

Barn og barnehagelærere i samtaler om estetiske spørsmålsstillinger i barnehagen

Marit Alvestad og Rudy Garred

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en kvalitativ empirisk småskala-studie om hvordan barn (4–6 år) kan delta i refleksjoner omkring estetiske problemstillinger i samtaler med barnehagelærere. Studien bygger på kvalitative fokusgruppeintervju med barn gjennomført av barnehagelærere. Den bygger på estetiske og pedagogiske teoriperspektiver, samt relevant forskning på området. En fortolkende og beskrivende analyse resulterte i to brede hovedtematikker. Den ene tematikken dreier seg om selve kunstbegrepet, den andre om forholdet fantasi og virkelighet. Avslutningsvis diskuteres resultatene og noen implikasjoner trekkes fram, blant annet om dannelsingsaspektet og barnehagelærerens betydning for å fremme slike refleksive samtaler.

Children and preschool teachers in conversations about aesthetic query in the kindergarten

Abstract

This study presents a qualitative empirical small scale study focusing on how children (4–6 years) and preschool teachers may engage in talking together about aesthetic themes in the kindergarten. The study is based on qualitative focus group interviews with children, carried out by preschool teachers. The study builds on aesthetic and pedagogical theory perspectives, as well as relevant research in the field. An interpretative and descriptive analysis resulted in two broad main themes, one about the concept of art, the other about fantasy versus reality. Finally, the results are discussed and some implications are drawn, including the aspect of cultural formation, and the importance of the preschool teachers for promoting such reflective conversations.

Innledning

Estetiske fag har tradisjonelt hatt en sentral plass i barnehagen (Steinkjer 2005), og blir gjerne assosiert til aktivitetsformer som arbeid med former og farger, tegning og maling, musikk, sang og bevegelse. Forskning innenfor dette feltet har ofte vært knyttet til de ulike kunstartene som konkrete aktiviteter og praksisformer. Det

er fortsatt svært lite forskning om barnas *tenkning og refleksjoner* rundt dette. Den overordnede intensjonen i denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan/hvorvidt barns refleksjoner omkring estetiske problemstillinger sammen med andre barn og voksne kan bidra inn i deres tenkning og dannelsingsprosesser. Problemstillingen er med bakgrunn i dette: *Hvordan kan barns refleksjoner omkring estetiske problemstil-*

linger i samtaler med barnehagelærere bidra i deres tenkning og dannelsesprosesser? Det empiriske datamaterialet i denne studien består av kvalitative intervju gjennomført med barn (4–6 år) i grupper på inntil fire barn, i tre norske barnehager. Metodisk blir det gjort en kvalitativ fortolkende og beskrivende analyse. Dette er en selvstendig studie i et mer omfattende forskningsprosjekt om barns hverdagsliv i barnehagen (Alvestad 2011, 2012; Alvestad, Jernes, Knaben og Berner 2017).

Estetikkbegrepet

Estetikk kan forstås som et prosessuelt begrep i tråd med Blume (2015: 3): «en tematisering af alle slags sanselige indtryk gennem perception, både i hverdagslivet og kunsten. Det handler altså om en tematisering af både sanselige fænomener i sig selv og deres strukturering i naturlige, kulturelle og sociale kontekster.» Dette representerer en bred oppfatning av estetikk, som innebærer en tematisering av sanselige fenomener generelt, og i flere ulike sammenhenger. I en svensk kontekst blir estetikk definert slik: “By aesthetics we mean all kinds of creative work related to children’s working with their bodies” (Samuelsson, Sheridan og Hansen 2013: 1). Her knyttes begrepet til kreativt arbeid i en vid forstand. I *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver* finner vi at begrepet estetikk er særlig knyttet til fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* (Kunnskapsdepartementet 2017: 50–51) Det vises der til at barnas opplevelser av og med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid (s. 50). I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med ulike former for kunst og kultur, organisert på ulike måter der barna gis muligheter for utforskning, fordypning og progresjon. De skal få støtte

i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk. Tilrettelegging for samhörighet og kreativitet vektlegges, der barna skal få være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk. Dette fagområdet omfatter uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. (s. 51) I barnehagen skal barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker. Det legges vekt på å stimulere deres nysgjerrighet, utvide forståelse og bidra til undring, undersøkelse, utprøvinger og eksperimentering samt en videreutvikling av barns kreative prosesser og uttrykk.

Her knyttes estetikkbegrepet spesifikt opp mot kunstartene, noe som innebærer en snevrere definisjon enn hva Blume gjør, som dreier seg om tematisering av alle typer av sanselige fenomener. Slike fenomener kan i prinsippet også knyttes opp mot andre fagområder, som eksempelvis natur og naturopplevelse, men i den norske rammeplanen knyttes begrepet estetikk særlig til kunstartene, som også er en ganske vanlig bruks- og forståelsesmåte.

Forskning og teori/teoretisk ramme

Evalueringen av den norske rammeplanen fra 2006 viste at det estetiske fagområdet ble viet mindre oppmerksomhet enn øvrige fagområder (Østrem m.fl. 2009: 193). Senere undersøkelser har vist at når styrere ble spurt om barnehagens systematiske arbeid, oppgav flertallet at de hadde arbeidet mye med temaområder som omsorg, lek, læring, sosial og språklig kompetanse (Meld. St. 28 2015–16). Barnehagen som kulturarena var det imidlertid relativt få som hadde arbeidet med. På spørsmålet

til styrerne om hvilket innhold de arbeidet mye med i barnehagen, kom kunst, kultur og kreativitet relativt lavt ut. Andre studier viser imidlertid til at kunst, kultur og kreativitet framstår som et tydelig fagområde i barnas danning i barnehagen (Kallestad og Ødegaard 2013). Vi vil her framholde betydningen av det estetiske fagområdet i barnehagesammenheng, som ikke minst er viktig i dag sett i relasjon til det økende fokus på individuelle målbare testbaserte resultater i utdanningsløpet (Biesta 2009). Denne studien er tenkt som et bidrag i denne sammenhengen.

