



Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Program for lærerutdanning

Å bryte mønstre

Forståelse av estetikkens verdi i pedagogisk
virksomhet i barnehagen

Masteroppgave i fagdidaktikk, estetiske fag 2011

Maja Reinåmo Olsson

Sammendrag

Masteroppgaven ”Å bryte mønstre: Forståelse av estetikkens verdi som pedagogisk virksomhet i barnehagen” utforsker hvordan barnehageansatte forstår estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid i barnehagen. Bakgrunnen for oppgaven var en frykt for at en estetisk tilnærming til den pedagogiske virksomheten i barnehagen blir marginalisert på bekostning av en instrumentell tenkning, og et ønske om å skape en større bevissthet om ulike forståelser av estetikkbegrepet. Innsamlingsmetoden som er brukt er fokusgruppesamtaler med en gruppe bestående av ansatte i åtte barnehager i Trondheim. Forskeren har ikke en tradisjonell objektiv rolle, men bidrar selv med sine forståelser. Oppgaven utforsker fenomenet forståelse av estetikkbegrepet og kan metodologisk plasseres inn under en fenomenologisk-hermeneutisk forskningstilnærming. Den ser på hvordan estetikkbegrepet forstås og på hva som styrer og påvirker denne forståelsen. Oppgaven tar utgangspunkt i Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk, Jacques Derridas dekonstruksjon og Michel Foucaults maktkonstruksjoner som et grunnlag for å tolke forståelse av estetikkbegrepet. Det fokuseres på de voksnes rolle i samspill med hverandre og med barna. Gjennom en dekonstruerende lesning av materialet, både i samtalene og i analysen, synliggjøres hva som ligger til grunn for de forestillingene deltakerne har om sin forståelse av estetikk. Hensikten med oppgaven er ikke å definere hva estetikk i relasjon til barnehagepedagogikk er, men å åpne opp for flertydig forståelse av begreper knyttet til estetikk og bryte etablerte mønstre. Undersøkelsen viser at estetikk i relasjon til pedagogikk forstås som en virksomhet med høy verdi og at denne virksomheten knyttes til læring og lek i barnehagen. Måten estetikkbegrepet forstås på er styrt av maktforhold som kommer ovenfra, som offentlige dokumenter, styrere og foreldre, og makt som konstrueres i relasjonen mellom de som arbeider i barnehagen. Oppgaven ser på det som forstås som en dominerende, instrumentell diskurs om estetikkbegrepet og setter andre alternative diskurser opp mot denne. Et viktig funn i undersøkelsen er at fokusgruppedeltakerne forstår begrepene knyttet til estetikk på måter som gjør motsand mot den dominerende diskursen, men at de samtidig er påvirket av den i det praktiske arbeidet i barnehagen. Oppgaven konkluderer med at estetikkbegrepet forstås på en flertydig måte, og at forståelsen kan brytes opp, endres og utvikles gjennom å dekonstruere begreper knyttet til estetikk.

Abstract

The master's degree thesis "Breaking Patterns: Understanding the value of aesthetics in relation to pedagogy in the kindergarten" explores how the kindergarten employees understand aesthetics in relation to pedagogical work in kindergartens. The reason for the thesis was a fear that the aesthetic approach to the pedagogical activities in kindergartens is marginalized at the expense of instrumental thinking, and a desire to create a greater awareness of different understandings of the concept of aesthetics in kindergarten. The collection method used is focus group discussions with a group of employees in eight kindergartens in Trondheim. The researcher does not hold a traditional objective role, but contributes with her own understanding. The thesis explores the phenomenon of understanding of aesthetics and can be methodically categorized under a phenomenological-hermeneutic research approach. It looks at how the concept of aesthetics is understood and what controls and influences that understanding. The thesis uses Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics; Jacques Derrida's deconstruction and Michel Foucault's power structures as a basis for interpreting the understanding of aesthetics. It focuses on the adults' role in interaction with each other and with children. Through a deconstructive reading of the material, both in the discussions and in the analysis, the basis for the ideas and beliefs the participants have about their understanding of aesthetics is made visible. The purpose of the thesis is not to define what aesthetics in relation to kindergarten pedagogy is, but to open for ambiguous understanding of concepts related to aesthetics and to break established patterns. The survey shows that aesthetics in relation to pedagogy is understood as to have a high value and that this relation is linked to learning and playing in kindergarten. The way the aesthetics is understood is governed by power that come from government documents, managers, etc. and power that is constructed in the relationship between those working in the kindergarten. The thesis looks at the difference between a dominant instrumentalist discourse about aesthetics and the concept of putting other alternative discourses against this. An important finding in the survey is that the focus group participants understand the concepts related to aesthetics in ways that make opposition to the dominant discourse, but that they also are influenced by the dominant discourse in the practical work in the kindergarten. The thesis concludes that aesthetics is a term understood in a complex manner, and that understanding can be broken up, changed and developed through to deconstruct concepts related to aesthetics.

