fungere som en omformer, der det å komme i flyt (Csikszentmihalyi, 2002) gir trygghet og mot til å skape (May, 1975). Det gir et nytt erfaringsgrunnlag å planlegge ut fra. Leire egner seg spesielt for lek og utforskning gjennom sine plastiske egenskaper. Ved å formidle kunnskap om leire som levende materiale i barnehagen, håper jeg denne masteroppgaven kan være et bidrag og et supplement til barnehagelærerutdanningens materialdiskurs. Hvilke leirepraksiser som råder ved de ulike institusjonene som utdanner barnehagelærere, det har jeg ikke oversikt over. Men antagelsen om at det stort sett dreier seg om bordaktiviteter, ligger snublende nær. Det kan jo hende at

bevisstheten omkring leiras potensiale som levende materiale i barnehagen må økes, både hos studentlærere og barnehagelærerstudenter.

## 6.2 Veien videre

Læringen jeg har gjennomgått som kunstner, forsker og pedagog i disse to årene er dyp og omfangsrik. Et stort område innenfor kunstbasert, estetisk forskning ligger nå åpent foran meg. Emnene jeg har dykket ned i har både gitt meg nye forståelser og fått egen tauskunnskap fram i lyset. Fornemmelser er ordsatt og antagelser har funnet en form. Noen av mine funn er tonet ned, mens andre er løftet fram. Mye av dette materialet ser jeg for meg at jeg kan jobbe videre med. Ved å knytte kunstfaglig, profesjonell og pedagogisk praksis sammen med det barnekulturelle har jeg fått et spennende grunnlag for videre forskning.

Kanskje kan denne studien bidra til at du, neste gang du vinterstid inviteres til å legge deg ned i den hvite, myke nysnøen for å lage en engel, tar imot invitasjonen og sanser sammenhengen mellom den fornemmende kroppen og materialene på en ny måte.



Bilde 37.



## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Informasjon og samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Workshop: Kroppsbaserte erfaringer med sand, kull og leire”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om deltagelse i en workshop der barnehageansatte får erfare sand, kull og leire vil kunne gi impulser til å endre deres praksis i videre arbeid med barn og nevnte material . I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en Masteroppgave som har følgende foreløpige problemstilling:  
Kan kroppsbaserte erfaringer med materialet leire gi barnehageansatte tryggere tilganger til å møte materialet sammen med barna?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Masterstudent ABSR ved Dronning Mauds Minne Høyskolen* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Deltagelse er frivillig og jeg har fått vite gjennom [REDACTED] at du er interessert i å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du får delta på en dagsworkshop i barnehagen sammen med 3-4 andre. Dere vil jobbe med sand, tegning og leire og delta på et gruppeintervju på slutten av dagen. Dere vil få mer informasjon og program for dagen med tidsplan i forkant av workshop.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som student som har tilgang til film og foto fra denne dagen

- Fotodokumentasjon som eventuelt brukes i masteroppgaven vil være handlingsfokusert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019. Et utvalg av fotomaterialet vil bli behold med tanke på videre studier/forskning.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- - å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Maud Minnes Høgskole
- Masterstudent Anne-Brit Soma Reienes, telefon 45 02 02 95 ([annebrit@mac.com](mailto:annebrit@mac.com))
- Veileder Jørgen Moe, telefon 92 89 96 56 ([jorgen.mo@dmmh.no](mailto:jorgen.mo@dmmh.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig *Eventuelt student* (Forsker/veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Workshop: Kroppsbaserte erfaringer med sand, kull og leire*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- .. å delta i workshop der det jeg gjør blir fotografert og filmet
- .. å delta i gruppeintervju
- .. at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes - gjennom foto i publikasjoner–

hvis aktuelt

- .. at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
*November 2019*

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 7.2 Intervjuguide

#### **Leire som levende materiale i barnehagen**

**Hvordan kan barnehagelærerens kroppsbaserte erfaringer påvirke samspillet med barna i møte med leire?**

#### **Fornemmelser og etterklang**

Intervjuguide

**Samtale:**

Formål: samle inn data på forkunnskaper

Formelle kompetanser, utdanning i kunst og håndverk

Erfaringer med leire, egne og sammen med barna? Skoler?