Det finnes noen studier av estetiske spørsmålsstillinger og tematikker i barnehagen, som for eksempel det svenske prosjektet «Konsten att lära barn estetik», som ser på barns læring av estetiske fagområder når lærere underviser i musikk, dans/estetisk bevegelse og poesi i barnehage og småskole (Samuelsson m.fl. 2009, 2013). Forskerne legger vekt på betydningen av en *meta-kognitiv samtale* i denne sammenheng, det vil si at en hjelper barn å lære gjennom samtaler som bidrar til bevisstgjøring gjennom at de skjelner mellom variasjoner knyttet til det spesifikke læringsobjektet. Dette er en sentral del i det forfatterne betegner som en «utviklingspedagogikk». Forskerne poengterer også betydningen av å være bevisste læringsmål som emne-spesifikke, (domain-intrinsic), og at de ikke skal tilegnes bare for fag-eksterne formål (domain-extrinsic) det vil si for andre formål enn det som de estetiske fagene selv representerer.

Når det gjelder norsk forskning har Faith Guss (2005: 233) sett på lekens betydning i tilknytning til barns estetiske selvbevissthet (aesthetic self-definitions). Vist (2011: 204) har i sin forskning vist til at estetiske uttrykk som musikkopplevelser kan bidra til emosjonelle refleksjoner og forståel-

ser hos både barn og voksne, der det blant annet handler om å lære om seg selv (self-knowledge) gjennom de estetiske opplevelser. Dette relaterer til Aristoteles (2008) og hans klassiske teori om «katarsis» i teaterkunsten, som handler om hvordan det å gjennomleve vanskelige og intense følelser gjennom de dramatiske hendelsene, for eksempel i en tragedieoppsetning, kan virke rensende for publikum ved at de kan få gjennomleve dette skjermet fra det virkelige liv.

- I barnehagen skal barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker.

Videre finner vi at Love (2006) ut fra sin forskning understreker betydningen av det å støtte barn i refleksjoner knyttet til det estetiske fagområdet. Hun understreker betydningen av å engasjere barn i refleksjon relatert til det spesifikke estetiske fagfeltet, samt pedagogens viktige rolle i å invitere og engasjere barn i samtaler om egne estetiske erfaringer, med tanke på å vekke en økt interesse hos barna for dette feltet.

Blumes (2015) forskning i en dansk kontekst har vist til at den institusjonelle barnehagepraksis tenderte mot at estetiske arbeider ble rettet mot et produkt med tanke på dokumentasjon og legitimering av det estetiske arbeidet: «[T]endensen kan grovt karakteriseres som det æstetiske uttryks dominans.» I en slik sammenheng ble framvisningen av produkter til glede for de foresatte, samt profileringen av barnehagepedagogikken det sentrale. Det var mindre vekt på indre prosesser hos barna og de inntrykkene barna hadde fått der. Dette førte oftere til reproduksjon enn til kreativ nyskaping, der formspråk-

ket ble vektlagt, mens prosessens erkjennelsesmuligheter ble tilslørt. Dette kan ifølge Blume (2015: 15) motvirkes «ved at starte æstetisk virksomhed gennem iscenesættelsen af miljøer der fremmer børns eksperimentelle og eksplorerende muligheder». Barn utforsker estetiske praksiser med hele kroppen og alle sine sanser, og i estetisk pedagogisk praksis kan «eksperimenter i barnehøye», bidra til utvikling av kreativitet.

Den teoretiske rammen for denne studien bygger på Jørgensen (2008) som gjør et skille mellom to former for estetikk: *estetikk som handlingsform*, og *filosofisk estetikk*. Den første formen er knyttet til konkrete forhold som bilder, sang, musikk og dans, assosiert med *estetiske fag*. Den andre formen for estetikk dreier seg om å reflektere over egne erfaringer med kunst, samt hva slags *erkjennelse* som kan komme ut av dette, ifølge Jørgensen. Filosofisk estetikk ses i denne sammenheng som en refleksjon over egne estetiske erfaringer, mens ved estetikk som handlingsform er det de ulike estetiske aktivitetsformene og produktene i seg selv som står sentralt. Det er den filosofiske estetikken, det vil si *estetikk som refleksjonsform* som tematiseres i denne studien, i betydningen barns refleksjoner over ulike typer estetiske erfaringer.

Filosofisk estetikk forstått på denne måten vil kunne være av betydning for menneskets *danning* i vid forstand, slik vi ser det. Barnehagen framstår i dag som en viktig samfunnsinstitusjon for barnas danning i vid betydning (Ødegaard 2012). Danning er et komplekst begrep, og innebærer at oppdragelse som noe som er tilført utenfra, vendes til å være en prosess der barnet selv som subjekt tilegner seg verden. Danning kan beskrives som en prosessuell tilstand, som endrer seg aktivt gjennom subjektets refleksivitet. Det dreier

seg her om utvikling av subjektets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i et demokratisk samfunn gjennom kritisk tenkning og refleksjon (Klafki 2016: 56; Broström og Hansen 2004). Det vil si at dannelsesbegrepet implisitt bærer i seg en oppdragelse til demokrati og derved til aktive handlinger og samfunnsdeltakelse. Dette fordrer at virksomhetsformene i barnehagen inkluderer barnas egne aktiviteter, handlinger og ulike interesser, der barna ses som subjekter og verdifulle medmennesker. Det innebærer at pedagogen må legge opp til et subjekt-subjekt forhold og innta en lyttende og ydmyk tilnærming i dialogene med barna. Danning handler også om forpliktelse ut fra felles verdier og utvikling av en handlingskompetanse som ansvarlig deltaker i samfunnet. Danning til demokrati i barnehagen handler både om at man lærer å ta ansvar for seg selv og egne ting, samtidig som man også tar et medansvar i et samarbeid med andre til fellesskapets beste (Broström og Hansen 2004: 33).