Från mars -79

Trött på alla som kommer med ord,

ord men inget språk

for jag till den snötäckta ön.

Det vilda har inga ord.

De oskrivna sidorna breder ut sig åt alla håll!

Jag stöter på spåren av rådjursklövar i snön.

Språk men inga ord.

(Tomas Tranströmer)

I min iver etter å beskrive det som ikke kan beskrives har jeg brukt mengder med ord, og veldig mange av dem handler om at ord er utilstrekkelige. Trøtt av ord, i hvert fall for en stund, avslutter jeg arbeidet med masteroppgaven min, men med en tro på at ordene mine ikke bare er ord, men også språk, og med et håp om at dette språket kan være et lite bidrag til å utvikle enda mer språk, både av det ordrike og det ordløse slaget.

Jeg ønsker å takke for all oppfølging jeg har fått gjennom hele masterstudiet i estetiske fags didaktikk, spesielt fra min veileder Maria Øksnes. Maria har hele tiden utfordret meg til å tenke videre og aldri latt meg tro at jeg har tenkt ferdig. Det har vært en til tider frustrerende og utfordrende, men veldig spennende prosess.

Samtalene med fokusgruppen har vært interessante og morsomme, og de har bidratt til en kraftig utvidelse av min forståelseshorisont. Jeg skylder alle deltakerne en stor takk!

Mine kollegaer i barnehagen har tålmodig holdt ut med min sjonglering mellom jobb og masterstudier i snart to år. Tusen takk til dere.

Takk til de lekende menneskene i teatergruppen Ngoma. Samarbeidet oss i mellom har hatt mye å si for det synet jeg i dag har på estetikk og lek i barnehagen.

Støttende medstudenter har vært gode å ha rundt seg. En spesiell takk går til Helene for kontinuerlig oppmuntring og for uvurderlig hjelp med å lese gjennom og kommentere oppgaven. Si fra når du skal ha hjelp med din!

Takk til Erik for at du har lokket, lurt og dratt meg opp for å skrive nesten hver eneste morgen det siste halve året.

Takk til mamma og pappa, som aldri har latt meg tvile på min egenverdi!

Innhold

Kapittel 1: Innledning	3
Estetisk virksomhet i barnehagen.....	3
Mitt ståsted og mine fordommer	4
Problemstilling	9
Aktuell forskning/ plassering i feltet.....	11
Oppgavens oppbygning.....	12
Kapittel 2: Betragtninger om forståelse	15
En filosofisk hermeneutikk	16
Dekonstruksjon.....	18
Maktkonstruksjoner.....	22
Kapittel 3: Fokusgruppesamtaler	27
Bakgrunn for valg av innsamlingsmetode.....	27
Beskrivelse av hva fokusgruppesamtaler forstås som i min undersøkelse.....	27
Planlegging.....	28
Utvalg	30
Gjennomføring	31
Refleksjon rundt gjennomføringen av samtalene.....	33
Etiske overveielser	35
Fordeler og ulemper med bruk av fokusgruppesamtaler.....	36
Kapittel 4: Teoretiske perspektiver på forståelse av estetikkbegrepet	41
Hvordan kan estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet forstås?	42
Læring og estetikk.....	45
Lek og estetikk	49
Voksenrollen og estetikk.....	53
Kapittel 5: Deltakerperspektiver på forståelse av estetikkbegrepet	59
En trippelhermeneutisk tolkning	59
Hvordan kan estetikkbegrepet forstås?	61
Estetikk – til hvilken verdi?	61
Læring og forståelse	63
”De jobber jo hele dagen”	67
Skaperglede og gylne øyeblikk	71
Avsluttende refleksjoner.....	81
Referanser	87
Vedlegg	93

Kapittel 1: Innledning

Det nyttige er det tidens store idol som alle krefter trelloer under og som alle talenter hylder. Kunstens åndelige fortjenester veier ikke på denne grove vekt, men forsvinner fra århundrets larmende marked når enhver oppmuntring blir borte. Selv tidens filosofiske ånd fravriker fantasien den ene provins etter den annen, og kunstens grenser snevres inn, jo mer vitenskapen utvider sine.