Hva har dere gjort?

Hva er rammene når dere jobber med kunst og håndverk, hvor jobber dere?

Tradisjoner?

Begrepsbruk

**1. Hvordan har dere opplevd dagen?****Avspenning**

- Sand
- Kritt/kull
- Skrive
- Leire
- Bevegelse-etterklang
- Skrive

**Overgangene**

- Hva har dette tilført deg?
- Hva likte dere best?
- Hva var utfordrende?
- Hva var overraskende?
- Dere har mye fokus både på oppmerksomt nærvær og på hvordan kunst kan være viktig empatisk praksis. Hvordan opplever dere sammenhengen med det vi har gjort i dag med pågående utviklingsarbeid? Er der en sammenheng?

**2. Hvilke erfaringer fra i dag kan peke fremover?**

- Hva tenker dere kan være konsekvensen av det dere har erfart i dag?
- Hvordan ser dere for dere at dere kan møte leire sammen med barna?
- Hva tenker dere om eget forhold til materialene?
- Kan tilnærmingen dere gjorde i dag endre noe?

- Hvordan kan dere som voksne styrke samspillet med barna ved hjelp av erfaringene i dag?
- Gi noen eksempler på hvordan dere kan se for dere at dette skal skje hos dere
- Hva vil det si å mestre i denne sammenheng?

#### Grenseoppganger:

- Motivasjonen for å få til et prosjekt med barn
- Hvor ligger motstanden i dette? Hvordan kan vi møte motstand?
- Erfaringer, hvilke har dere på motstand
- Hvordan får dere alle med (voksne)

### 7.3 Program

#### 09:15 oppstart

- Avspenning v danser
- Tegne i sand v AB, danser filmer
- Tegne med kull på papir, gulv, v AB, assistent filmer
- Egen refleksjon: Gjøre notater, hva erfarte du? Notere eventuelle spørsmål
- Matpause 11:00-11:30

#### Del 2 11:30-13:30

- Leire, hender v AB
- Kroppen møter materialet: Jobbe kroppsbasert på gulvet med å skyve leira utover- bli kjent med materialet, spre all leira utover med hender, føtter, knær, albuer v AB
- Etterklang med bevegelse: Øvelse med assistent/danser: hvor sitter bevegelsen? skisse etterklangen med kroppen for å bevisstgjøre erfaringen, hente ut det du opplevde, avspenning.
- Notater, tankeflyt, hva erfarte du, hvordan opplevde du leira, spørsmål, logg
- Pause 13:30-14:00

#### Del 3 Gruppeintervju 14:00-15:30

- Uformell samtale i gruppen rundt det dere har erfart denne dagen. Jeg kommer med innspill og spørsmål.

Assistenten filmer.

#### 7.4 Rapport fra barnehagen

2 uker etter workshop fikk jeg mail fra daglig leder der hun skriver:

*«-det var tydelig at folk ble inspirert, så i morgen dekkes kulturkottet med plast. 3 voksne har laget et opplegg hvor små grupper barn skal få være med på leirearbeid tilsvarende det vi gjorde på workshopen. Jeg er utrolig spent, og gleder meg stort over at de kommer så kjapt i gang. Takk igjen for en boost i arbeidet med leire, nå blir det fart i sakene!»*

Mail fra ped leder 08.03:

*«Tenkte jeg kunne si litt om hvilken respons vi fikk fra barna på forming med leire.*