Jørgensen (2008) vektlegger i denne sammenheng barns evne til og behov for å reflektere over estetiske erfaringer sammen med andre. Hun viser til at dette ikke er noe som kommer av seg selv, det må arbeides aktivt med fra pedagogens side for at barna skal kunne gå inn i en refleksiv kommunikasjon om aktivitet, handlinger, objekter og opplevelser av prosessene. Den individuelle dannelsesprosessen til barna skjer i en sosial sammenheng i barnehagen sammen med andre barn og voksne.

Ser vi tilbake på rammeplanen settes danning, læring, lek og omsorg inn i en sammenheng, der barnehagens betydning i å fremme danning løftes fram (Kunnskapsdepartementet 2017: 21). Der sies det at barna «skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av», og at personalet blant annet skal

«utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler» (Kunnskapsdepartementet 2017: 21).

Å studere barns estetiske refleksjoner gjennom slike utforskende samtaler er relevant i denne sammenhengen, det vil si, hvordan disse også kan bidra i barnas dannelsesprosesser. I denne studien er fokus som nevnt rettet mot betydningen tenkning, kommunikasjon og refleksjon kan ha, spesifikt knyttet til fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Før resultatene presenteres vil vi kort si noe om studiens metodologiske grunnlag.

Metode

Det vi undersøker i denne studien er hvordan barn kan delta aktivt med egne refleksjoner omkring estetiske tematikker i samtaler med barnehagelærere. For å komme nærmere et svar på denne problemstillingen har vi valgt en kvalitativ fortolkende analyse. Å gjøre eksplisitt rede for det ontologiske og epistemologiske grunnlaget er vesentlig i forskning. Kunnskap forstår vi her som en konstruksjon som i hovedsak skjer i fellesskap, både sosialt og kulturelt. Dette vil alltid innebære en form for fortolkning av det empiriske materialet. Følgelig anser vi en hermeneutisk tilnærming som relevant der intensjonen er å forstå den enkelte deltaker på en måte som går ut over deres egne individuelle forståelser av fenomenet som studeres (Alvesson og Sköldbberg 2011). Med tanke på å få fram barnas egne perspektiver ble kvalitative fokusgruppeintervju valgt (Kvale og Brinkmann 2010; Alvestad 2011). Dette er følgelig en fortolkende, deskriptiv og diskuterende studie ut fra et empirisk datamateriale.

Deltakere

Tre barnehager i tre ulike kommuner ble

strategisk valgt (Thagaard 2009). Kriteriene for utvalget var aldersadekvate aldersgruppen (3–6 år, dette med tanke på at barna skulle meddele seg verbalt ble de eldste barna valgt. Videre var kriterier som varierte eierforhold, beliggenhet og størrelse, samt at det var formelt utdannede barnehagelærere med ulik alder og yrkeserfaring. Tre barnehagelærere, alle kvinner, og ti barn, seks jenter og fire gutter, deltok. Deltakerne er anonymiserte og de tre barnehagene omtales som henholdsvis A, B og C. Barnehagelærer Anny i barnehage A deltar i samtale med Andreas 4 år, Aud 5 år og Aina og Arvid som er 6 år. I barnehage B deltar Bodil 5 år, samt Brita og Bernt på 6 år i samtale med barnehagelærer Beate. Barnehagelærer Catrin i barnehage C samtaler med barna Celine, Caroline og Carl som alle er 4 år. De tre barnehagene ble på forhånd besøkt av feltforsker ut fra den betydningen det har å bli kjent med både barn og personale med tanke på å skape et godt grunnlag for trygghet ved gjennomføringen av selve intervjusamtalene.

Gjennomføring

Når yngre barn deltar i forskning er det særlig viktig at de blir sett, hørt og respektert med tanke på å skape en så åpen og trygg atmosfære som mulig. Alle samtalene ble gjennomført i barnehagene med barnehagelæreren aktivt til stede. En semistrukturert intervjuguide ble benyttet for på den måten å best mulig sikre at noen felles hovedtema ble tatt opp i alle samtalene (Kvale og Brinkmann 2010). Barna ble invitert til å fortelle om sine egne erfaringer fra lek og ulike aktiviteter i det daglige hverdagslivet i barnehagene (Alvestad 2011). Barnehagelærerne er de som kjenner barna og deres liv i barnehagen best, og de ble derfor invitert til å gjennomføre intervjuene i et nært samarbeid med feltforsker (førsteforfatter).