Friedrich Schiller

Estetisk virksomhet i barnehagen

Hovedtemaet for denne masteroppgaven er estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid i barnehagen. Det er mitt inntrykk at arbeidet med estetisk virksomhet, sammen med lek, tradisjonelt sett har hatt en sentral plassering i barnehagen (Jf Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad 2009).

Bakgrunnen for min interesse for å skrive om temaet estetikk er at jeg frykter for estetikkenes villkår i barnehagen. Den estetiske virksomheten kan slik jeg tolker det ses som en del av barnehagens ”myke” sider. Monika Röthle sier at disse sidene blir nedprioritert på bekostning av den fagorienterte, voksenstyrte delen av virksomheten. Det kan se ut som om barnehagene er blitt mer opptatte av å dokumentere kunnskapsforming enn hva de tidligere var (Röthle 2007). Dette kan forstås i sammenheng med tendensen fra politisk hold til å fokusere på at det pedagogiske arbeidet i barnehagen hovedsaklig skal knyttes til innlæring av bestemte kunnskaper, ferdigheter og kompetanser; altså faglig formell læring (Solli og Kaurel 2011). Solveig Østrem et al. (2009) får i sin undersøkelse av implementeringen av den nye rammeplanen, ”Alle teller mer”, fram at førskolelærere selv sier at de jobber mindre med estetisk virksomhet og lek enn tidligere, på bekostning av arbeid med de mer målbare fagområdene. Er de estetiske fagene ”utrydningstruede” i barnehagen? Trenger de å legitimeres ytterligere for å beholde sin posisjon som verdifulle i seg selv? Estetisk aktivitet har, som nevnt, alltid vært en stor del av barnehagens virksomhet, men etter hvert som skolens læreplaner endres i retning mer tid til basisfag, er det lett for barnehagen å følge etter. Dette er noe vi allerede ser gjennom evalueringen av implementering av Rammeplanen, ”Alle teller mer” (Østrem et al. 2009). Det ser ut til å være stor grad av enighet om at estetisk aktivitet skal være en viktig del av barnehagens virksomhet. Likevel blir satsning på de estetiske fagområdene prioritert ned i forhold til satsning på mer målbare, skolelignende,

fagområder. Kunnskapsdepartementet har til nå gitt ut ti temahefter som skal støtte barnehagenes arbeid med innføring av den nye rammeplanen. Ingen av disse handler om estetiske aktiviteter. Når estetiske aktiviteter er i bruk, ser det ut til at det stadig oftere er som et middel for å nå mål i fagområder som likner på fagene i skolen. Det problematiske med en slik marginalisering av estetikkens egenverdi kan, som Øksnes (2008) peker på, være at det blant annet innebærer at mennesker ender opp med å leve endimensjonale liv. Denne instrumentelle tenkningen knyttet til estetikk i barnehagepedagogisk sammenheng kan forstås i lys av en større samfunnsmessig tendens. Blant annet uttaler kulturminister Anniken Huitfeldt seg i Klassekampen 16.januar 2010 om kulturens betydning i et næringsperspektiv. Kulturfeltet kommer til å spille en sentral rolle i dialogen om hvordan vi skal skape framtidens arbeidsplasser, sier hun, og begrunner det med behovet samfunnet har for mennesket i innovative yrker, blant annet i industri og undervisning (Müller 2010). I barnehagesammenheng ser vi at et klart uttalt mål fra styres maktene er å styrke barnehagen som læringsarena (Jf Kvalitetsmeldingen, KD 2009). Målet er å høyne kvaliteten i barnehagen, med vekt på å styrke barnehagen som læringsarena. Barnehagene skal sikre at barna utvikler tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter før de skal begynne på skolen.