*Jeg hadde med 3 barn av gangen. Alt lå klart på gulvet med matte, leire og musikk som spilte. Jeg fortalte dem hva vi skulle gjøre før vi gikk fra avdelingen. Da vi kom til kulturkottet fikk et og ett barn gå inn i rommet og finne seg en matte som de stilte seg opp på. Vi begynte med en gang med å lytte til kroppen, lukke øynene og rulle ned og opp til rolig musikk, slik vi gjorde på kurset. Deretter fikk de en rolig beskjed om at de kunne sette seg på gulvet og rulle pølser med leire. Jeg begynte også å rulle og jobbe med leire helt stille uten å gi uttrykk for noe. Jeg var bevisst på å ta med to barn i hver gruppe som jeg på forhånd tenkte ville mestre oppgaven og være til støtte for tredje barn som trenger tydelige rammer for å mestre en slik oppgave. Jeg har gjennomført aktiviteten med tre grupper.*

*Vi opplevde at barna startet umiddelbart å forme med leire. De barna som jeg på forhånd tenkte ville mestre oppgaven gikk rett inn i aktiviteten og ble revet med i stemningen i rommet. Alle barna sitt uttrykk i formingen av leiren ble forskjellig. De jobbet ustanselig og lot seg ikke distrahere av at jeg hadde student med som*

*observerte. Barna formet leiren på gulvet og i hendene sine. Det ble tydelig at de bygget på egen tanke om hvilket uttrykk de formet. Det var fascinerende å se at enkelte av barna gikk helt inn i seg selv og ble oppslukt av aktiviteten. Utrolig spennende, rolig musikk, avslappende og god stemning i rommet.*

*De barna som jeg tenkte oppgaven kunne bli litt utfordrende for og var veldig spent på hvordan de ville oppleve og respondere hadde behov for å bruke litt ord og lyd i starten. Jeg hadde fokus på aktiviteten og fortsatte å trille pølse sammen med barna. Et av barna trengte at jeg støttet opp om rammen, eks. at vi ikke skulle snakke sammen. Når de tre barna etter hvert kom godt i gang ble de også fanget i øyeblikket og engasjert i formingen av leira.*

*Barna viste engasjement og ble oppslukt av stemningen i rommet og formingen av leira. De hadde rolige bevegelser med kroppen i aktiviteten. Vi kunne høre musikken i rommen og lyden fra formingen av leiren. Det ble en fantastisk opplevelse og spennende å se hvordan de løste oppgaven på hver sin måte. Ingen brøt opp aktiviteten på egenhånd. Jeg måtte avslutte aktiviteten. Barna protesterte heller ikke på at de måtte rydde sammen det de hadde formet og legge det tilbake i posen med leire. Alle barna var engasjert i aktiviteten der vi ryddet og vasket opp på gulvet etter oss. Dette var en velig flott opplevelse sammen med barna. Gleder meg til fortsettelsen 😊.»*

## 7.5 Godkjenning fra NSD

### **NSD Personvern**

09.04.2019 08:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 162539 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet den 09.04.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2019. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.



FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.0 Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017) *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metode*. Lund: Forfattererna och Studentlitteratur
- Andersen, Merete Morken (2008). «*Skriveboka*». Oslo: Aschehaug Forlag.
- Bae, Berit (2018). *Politikk, lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, Berit (oppdatert 2018) «*Å se barn som subjekt--noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage.*» URL: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489>
- Bakke, Jensen, Sæbø (red) (2011). *Kunst, Kultur og kreativitet/Kunsthøgskolearbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bale, K., & Bø-Rygg, A. (red.) (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009) *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Bamford, Ann(2006). *The wow-factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxman.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. London: Duke University Press
- Barnehagelærerrolle-rapporten: <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/malet>  
<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/BarnehageI%C3%A6rrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf> lastet ned 16.07.19  
18:57 Verifisert 14.10.19
- Berg, A., Kippe, K. (2006/2011) *Småbarnas kroppslige verden. Sansemotorisk utvikling hos barn 0-3år*. Oslo: Sebu Forlag
- Bjørkeng, P.K. (2011) *Kropp og sinn i et og alt*. Aftenposten, 24.01.2011
- Blomgren, H. (2018). Plastikhytter, musikk og sommerfugle – om samskabende æstetiske prosesser i børnehaven, *Journal Of Nordic Early Childhood Education Research*, Årg 17, Nr 1. (19.s) <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1787>
- Bornstein, A. (1999) *Kroppskjenning. Å være kropp med sjel*. AIT Otta as: Emilia AS
- Bugge, M. E. (2012) *Variert og samstemt slump*. Kunsthåndverk nr 1, 2012, s. 39 og 40.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Crowe, Justin (2015) URL: <https://cfileonline.org/art-brie-ruais-paris-kick-clay/> verifisert 14.10.19
- Csikszentmihaly, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider.