Intervjusamtalene med barna ledet av den aktuelle barnehagelæreren ble videofilmet, noe som bidrog til å sikre så vel verbal som nonverbal kommunikasjon (Heikkilä og Sahlström 2003). Video kan gi forskere verdifull informasjon, men er ikke å se som problemfri i så måte. Selv om videoopptakene gav klar og nyttig kontekstuell informasjon både om hvem som snakket og hvordan samtalene forløp i gruppen, talte det ikke av seg selv, det er våre fortolkninger av datamaterialet som danner grunnlaget for analyseresultatene. Vi erfarte video som formålstjenlig ikke minst i forhold til å kunne gjenkalle hvem som hadde ordet og hvilke handlinger som ble utført underveis i samtalene. De tematikkene som ble tatt opp i disse samtalene dreide seg ut fra intervjuguiden om barnas egne opplevelser av lek, læring og ulike aktiviteter i barnehagens hverdagsliv. Når man som her forsker sammen med yngre barn i barnehagekontekst er det særlig viktig å reflektere over barnas perspektiver (Sommer, Hundeide og Samuelsson 2010; Johansson 2003). Aspekter av makt vil for eksempel alltid være til stede i mellommenneskelige relasjoner, noe som det var viktig å være oppmerksom på her (Backe-Hansen 2009). Et problem var at barna for eksempel kunne føle seg forpliktet til å svare på spørsmålene selv om de ikke hadde lyst, eller at spørsmålene opplevdes som lite relevante. Videre kunne vi bli stilt overfor det at barna forsøkte å tilpasse svarene sine ut fra hva de trodde vi ville høre (Sommer m.fl. 2010). Et annet moment her er at barnehagelærerne kunne ha følt seg forpliktet til å stille spørsmål som de ikke selv hadde vært med å utvikle. Feltforsker var oppmerksom på dette, og erfarte at barn og voksne var positive, engasjerte og deltok aktivt i samtalene. Det at barnehagelærerne kjente barna og hverdagslivet deres i barnehagen, gjorde at

de kunne benytte eksempler fra egne erfaringer i barnehagen.

- Videre ble det i den andre fasen søkt etter me-ningsbærende mønstre som kunne belyse problemstillingen mer konkret som vi over tid re-flekterte over og diskuterte.

I denne studien har vi trukket frem det som vi anser som relevante tematikker om estetikk som barna og de voksne samtalte om. Det vil si at det var den delen av det empiriske materialet, som omhandlet estetiske spørsmålsstillinger som ble relevant for denne studien. De er å se som både praksisnære og av interesse for forskningsfeltet å få ytterligere kunnskap om. I samtalene med barna ble det lagt vekt på å ta hensyn til de innspill som kom underveis, og se til at alle barna ble invitert inn i og fikk muligheter til å delta i samtalene. På denne måten sikret vi at de kunne delta aktivt hvis de selv ville, eller de kunne eventuelt trekke seg mer tilbake og ikke si noe hvis de ønsket det. Sammen med barnehagelærerne åpnet feltforsker opp for at ulike aktiviteter kunne tas inn når behovene meldte seg i løpet av samtalene. Dette gav seg utslag i så vel hopping på madrass, brettspill og tegning som praktiske pauser for mat og lignende. Ut fra den inngående kjennskapen om barna og de kontekstuelle sammenhengene som barnehagelærerne hadde, stod de relativt fritt i bruken av intervjuguiden. Samtalene med barna hadde en varighet på mellom en halv til en hel time. Intervjuene ble transkribert i sin helhet av feltforsker umiddelbart etter gjennomføringen.

Analyseprosessen

Den kvalitative analysen foregikk trinnvis (Cresswell 2013; Kvale og Brinkmann 2010).

Det empiriske materialet ble først organisert ut fra det aktuelle tematiske estetiske området før videre lesning resulterte i mønstre i form av noen hovedtematikker som ble utviklet ut fra så vel problemstilling som teoretisk rammeverk. Kategoriene kan derfor karakteriseres som dels empiriske og dels teoretiske. Denne prosessen var både omfattende og tidkrevende. Analysen resulterte i identifisering av to brede tematikker: *kunstbegrepet* og *fantasi versus virkelighet*.

Analysen kan karakteriseres som en prosess i form av en stadig vekselvirkning mellom teoretiske perspektiver, metode og empiri (Thagaard 2009). Analyseprosessen foregikk i flere faser. I den første fasen ble intervjuene lest gjennom i sin helhet, før de spesifikke tekstdelene som omhandlet estetikktemaet konkret ble lest og studert mer inngående i dybden ut fra problemstilling og den teoretiske rammen. Videre ble det i den andre fasen søkt etter meningsbærende mønstre som kunne belyse problemstillingen mer konkret som vi over tid re-flekterte over og diskuterte. I den tredje fasen startet en begynnende systematisering av de mulige hovedtema som framkom i analyseprosessen. Den fjerde og siste analysefasen resulterte i de to brede hovedtematikkene *kunstbegrepet* og *fantasi versus virkelighet*, som ble til skrevet fram ved hjelp av utvalgte sitater fra empirien og avslutningsvis diskuterte i relasjon til teori og forskning.

Det at vi var to forskere bidrog til at vi kunne være kritiske og drøftende i analyseprosessen. Den stadige prøvingen av fortolkninger ser vi som en styrke for studiens kvalitet (Thagaard 2009). *Forskningsetiske overveielser* er sentrale i all forskning. Studien ble etter søknad godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og er gjennomført i tråd med sentrale retningslinjer for forskningsetikk, som informert skrift-

lig samtykke fra foresatte, anonymisering, sikker oppbevaring og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse (NESH 2016).

Resultat

Fokus i denne studien er å løfte fram og diskutere hvordan barn deltar i samtaler med barnehagelærere om estetiske problemstillinger i noen norske barnehager. Det handler om barnas responser på ulike estetiske spørsmålsstillinger i samtaler med barnehagelærere.

Analysene viser at barn er opptatt av, og har varierte erfaringer med estetiske spørsmålsstillinger. Resultatene blir presenterte i form av to hovedtematikker som dreier seg om henholdsvis *Kunstbegrepet* og *Fantasi versus virkelighet*. Disse underbygges av tydelige sitater fra datamaterialet.