Med bakgrunn i min ovennevnte bekymring har jeg som førskolelærer vært opptatt av å få fram estetikkens verdi i barnehagen. Gjennom førskolelærerutdanningen har jeg blitt sosialisert inn i bestemte forestillinger om estetisk arbeid i pedagogisk arbeid med barn. Jeg opplever at mitt syn står i kontrast til det som framtrer som viktig gjennom den politisk-pedagogiske debatten, men samtidig ser jeg at den didaktiske tenkningen og de arbeidsmåtene jeg har lært, ikke henger helt sammen med synet på estetikk og synet på barn. Jeg har opplevd at det har vært vanskelig å legitimere den estetiske virksomhetens plass fordi det har vært vanskelig for meg å sette ord på dets verdi. Arbeidet med estetikk i barnehagesammenheng kan trolig knyttes mer til den tause kunnskapen min enn til den verbaliserte.

Mitt ståsted og mine fordommer

Gjennom førskolelærerutdanningen fikk jeg innsikt i mange arbeidsmåter og verktøy for å arbeide med estetikk i barnehagen. Jeg hadde bestemte oppfatninger av hvorfor estetisk aktivitet var viktig i barnehagen, men jeg hadde som sagt vanskelig for å formulere disse tankene ut til de jeg jobbet sammen med. Gjennom videreutdanningen min på masterstudiet ble jeg i større grad utfordret til å ta tak i mine forestillinger om estetikk i forhold til

pedagogisk og didaktisk tekning. På samme tid fikk jeg en økt bevissthet om at de ordene og begrepene som ble knyttet til estetikk som fenomen på mange måter kom til kort i forhold til tradisjonelle måter å beskrive noe vitenskapelig på. Dette er en ambivalens som preger meg, og som derfor vil gå igjen i denne oppgaven.

Den franske filosofen Derrida har sagt at all skrift er subjektiv og bærer av ulike dominerende diskurser (Kolle, Larsen og Ulla 2010). Den som skriver avbilder aldri hele sannheten, men sin sannhet preget av sin subjektivitet. Jeg skriver *min* historie. Den er preget av min subjektivitet og mine fordommer. Og nettopp det er et vesentlig poeng å få fram. Samtidig med at denne masteroppgaven er et bilde av min virkelighetsforståelse, er jeg en del av et samfunn som deler mange av de samme fordommene og forståelsene. Derfor er ikke mine forståelser avskåret fra resten av verden, men innvevd i den. Det betyr ikke at jeg ikke vil stille meg kritisk til de fordommene og forståelsene jeg er en del av. Jeg vil etterstrebe en åpenhet som innebærer at mine fordommer kan utfordres. Målet mitt er å se andre måter å forstå relasjonen mellom estetikk og pedagogikk på. Espen Schaanning skriver i forordet til den norske utgaven av "Sannhet og metode" (Gadamer 2010) at fordommer tradisjonelt har vært satt i samme bås som overtro, som noe man måtte kvitte seg med for å "oppnå fornuft", men at Gadamer snur opp ned på denne nedvurderingen, og presenterer fordommer som noe positivt, som det verken er mulig eller ønskelig å fri seg fra. Vår fornuft er alltid innvevd i et sett av fordommer. Fordommene fungerer som produktive mulighetsbetingelser for forståelse og dermed også for at vi skal kunne erfare noe som sant. De er forståelsens betingelse, noe som vil si at jo flere fordommer, desto større forståelse.

I det følgende vil jeg gjøre rede for hva det er som preger mine fordommer om estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid i barnehagen.