- Damsholt, T., Simonsen, D.G., Mordhorst, C. (2019) *Materialiseringer: Nye perspektiv på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus University Press
- Dewey, J. (2005/1934). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing group
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as experience* (1934). I Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg (red.): *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eliasson, Olafur (2019) alle sitater i drøftingsdel hentet fra [www.olafureliasson.net](http://www.olafureliasson.net) URL verifisert 14.10.19
- Ekrheim, S. (2017). Profetisk modernisme, Bergens Tidende, URL: Lastet ned 11:43 28.08.19, Verifisert 14.10.19 <https://www.bt.no/kultur/i/IM8Jk/profetisk-modernisme>
- Etikkom (lastet ned 14.10.19) De nasjonale forskningsetiske komiteene. Etikkom.no
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fischer- Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge
- Fredriksen, Biljana/Utdrag fra blogg for estetiske fag, 2017, URL: verifisert 14.10.19 <https://estetiskefagene.wordpress.com/2017/11/20/sans-for-livet-estetisk-praksis-som-livsgrunnleggende-av-biljana-c-fredriksen/>
- Fredriksen, B. (2013) *Begripe med kroppen*, Oslo: Universitetsforlaget
- Frisch, Letnes og Moe(red.)(2018) *Boka om kunst og håndverk i barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- . Gadamer, H-G. (2003) *Forståelsens filosofi* .Oslo: Cappelen.
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Groth, C. (2016)*Design and Craft Thinking Analysed as Embodied Cognition*, Formakademisk, nr1, 2016.
- Gulliksen, G. (2017). «*Making matters? Unpacking the role of practical aesthetics making activities in general education through the theoretical lens of embodied learning*» Marte Gulliksen, Cogent Education (2017, 4:1415108)
- Gunnestad, A. (2007) *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*.Oslo: Universitetsforlaget.
- Guilford, J.P. (1957). *Creative abilities in the arts*. Psychological Review, 64 (2), pp. 110-118.
- Hansen, Heather (2014). sitat hentet fra intervju, Ochi Gallery: URL verifisert 14.10.19 <http://www.ochigallery.com/blog/interview-with-heather-hansen/>
- Haabesland, A. & Vavik, R., (1995) *Forming – hva og hvorfor*.Bergen: Fagbokforlaget
- Haabesland, A. & Vavik, R.(2000)*Kunst og håndverk-hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget
- Heimer, A. (2016) *The aesthetics of form knowledge: Embodied knowledge through materialization*. Studies in material thinking, 05-2016, vol 14.