Kunstbegrepet

I dette hovedtemaet beskrives sider ved det som kan omtales som kunst og hva som kjennetegner dette. I samtalen mellom barnehagelæreren Anny og barna i barnehage A blir følgende spørsmål stilt:

Anny: Vet du hva kunst er? Vet du Andreas hva kunst er? Kan du fortelle?

Andreas: Det er sånn når noen maler ... og tegner og sånt.

Når barnehagelæreren spør barna om hva kunst er, blir svaret deres knyttet til praksis. Det vil si at kunst er «når noen maler ... og tegner og sånt», en aktivitet og handling. I barnehage B knytter videre Beate kunstbegrepet til barnas egne uttrykk i spørsmålet om:

Beate: Hva er det for noe fint du lager her Brita, er det kunst?

Brita: Kunst, bare tegner sånn ...

Bernt: Wroom, ... jeg vil ikke lage noe fint ...

Spørsmålet stilles direkte til barnet om hvorvidt «noe fint» som barna lager er *kunst*. Brita gir i første omgang et mer tentativt svar, og henviser til at hun «bare tegner sånn». Det ser ikke ut til at hun uten videre vil bekrefte at det kan oppfattes som «kunst». Det ligger her noen forutsetninger i barnehagelærerens spørsmål: at det er en sammenheng mellom at noe er *fint* og at det er *kunst*. Det kan se ut til at barnehagelæreren tenker at barna kan bevisstgjøres om begrepet kunst, og hva det kan stå for. Det ser ut til å ligge en form for implisitt skjønnhets-estetikk til grunn for dette spørsmålet fra barnehagelærers side, som imidlertid ikke umiddelbart bekreftes av barnet.

I barnehage B gir Bernt verbalt uttrykk for at han tegner ved å sette lyd til. Med raske bevegelser av hele armen og kroppen lent fram over bordet sier han høyt «wroom» og legger til at han «vil ikke lage noe fint». Han tar slik vi ser det her til et visst motmæle, og legger med sine utsagn fram en form for protest mot barnehagelærerens betegnelse av at kunst i denne sammenheng er å se som noe «fint».

I barnehage C stiller barnehagelæreren Catrin spørsmålet om hva kunst er i sin gruppe med barn, og et av barna svarer spontant:

Celine: Rabbel!

Catrin: Ja, kunst kan være rabbel.

Caroline: For hvis vi tegner rabbel, og tegner inni det, så kan det være ganske fint.

Catrin: Mhm. Kan kunst være noe annet enn rabbel? Kom her; om kunst kan være noe annet enn å tegne og rable?

Carl: Jeg skal finne en saks (går fra bor-

det og etter en stund kommer han tilbake og sier):

Carl: Jeg har laget hjerter.

På dette spørsmålet om hva kunst er, kommer det her spontant fra Celine: «Rabbel!». Og barnehagelærer Catrin bekrefter her at det kan være rabbel. Caroline føyer deretter til at hvis en tegner rabbel og tegner noe «inni det» – så kan det etter hennes mening være «ganske fint». Her kommer tilsynelatende igjen begrepet om at det er *fint* inn i samtalen som premiss for at det skal kunne regnes som «kunst». Barnehagelæreren fortsetter samtalen ved å spørre barna om ikke kunst likevel også kan være noe annet enn rabbel. Et av barna, Carl, finner da fram en saks, blir borte en stund, før han kommer tilbake med en rekke hjerter som han har klippet ut av et stykke brettet hvitt papir. Han gir her en praktisk og konkret respons på spørsmålet ved at han selv har klippet ut hjerter i papir, som formodentlig da ikke er å betrakte som «rabbel».

Samtalen går videre over på en bronse-skulptur av en kvinne som barna har sett på tur i nærmiljøet. Samtalen om denne skulpturen dreier seg blant annet om hvorvidt den er laget av mennesker eller ikke. Carl svarer da:

Carl: Noen har laget den.

Catrin: Ja. Noen har laget en skulptur av henne. Tror du at det er lett å hamre eller spikke i en stein?

Carl: Jeg har laget hjerter.

Carl gikk altså opprinnelig for å lage hjerter som respons på spørsmålet som ble stilt om hva kunst er, og om hvorvidt det *bare* var rabbel. Nå trekkes videre en analogi mellom det at skulpturen faktisk er laget av noen, til at han selv har laget hjerter. Her kan vi forøvrig stille et spørsmål om barne-

hagelærernes kompetanse på det estetiske fagområdet knyttet til det at skulpturen er støpt i bronse og ikke hugget i sten.

I samtalen blir altså oppfatningen av at kunst kan representere noe som er «fint» tatt opp. Jørgensen (2008: 55–57) viser til diskusjonen om *skjønnhetsbegrepet* knyttet til kunst, og den kritikken som har vært reist mot dette synet, som går ut på at skjønnhet ikke nødvendigvis kan knyttes til et klassisk ideal om det velproporsjonerte uttrykk. Hun setter dette opp mot mer moderne uttrykksformer som ofte bryter med et slikt ideal. Barnehagelæreren utfordrer i denne sammenheng barna videre, og spør om kunst kan være noe *annet* enn «rabbel». Barna gir uttrykk for at hvis de tegner noe fint inne i rabbelet, slik at det ikke bare blir rabbel, så kan dette også være «ganske fint». Her resonnerer de seg fram mot et nytt mer nyansert synspunkt ut fra barnehagelærernes spørsmål, slik vi ser det. Her ser vi et eksempel på at barnehagelæreren tar barnas innspill til diskusjonen videre i en felles refleksjon.