Da jeg begynte på min utdanning hadde den tradisjonelle førskolepedagogikken møtt mye motbør for sitt syn på barn og den didaktiske tenkningen som preget det pedagogiske arbeidet. Med referanse til Dion Sommer beskriver Berit Bae (2007) et paradigmeskifte i synet på barn og barndom, som får konsekvenser for arbeidet i barnehagen. Hun skriver at man har fått en forskyvning fra å betrakte barn kun som passive objekter som har verdi i kraft av det de en gang skal bli, "human becomings", til også å se på dem som aktive subjekter som er deltakende i å skape sine egne liv her og nå, "human beings". Jeg ble ferdig utdannet førskolelærer i 2005, og jeg opplevde et fokus i utdanningen på "det nye" synet på barnet, som kompetent og med rett til å medvirke i barnehagen. Det ble lagt vekt på barns mange

”språk” eller uttrykksformer, tydelig inspirert av Reggio Emilia-pedagogikken. Med denne pedagogiske filosofien som Loris Malaguzzi var opphavsmann til (Jf Åberg og Lenz taguchi 2006) fikk man generelt et fokus på den estetiske dimensjonen i arbeid med barn. Samtidig opplevde jeg at det var det som Geir Karlsen (2006:240) kaller ”den reflekterte læreren med orden på sine forberedelser – manifestert gjennom planlegging og forutsigbarhet” som ble vektlagt i utdanningen. Målet for det pedagogiske arbeidet syntes å være det å kunne forklare, gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av alle barnehagens aktiviteter. I følge Karlsen kan derimot den estetiske dimensjon, som er nært knyttet opp mot spontanitet og improvisasjon representere noe vi ikke helt vet hva er, og det kan virke vanskelig og utrygt å nærme seg, for det betyr at man kanskje må gi slipp på noe av kontrollen (Karlsen 2006). Jeg opplevde en motsetning mellom det åpne og improvisatoriske og synet og det lukkede og instrumentelle synet, eller undervisningsteknologisk orientert tenkning (Jf Gudem 2011); som om vi befant oss midt i en brytning for hvilke syn som skulle gjelde, og disse perspektivene virket av og til vanskelige å forene. Denne opplevelsen av både brudd og kontinuitet mellom et instrumentelt og et improvisatorisk syn på barnehagens pedagogikk fortsatte jeg å oppleve når jeg begynte å jobbe som førskolelærer i barnehagen, og jeg fikk en bekreftelse på at flere deler mitt syn gjennom samtalene jeg hadde med fokusgruppen. For å oppsummere dette kan jeg si at utdanningen min ideologisk sett gav meg et syn på barn og fenomenet estetikk som gav resonans hos meg, men som var vanskelig å overføre til det praktiske arbeidet med bakgrunn i den tradisjonelle didaktiske tenkningen, som Karlsen beskriver, jeg ble sosialisert inn i.

Mitt syn på estetikk

Med bakgrunn i blant annet utdanning, praktisk arbeid i barnehagen og erfaringer fra å lage og spille teater for barn ser jeg på estetikk i relasjon til pedagogikk som noe som har verdi i seg selv, som en aktivitet som søkes for sin egen del og som ikke kan reduseres til et middel for et pedagogisk mål. For meg handler estetikk i barnehagen om å fremme en estetisk tilnærming til sine omgivelser (Jf Paulsen 1994). Paulsen skriver om motsetningen til en estetisk tilnærming, en motsetning jeg ser på som en instrumentalistisk tilnærming, at det er;

å se verden utelukkende i forhold til hvor nyttig den er, som for eksempel det å betrakte et bilde ut fra hvordan det ville ta seg ut over sofaen eller ut fra hvor mye det koster, gå i teater eller på konserter fordi det er noe man ”må” (Paulsen 1994:80).

Mitt syn på estetikk er inspirert av de som kritiserer de dominerende synene på estetikk, blant annet professor Kjell Lars Berge ved institutt for lingvistiske og nordiske studier ved Universitetet i Oslo, som i et intervju i Klassekampen 19.januar 2010 går hardt ut mot Huitfeldts utspill (Müller 2010b). Berge spør hvor tanken om kulturens funksjon som oljen i det økonomiske maskineriet kommer fra, og mener at Huitfeldts kultursyn representerer en grovt banal, materialistisk instrumentalisme, som mangler dannelsesdimensjonen. Han etterlyser en debatt om kulturens verdi som *kultur*, og ikke bare som motor for annen samfunnsutvikling. Han mener at en begrunnelse for kulturfeltet heller burde ta utgangspunkt i ytringsfriheten, kultur som et marked for ytringer, for å sikre mangfold i offentligheten. Begrunnelsen trenger ikke å være desperat og lene seg på matnyttens for andre felt. Kulturen har nok tyngde til å kunne stå på egne ben. Berge avslutter intervjuet med å si at den markedsliberalistiske tenkningen som sier at ting helst skal lønne seg, har begynt å ete seg inn i hodene på folk.