- Ingold, T. (2010). *Bringing things to Life: Creative Entanglements in a world of Materials*. Bearbejdet paper presentert ved «Vital signs: Researching Real Life», 9. september 2008, University of Manchester.  
URL:[http://eprints.ncrm.ac.uk/1306/1/0510\\_creative\\_enlargements.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/1306/1/0510_creative_enlargements.pdf)
- Irwin, Rita L. (2013). *Becoming A/r/tography*, *Studies in Art Education*, 54:3, 198-215.
- Javling, C. (2011). *Værk som handling: performativitet, kunst og metode*. Danmark: Museum Tusulanum Press
- Jaunin, F. (2012) *Håndgjort kunst 3.0/Kunsthåndverk nr. 1*, 2012, s. 41-41.
- Journal of Somaesthetics (2015) *Somaesthetics and visual arts*. Volum 1, No 1, 2015.
- Kaufman, G.(2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Univeristetsforlaget  
Kulturrådet: *Firing Up* URL verifisert 14.10.19<https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/firing-up>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen: St. meld. nr 41*. Oslo  
Kunstforum (2015) Somaestetikk på Kunsternes Hus (04-2015) url: kunstforum.as  
Kunnskapsløftet 2015-2016. St. Meld. nr 28. Oslo
- Lerdahl, E. (2017) *Nyskapning. Arbeidsbok i kreative metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Lynggaard, Finn(1970). *Keramik for småfolk*. J.Fr.Clausens Forlag. København: Aschehaug.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk  
Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*, J.W. Cappelsens Forlag a.s., AIT Otta AS, 4.opplag 2009  
Løkken; G. (2012). *Levd observasjon/En vitenskapsteoretisk kommentar til obsevasjon som forskningsmetode*, Oslo: Cappelen Damm as/Cappelen Damm Akademisk.
- Mathiesen, A. (2006). *Tillit til kunst – Estetikk og estetiske fag i Steinerskolen. Pedagogisk Profil nr.2, 2006*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universtitet i Oslo.
- Malaguzzi, L. (1996) *The hundred languages of children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Madsen, J. (2004). *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*(s. 143-162). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- May, Rollo.(1975) *Modet at skapa*. Borås Centraltrykkeriet (tredje oppl.1998): Bokförlaget Natur och kultur, Stocholm.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1945) *Fenomenologi de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Pony, Maurice. (1968) *The visible and the Invisible. Followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Mind moves with matter: Utstilling Kunsthall Trondheim. URL: verisfisert 14.1019  
<https://www.ntnu.no/bigchallenge/nb/event/mind-moves-with-matter-body-blends-into-space/>
- Münster, Gutzon L.,(2017)
- Montarou, Christian NMBU (2018). *Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning?*/Formakademisk, Årgang 11, nr 3,

- Mordhorst, C. (2009) *Museer, materialitet og tilstedeværelse*. I Damsholdt, T., Simonsen, D.G. og Mordhorst, C. (red) *Materialiseringer, nye perspektiver på materialitet og kulturalanalyse*. Århus: Universitetsforlaget.
- Olaussen, I.O. (2018). *Kiasmefortellinger-fortelleruttrykk for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. NTNU, Trondheim: Skipnes Kommunikasjon as
- Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver. (2017) Oslo: Pedlex
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. John Wiley & Sons.
- Ross, Malcolm.(1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Postholm, M.B.(2005/2011) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. AIT Otta AS:Universitetsforlaget
- Selander & Kress (2012) *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*. Danmark: Frydenlund
- Sennett, R. (2009) *The craftsman*. Usa: Yale University Press
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Schleicher (2019). Url: <https://musikkultur.no/nyheter/pisatestens-far-mener-ferdighetene-vi-larer-i-estetiske-fag-blir-viktige-i-framtidas-skole-6.54.619947.60fe0b693d14.10.19>
- Shusterman, R. (2002), *Thinking through the body*. Cambridge University Press.
- Springgay, S., Irwin, R.L, Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds) *Beeing with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sørenstuen, Jan-Erik; *Levende spor*, Fagbokforlaget, Bergen 2011
- Taguchi, H.L.(2009). VI trenger en alternativ pedagogisk autoritet. Første Steg. 5
- Taguchi, H.L., (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intraaktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taguchi, H.L. & Åberg, A. (2006) *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2010/2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tordsson, B. (2006) *Hånden og ånden: praksis og teori i et historisk/filosofisk perspektiv*. USN: UNIT
- Trageton, Arne (1996) *Lek med material/Konstruktionslek och barns utveckling*, Liber AB, Stockholm
- Van Manen, M. (1997) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press
- Vygotskij, L. (1995/2013). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Vygotskij, L.S. (1978) Editors: John-Steiner, V., Souberman, E., Cole, M., Scibner, S. *Mind in Society*. USA: Harvard University Press.
- Waterhouse, A-H. L., (2013) *I materialenes verden/Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A-H. L., (2017) *med KUNST i barnehagen* John-Steiner,. Bergen: Fagbokforlaget
- Waterhouse, A-H. L., (2005) *Hva er egnede formingsmaterialer i barnehagen?* URL: verifisert 14.10.19, <https://docplayer.me/7113478-Hva-er-eguede-formingsmaterialer-i-barnehagen.html>
- Wester, Trine (2010) *Håndverktøy*. Kunsthøgskolen i Oslo: Printhouse AS
- Wilson, S & Gudmundsdottir, S. (1987) What is it a case of? Exploring some conceptual issues in case study research. *Education and Urban Society* 20 (1).