- Det er åpenbart en viss fascinasjon til stede ved at heksen både kan virke truende og farlig, men som likevel er å anse som en fantasifigur.

På spørsmålet om hvorvidt skulpturen de har sett tidligere er laget av mennesker eller ikke, svarer et av barna, Carl, at noen har laget den. Her settes det som er oppe til diskusjon inn i en ny sammenheng, det håndverksmessige ved å skape kunst. Dette er, slik vi tolker det, en form for illustrasjon fra barnets side om at kunst også dreier seg om å framstille ting i ulike materialer. Gutten har gått bort fra samtalen rundt bordet, kommer så tilbake igjen og sier: «Jeg har laget hjerter.» Han viser da fram

en rekke med hjerter som han har klippet ut i hvitt papir. Her ser vi det slik at barnet knytter papirutklippet sitt, som er estetikk som handlingsform, til den mer filosofiske estetiske refleksjonen som skjer omkring det å skape estetiske objekter i samtalegruppa. Ved at barnet gjør en kobling mellom eget produkt og det som kunstneren på sin side hadde laget i form av en skulptur, engasjerer barnet seg aktivt både i en handling og i en meta-samtale med barnehagelæreren (Samuelsson m.fl. 2009). Dette ved å vise konkret til en analogi mellom en skulptur som er laget av en kunstner, og en papirklippet bilde-rekke av hjerter, laget av ham selv.

Fantasi versus virkelighet

Det andre hovedtemaet som beskrives ut fra den empiriske analysen omhandler sider ved hva barna karakteriserer som fantasi. Her ser vi det slik at det dreier seg om de mer *opplevde estetiske vurderingene*. Når barnehagelæreren Anny spør barna i barnehage A om de kjenner til hva fantasi er, sier et av barna:

Aina: Ja! (Spontan)

Anny: Hva er det for noe?

Aina: Det er akkurat sånn som vi laget det med mannen i drømmeland! Da brukte vi fantasien.

Anny: Kan du fortelle hva du gjorde da når du laget den?

Aina: Ja vi kom til eventyrland, og det finnes ikke.

Anny: Hva laget du da?

Aina: ... om mannen i drømmeland.

Anny: ... og hva ble det til slutt?

Aina: En hel historie, og så laget vi mannen i drømmeland!

Her eksemplifiserer Aina fantasi ved hjelp av en filmfortelling som de hadde laget

sammen i barnehagen om «Mannen i drømmeland». Hun svarer umiddelbart at de kom til eventyrland, og legger raskt til: «og det finnes ikke». Dette paradoksale og likevel bestemte utsagnet henspiller tydeligvis på at det finnes et eget spenningsforhold mellom fantasi og virkelighet.

En annen av barnehagelærerne, Beate, stiller også spørsmål om hva fantasi er, og får svar fra et av barna om at:

Bernt: Det er når man finner på noe ...

Beate: Jaha. ... Er du god til å finne på noe? Fantasi, det synes jeg du er veldig god på, Bodil.

Bodil: Ja, drømmer også er fantasi, sånn hekser og de, de er bare i fantasien. De er ikke virkelig. Sånn som Mirian, hun er ikke ekte, men jeg er redd for henne likevel: ueehee!

Vi ser at Bernt først svarer at fantasi handler om å «finne på noe». Barnehagelæreren henvender seg videre til et annet barn Bodil, som hun mener er god til det å «finne på noe». Bodil utdyper begrepet fantasi ved å koble det også til drømmer, og eksemplifiserer videre med «sånn hekser og de». Disse figurene er bare i fantasien kontrasterer hun; de ikke er virkelige. Heksen «Mirian» blir omtalt som ikke «ekte», men som en hun likevel er redd for. I det videre kommer samtalen inn på de mer emosjonelle sidene i forbindelse med dette, når barnehagelæreren Beate bekreftende gir støtte til henne om at:

Beate: Ja, vi kan være redde for noe, selv om det er bare fantasi.

Bernt: Ja. Hvis det er på ekte så ville hun drept oss, siden hun har en stav hun kunne drepe folk med?

Bodil: Ja, og så har hun en stokk og sånn, og den er magisk!

Beate: Er det vanskelig å skille mellom fantasi og det som er virkelig?

Bernt: Nei, ikke for meg.

Brita: Nei.

Bodil: Men heksene, de har skarpe spisse tenner ... de har sånne *hoggtenner*, og så ser hun ut som en barbert ulv!

Vi ser her at barnehagelæreren gir støtte til Bodil og de andre barnas betraktninger om at fantasi kan virke skremmende uten at det er en faktisk realitet. Barna gir for øvrig uttrykk for en viss spenning her med hensyn til hvor skummel heksen faktisk oppleves: med hoggtenner, og at hun ser ut som en «barbert ulv».

Forholdet mellom fantasi og virkelighet utdypes ytterligere i samtalen gjennom videre spørsmål fra en av barnehagelærerne:

Beate: Hvordan vet dere hva som er fantasi og hva som er virkelig da?

Bernt: Hvis det er en film eller bok eller tegneserie, så vet vi at det er fantasi.

Bodil: Hvis det er på dataspill så er det, hvis du bare går inn på nettet og finner et kaptein Sabeltann spill, så er det jo bare på fantasi – på PC-en òg!

Barnehagelæreren utdyper her fantasi-tematikken ved å spørre nærmere etter hvordan en skal kunne skille mellom fantasi og virkelighet. Barna viser da til de ulike medier som det må regnes at fantasi formidles gjennom, slik som for eksempel filmer, bøker, tegneserier og dataspill.