Vil en ukritisk holdning til begrepet egenverdi i estetisk virksomhet føre til at man lettere lar seg påvirke av andre, mer nytterrettede holdninger til denne typen virksomhet? Hvis man aldri stiller spørsmål blir vel også dialogen borte, og kunnskapen blir taus. Som førskolelærer og pedagogisk leder i en barnehage har jeg selv mye erfaring med det estetiske fagfeltet. Jeg har alltid vært opptatt av estetiske aktiviteter i barnehagen, både på grunn av egen interesse for de estetiske uttrykksmåtene og fordi jeg gjennom min praksis som førskolelærer stadig får styrket troen på at det er svært viktig å ta vare på det estetiske fagområdet i barnehagen, både som en motvekt mot en til tider ensidig satsning på skoleforberedende kjernefag og som et område med høy egenverdi. Som student på masterutdanningen i estetiske fags didaktikk så jeg på arbeidet med dette fagområdet som interessant i forhold til min masteroppgave. Høsten 2009 skrev jeg en semesteroppgave om ”Lek som estetisk handling”. Etterpå satt jeg igjen med en opplevelse av at jeg hadde funnet ut noe viktig. Koblingen mellom lek og estetikk virket selvfølgelig for meg, og jeg fikk lyst til å utvikle disse tankene om lek videre til andre former for estetisk virksomhet. Underveis i denne prosessen har jeg blitt nødt til å utfordre meg selv på mine tanker og syn om estetikk. Spesielt gjelder dette begreper som jeg bruker uten å noen gang ha blitt utfordret på hva egentlig betyr.

Med dette grunnlaget mener jeg at vi trenger å styrke og bygge opp forståelsen for de estetiske fagenes betydning i barnehagen. Men hvordan skapes forståelse? Og hva *er* egentlig forståelse? I denne oppgaven kommer jeg til å støtte meg til en hermeneutisk tilnærming i min

søken etter forståelse. Hermeneutikk er kort fortalt fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup 1996), noe jeg vil komme tilbake til mer fylldig i neste kapittel.

Som jeg har nevnt tidligere, kommer ofte språket til kort når fenomenet estetisk forståelse skal beskrives. Derrida poengterer, i likhet med det Gadamer sier om meningsskaping, at dekonstruksjon, som jeg kommer tilbake til, ikke kan reduseres til en metode eller en modell for analyse (Steinnes 2007). Begge kritiserer den tradisjonelle tilnærmingen til språket som objektivt medium for vitenskapen. Jenny Steinnes (2007) skriver:

Språket blir gjennom Derridas behandling avslørt som et medium som ikke kan innfri ønsket om entydighet og objektivitet [...] Språket er som en uvurderlig gave, det umuliges mulighet – en kilde til forførelse, til å bli og være låst i forestillinger, forklaringsmodeller eller, som han kaller det, logosentriske strukturer (Steinnes 2007:672-3).

I følge Steinnes beskriver Derrida språkets stilling som truet av devaluering og den totale meningsinflatjon. Hvilken relevans har Derridas problematisering av språket for mitt prosjekt? Jo, som Unni Bleken sier, det er sentralt for førskolelærere å ha et bevisst forhold til hvilket språk de velger (Bleken 2007). Bleken hevder at hensynet til barnet underordnes hensynet til samfunnet og den økonomiske utviklingen. I mine øyne kan dette forstås som den dominerende måten å betrakte barn på i forhold til samfunnet, og dette preger både pedagogiske og estetiske diskurser knyttet til barnehageområdet. Diskurser kan forstås som de forestillingene og de teoriene som inngår i en sammenheng av betydninger, og som man referer til for å forklare sin forståelse. Det vil si at forestillingen om den sanne praksisen som er gyldig akkurat nå, utgjør den dominerende diskursen. Diskursbegrepet har jeg hentet fra Michel Foucault. Det kan være et uklart begrep, men det går an å si at en diskurs er en måte å snakke om og forstå verden på (Øksnes 2011). Med bakgrunn i Foucault kan vi snakke om maktkunnskap. Det vil si at det er noen autoritative stemmer som har skrevet seg inn i språket med større kraft enn andre, og det språket skaper en bestemt virkelighet. Gjennom diskursene ser man hvordan estetikk settes på dagsorden i offentlige dokumenter, hvordan det knyttes til bestemte formål og til bestemte teoretiske valg og forskningstradisjoner. Dominerende diskurser er vanskelige å avdekke, og dermed vanskelige å kritisere (ibid.). Slik jeg har forstått den dominerende diskursen i estetikk knyttet til pedagogikk i barnehage og skole, er den nært knyttet til den instrumentelle mål-middel-tenkningen. I tråd med dette skriver Lenz Taguchi om en dekonstruerende tilnærming til de dominerende diskursene. Dette har ledet meg fram til problemstillingen for dette mastergradsprosjektet. Gjennom dekonstruksjon kan