Østern, T.P. (2017) «Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat.» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten» Vol. 1, 2017, pp. 2-27.*

Bilde 1, Forsidefoto. Fra workshop. Foto: ABSR

Bilde 2, s. 5. Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt. Foto: ABSR

Bilde 3, s. 10. *The Journey (2015-2017)*, eget verk. ([www.somareienes.no](http://www.somareienes.no)) Foto: Stig Andresen

Bilde 4,5,6, s. 12. 4-åringer lager klemmeskåler og krukker med pølseteknikk. Krukke med lokk fra bålbrann, fra prosjekt i egen bhg. Foto: ABSR

Bilde 7, s. 13. Brie Ruais: *Spreading out*. Foto hentet fra instagram @brie\_ruais

Bilde 8, s. 14. Heather Hansen. *Emptied gesture*. Bilde hentet fra [www.boredpanda.com](http://www.boredpanda.com)

Bilde 9, s. 14. Belinda Blignaut. *Working from the inside*. Foto hentet fra instagram @belinda\_blignaut.

Bilde 10,11, s. 15. Egen utprøving av tegning og leireutspredning. Foto: ABSR og Katrin Price Kvanmo

Bilde 12, s. 16. Fra kunstfaglig fordypning, performance. Foto: ABSR

Bilde 13-15, s. 46. Kunstfaglig fordypning, performance. Foto: ABSR

Bilde 16-18, s. 47. Som over.

Bilde 19-23, s. 48. Barnekulturelt kunstpedagogisk verkstedsprosjekt. Foto: ABSR

Bilde 24-27, s. 52. Workshop. Sand. Foto: ABSR

Bilde 28-31, s. 53. Workshop. Kritt-tegning. Foto: ABSR

Bilde 32,33, s. 55. Workshop. Leirelinjer. Foto: ABSR

Bilde 34, 35, s. 55. Workshop. Leireutspredning. Foto: ABSR

Bilde 36, s. 56. Workshop. Notater. Foto: ABSR

Bilde 37, s. 112. Workshop. Leireutspredning. Foto: ABSR

Figur A, s. 44. Metodologiske propeller. Østern, 2017. Visuell design: Mari Ann Letnes.

Figur 1, s. 46. Progresjon av empiri.

Figur 2, s. 47. Materialimpuls kunstfaglig fordypning/performance.

Figur 3, s. 48. Materialimpuls verkstedsprosjekt.

Figur 4, s. 49. Oppbygging av workshop.

Figur 5, s. 59. Foreløpige kategorier, skjema.

Figur 6, s. 60. Sammenslåtte kategorier. Skjema.

Figur 7, s. 64. Modell over analytiske kategorier. Design Ellen Jacobsen.

Figur 8, s. 77. Modell over kategori 5. Design Ellen Jacobsen.

Figur 9, s. 82. Modell over omformeren. Design Ellen Jacobsen.