Når det gjelder temaet *fantasi og virkelighet* kommer det fram her at barna gjerne diskuterer mer allmenne problemstillinger ut fra partikulære eksemplifiseringer, som er nettopp det som kjennetegner filosofisk refleksjon, ifølge Jørgensen (2008), eksempelvis når de snakker om at fantasi er «sånn som når vi laget det med man-

nen i drømmeland! Da bruket vi fantasien» (Aina). Videre ser vi det slik at det ble gjort en kvalifikasjon: man kom til eventyrland, og «det finnes ikke». Her kommer det fram et paradoks, som barna er tydelig klar over. De gir likevel uttrykk for at det ikke er vanskelig å skille mellom fantasi og virkelighet. Det framtrer en spenning mellom fantasi og virkelighet: fantasien kan være ganske så skummel, blant annet med hekser involvert. Det er åpenbart en viss fascinasjon til stede ved at heksen både kan virke truende og farlig, men som likevel er å anse som en fantasifigur. Dette kan gi en assosiasjon til Aristoteles (2008) sin klassiske teori som handler om hvordan det å gjennomleve vanskelige og intense følelser gjennom dramatiske hendelser for eksempel i en dramatisk historie, kan virke rensende ved å få gjennomlevd dette i en forestilt virkelighet. Barna ser, slik vi tolker det, for seg at fantasi både er virkelig som en opplevelse, og ikke virkelig som en faktisk realitet. Det ligger en viss frydefull spenning i dette som barna eksemplifiserer med fortellingen om den skumle heksen. Her kan vi ellers vise til Vist (2011) som påpeker muligheten for emosjonell utvikling gjennom estetiske erfaringer.

Barnas respons på spørsmålet om hvordan en kan skille mellom hva som er fantasi og virkelighet bringer ellers inn en sosialt institusjonell type bestemmelse av estetiske uttrykksformer (Dickie 1974). Ved at fantasien/fortellingen tilhører en spesifikk type media, som for eksempel, PC-spill, film, bok eller tegneserie, er det å regne som fantasi. Det er altså en særlig kontekst det her vises til, en institusjonalisert sosial praksis, som innebærer at gjennom ulike media kan en regne med at det er fantasi, det som framkommer (Alvestad, Jernes, Knaben og Berner 2017).

Oppsummering

Forskning om estetiske fag i barnehagen har, som vist til innledningsvis, gjerne vært fokusert på disse fagene som aktivitetsformer. Betydningen av en *refleksjon* over estetiske erfaringer og aktivitetsformer har ikke i like stor grad vært gjenstand for forskning. Det er snarere estetikk som handlingsform som har vært fokusert, mens det å oppfordre barn til *refleksjon* over ulike estetiske spørsmålsstillinger og tematikker, ikke har vært så mye framme.

Denne studien dreier seg, slik vi ser det, om det Jørgensen (2008) omtaler som estetikk som filosofisk refleksjon heller enn aktivitetsform. Filosofisk refleksjon handler generelt om å trekke ut mer allmenne perspektiver ut fra det partikulære, som Jørgensen påpeker. I denne studien deltar barna aktivt i disse samtalerne blant annet ved å eksemplifisere og perspektivere både hva som kan regnes som kunst, og om hva som er «fint», og ikke, hvilket innebærer et implisitt skjønnhetsbegrep. Forholdet mellom fantasi og virkelighet knyttet til estetiske uttrykksformer blir også drøftet gjennom samtalerne.

Det vi vil påpeke her, er betydningen av meta-kognitive samtaler (jf. Samuelsson m.fl. 2013), som ikke bare omhandler fagene som aktivitetsformer i seg selv, men også relateres til et mer refleksivt nivå i forhold til disse. Vi ser ut fra denne studien at barn i barnehage godt kan få mulighet til å forholde seg til estetiske uttrykk også *på et refleksivt nivå, og ikke bare et utøvende nivå*. Studien viser at dette er noe barn selv gjerne deltar aktivt i samtaler om, og på kompetent vis, ut fra egne forutsetninger og erfaringer. Barna kan forholde seg, viser studien, til heller komplekse problemstillinger knyttet til ulike estetiske uttrykksformer, på et refleksivt nivå. Dette gjelder

både spørsmål om hva som skal gjelde som kunst, hvorvidt og på hvilken måte det eventuelt skal være fint, om kunstnerisk egenproduksjon, og om spenningsforholdet som kan være mellom virkelighet og fantasi.

Vi ser det slik at denne type samtaler kan utgjøre vesentlige komponenter i en *danningsprosess*, knyttet til refleksjoner en kan gjøre seg over ulike estetiske erfaringer og uttrykksformer. Danning gjennom en refleksjonsprosess over spesifikt estetiske uttrykksformer kan innebære selvutvikling helt allment betraktet (Nordvik og Alvestad 2015; Guss 2005; Kallestad og Ødegaard 2013). Denne studien viser også til at slike refleksjoner er noe barna gjerne kan engasjere seg i, fullt ut og på egne vilkår.

Barnehagelærerens rolle for barnas erfaring og læring innen fagområdet kunst, kultur og kreativitet er sentral, og meta-kognitive samtaler er en anvendelig tilnærming med tanke på å gjøre barna bevisste på et spesifikt estetisk faglig innhold, samt bidra til refleksjoner rundt det aktuelle innholdet. Slike refleksive samtaler kan etter vår oppfatning gis ytterligere rom og utvikles videre i barnehagene. Her blir personalets rolle viktig med tanke på å invitere til og engasjere barna i slike samtaler ut fra barnas egne erfaringer (Love 2006; Samuelsson m.fl. 2009). Studien peker også mot et mulig behov for dybdekunnskap om estetiske fag hos barnehagelærerne. Dette kan også ses i en samfunnskontekst der estetiske fag i økende grad er blitt nedtonet på bekostning av fag som er mer målbare (Biesta 2009).