man finne fram til såkalte motstandsdiskurser som utfordrer de dominerende, etablerte diskursene (Åberg og Lenz Taguchi 2006).

Problemstilling

På bakgrunn av Foucaults forestillinger om diskurser og maktkunnskap, er det mitt inntrykk at forståelse for estetikk ligger til grunn for hvordan man handler i det praktiske arbeidet med barna og sine medarbeidere i barnehagen. Dette vil være utgangspunkt for min undersøkelse i dette masterprosjektet. Et spørsmål jeg stilte meg selv i denne forbindelse var: Hva kan vi forstå som den rådende diskursen om estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid i barnehagen, og er det mulig å få fram alternative måter å belyse dette begrepet på? På bakgrunn av min erfaring fra barnehagen vil jeg knytte dette til hvordan personalet i barnehagene tenker og snakker om estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen. På grunnlag av dette blir min problemstilling følgende: *Hvordan forstår barnehageansatte estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen?*

For å utdype problemstillingen har jeg laget to underspørsmål:

1. Hvilke *begreper* forstås virksomheten *gjennom*?
2. Hva *styrer* forståelsen av begrepene og hvordan *påvirker* det forståelsen?

Estetikk er et begrep som ikke brukes så mye i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet [KD] 2006), stort sett bare gjennom fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”, der estetiske opplevelser og estetiske uttrykk står i fokus for arbeidet. Lek og læring, derimot, er og har alltid vært selvsagte begreper for å forklare og snakke om barnehagens virksomhet. Så selvsagte at de som jobber i barnehagen ikke lenger reflekterer over hva de betyr for dem? Men det er slett ingen selvfølge at alle fyller begreper med den samme meningen, noe jeg har forsøkt å antyde med referanser til Foucault og Derrida. Det ble etter hvert dette min oppgave skulle handle om, å ta tak i de begrepene vi tror at vi kjenner og stille spørsmålstegn ved denne forståelsen. Hva forstår vi egentlig med begrepene estetikk, lek og læring, hvorfor forstår vi det på den måten vi gjør, og hvilken betydning har denne forståelsen for hvordan vi igjen forstår og jobber med estetisk virksomhet i barnehagen?

Hvordan estetikkbegrepet kan bli forstått blir på den måten det fenomenet jeg ønsker å finne ut om, men for å gjøre det må jeg se på dette fenomenet fra ulike sider. For å belyse problemstillingen min ønsket jeg først å fremst å gjennomføre et empirisk prosjekt, der jeg hadde fokusgruppesamtaler med en gruppe barnehageansatte. I tillegg vil jeg gjøre en

litteraturstudie knyttet til estetikkbegrepet. De begrepene jeg fokuserer på i litteraturstudien (Jf kapittel 4) er valgt på grunnlag av det fokusgruppen trakk fram i sine refleksjoner.