Gjennom denne empiriske analysen kommer det fram noen *eksempler* på slike samtaler som har et refleksivt meta-perspektiv, blant annet om spørsmål rundt skjønnhet og fantasi versus virkelighet, der estetiske opplevelser kan være både frydefulle, skumle og utfordrende. Disse kan, sett både ut fra denne studien, og i tråd med den nye rammeplanen, gjerne få en enda mer framtredd plass (Kunnskapsdepartementet 2017). Det er sentralt å vise respekt for barnas egne perspektiv og ytringer, og gi dem både lyst og rom for å gå videre i utforskning og refleksjon omkring estetiske erfaringer. I dette ligger det også en oppfordring til egen tenkning, medvirkning og samtaler i fellesskap som grunnlag for utvikling av demokratisk sinnelag (Klafki 2016; Broström og Hansen 2004).

Vi ser det slik at estetiske filosofiske samtaler på et refleksivt nivå har mulighet i seg til å utgjøre en vesentlig komponent i en *danningsprosess i barnehagekontekst*. Danning gjennom refleksjonsprosesser over estetiske uttrykksformer kan bidra til barns selvutvikling mer allment, der også en sosial dimensjon inngår, når dette som her skjer i mindre grupper. I denne sammenheng vil vi understreke den betydning det kan ha å engasjere barn i refleksjoner relatert til det estetiske fagområdet fordi det allment kan bidra til bevisstgjøring, myndiggjøring og empowerment (Love 2006). Denne studien er ment å skulle bidra til å få øye på dette, som en forutsetning for også å kunne *forstå* betydningen av det.

Litteratur

- Alvesson, M. og Skoldberg, K. 2011. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2.utgave. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å.D. og Berner, K. 2017. Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1(1): 27–40.

- Alvestad, M. 2011. You can learn something every day! Children talk about learning in kindergarten – traces of learning cultures. *International Journal of Early Childhood* 43(3): 291–304.
- Alvestad, M. 2012. Førskolelærere om læring i barnehagen – spor av læringskulturer. I: T. Vist og M. Alvestad., red. *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk: 67–89.
- Aristoteles. 2008. *Poetikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Backe-Hansen, E. 2009. *Barn*. Oslo: Forskningsbiblioteket.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21: 33–46.
- Blume, M. 2015. «Ah, oh, neijj!» Om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk barnehageforskning* 9(2): 1–19.
- Broström, S. og Hansen, M. 2004. *Didaktikk og dannelse*. Oslo: Damm-Egmont.
- Cresswell, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dickie, G. 1974. *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Guss, F. G. 2005. Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(3): 233–243.
- Heikkilä, M. og Sahlström, F. 2003. Om anvendning av videoinspelling i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 24–41.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1/2): 42–57
- Jørgensen, D. 2008. *Aglaia's dans: På vej mod en æstetisk tænkning*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Kallestad, J.H. og Eriksen Ødegaard, E. 2013. Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology* 8(4): 74–92.
- Klafki, W. 2016. *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. København: Klim.
- Kunnskapsdepartementet 2017. *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, J. 2010. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Love, A. 2006. Teaching is learning: Teacher candidates reflect on aesthetic education. *Teaching Artist Journal* 4(2): 112–121.
- NESH. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene (<https://www.etikkom.no>).
- Nordvik, G. og Alvestad, M. 2015. Danningsbegrepet i barnehagens årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk Barnehageforskning*. Bind 11. DOI: 10.7577/nbf.1244: 1–13.
- Samuelsson, I.P., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. og Wallesrstedt, C. 2009. The art of teaching children art. Music, dance and poetry with children 2–8 years old. *International Journal of Early Childhood* 17(2):119–135.
- Samuelsson, I.P., Sheridan, S. og Hansen, M. 2013. Young children's experiences of aesthetics in pre-school. *Nordisk barnehageforskning* 6(3): 1–12.
- Sommer, D., Hundeide, K. og Pramling Samuelsson, I. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Heidelberg: Springer.
- St. meld. Nr.19 [2015–16]. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinkjer, E. 2005. Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddler i møte med kunst. I: S. Haugen, G. Løkken og M. Röthle, red. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag: 202–220.

- Thagaard, T. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vist, T. 2011. Music experience in early childhood – Potential for emotion knowledge? *International Journal of Early Childhood* 43(3): 277–290.
- Ødegaard, E.E. red. 2012. *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen T.T., Nordtønne, S. og Tholin, K.R. 2009. *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009.

Marit Alvestad er professor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, medlem av styringsgruppen i programområdet *Læringskulturer i barnehagen*, leder av forskningsområdet *Kvalitet, profesjon og læring*, Master i barnehagevitenskap, samt FILIORUM senter for barnehageforskning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Alvestad har publisert en rekke vitenskapelige artikler, bokkapitler og rapporter knyttet blant annet til læreplanarbeid og læringskulturer i barnehagekontekst.

Marit Alvestad, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. E-mail: marit.alvestad@uis.no

Rudy Garred er førsteamanuensis i musikk og prodekan for forskning ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Han er videre tilknyttet programområdet *Læringskulturer i barnehagen* og forskningsområdet *Estetiske og emosjonelle læreprosesser* ved Institutt for barnehagelærerutdanning. Garred har publisert flere vitenskapelige artikler, bokkapitler og internasjonale bokutgivelser særlig innen spesialfeltet musikkterapi.

Rudy Garred, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger, Norge. E-mail: rudy.garred@uis.no