I forhold til det andre underspørsmålet ble jeg underveis i undersøkelsen mer og mer interessert i hva det er som ligger bak og styrer forståelsen av disse begrepene og hvordan det påvirker forståelsen. Jeg fant etter hvert ut at forståelse var noe mer komplekst sammensatt enn jeg hadde trodd, og at denne kompleksiteten handlet om forskjellige former for makt (Jf Foucault 1999). Det som per i dag oppfattes som sannheter om hva estetikk i barnehagen er og skal være, ble en gang konstruert av noen. Til tross for at vår forståelse av estetikkbegrepet styres i bestemte retninger, som ofte er nytteorientert og instrumentelle, kan man, med bakgrunn i Foucault hevde at det alltid finnes andre måter å forstå, men at disse kan være vanskelige å få øye på. Tittelen for oppgaven, ”Å bryte mønstre”, henspiller på dette, som jeg opplevde nettopp som det viktigste og mest utfordrende i min undersøkelse; å gripe tak i disse usikkerhetene i brytningen mellom ulike syn man er påvirket av, for å finne ut hva man er styrt av, hvorfor man er det og hva man kan gjøre for å utvikle seg videre i det pedagogiske arbeidet relatert til estetikk.

For meg, i denne masteroppgaven, betyr dekonstruksjon å bryte etablerte mønstre og forestillinger som tas for gitt. Dette ser jeg både i forhold til målet om dekonstruerende samtaler med fokusgruppen og til den dekonstruerende lesningen jeg gjør i oppgaven. Jeg knytter det til begrepet motstandsetikk (Lenz Taguchi 2004, Åberg og Lenz Taguchi 2006, Kolle et al. 2010). Lenz Taguchi (2004) sier at motstandens etikk er å identifisere hva man selv står i, og ha det som utgangspunkt, og ikke fra idealer eller metoder. Ord og begreper er aldri nøytrale eller uskyldige. De er bærere av diskursive regimer som konstruerer verdier, holdninger, kunnskaper og erfaringer, og de utløser forestillinger som får konsekvenser for hvordan man forstår og handler, for eksempel i arbeidet i barnehagen (Kolle et al. 2010). I tillegg til at det har vært et mål for meg at fokusgruppesamtalene skulle være dekonstruerende, altså at vi sammen, gjennom refleksjon, skulle utfordre vår vante tankegang, ville jeg gjøre en dekonstruerende lesning av de funnene jeg har kommet fram til i disse samtalene for å finne ut enda mer av hvilke forståelser som ligger bak utsagnene.

Når jeg i problemstillingen skriver om pedagogisk virksomhet i barnehagen er det inneforstått at dette inkluderer didaktisk tenkning. Dette er i tråd med Gundem (2011) som sier at didaktikkbegrepet er knyttet til komplekse pedagogiske sammenhenger. Gjennom didaktikken

kan man danne seg et helhetsperspektiv på det pedagogiske arbeidet (Gunnestad 2007). Wolfgang Klafki, med sin danningsteoretiske didaktikk, hevder at ”pedagogikk er en verdirelatert kulturvitenskap om oppdrags- og utdanningsarbeid, og ikke en teknologisk orientert vitenskap om pedagogiske midler” (Hiim og Hippe 2008:43). Siden barnehagens pedagogiske arbeid ikke er fagdelt, men snarere har som siktemål å fremme en helhetlig utvikling av alle sider ved barnet, har fagdidaktikk tradisjonelt ikke hatt noen sentral plass i barnehagen. Barnehagen har i stedet stått i en omsorgs- og sosialpedagogisk tradisjon (Gunnestad 2007). I dagens førskolepedagogiske tenkning kan pedagogisk dokumentasjon være en motsats til tradisjonell didaktikk, i følge Kolle et al. (2010). I mine øyne fører pedagogisk dokumentasjon til en mer improvisatorisk måte å forholde seg til den pedagogiske virksomheten på (Jf Jørgensen 2006, Karlsen 2006).

I min problemstilling spør jeg etter forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet. Oppgaven handler om hvordan man *forholder* seg til estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet. Den handler også i stor grad om hvilken *verdi* som tillegges estetikken og virksomheten knyttet til den. Verdier er i følge Lars Løvlie (Solli og Kaurel 2011) det som ikke kan måles. Det gjør at det blir diffust og vanskelig å forklare. I min oppgave kommer verdier til å handle mest om egenverdi og nytteverdi, og sammenhengen mellom dem. Jeg opplevde en uklarhet rundt dette i undersøkelsen jeg har gjennomført, og følgene av det er jeg redd for kan være at egenverdien taper terreng på bekostning av nytteverdien. Jeg vil få fram at estetikk eller estetisk praksis i barnehagen ikke trenger å bety bare en ting. De ulike forståelsene av hva det er kan utfylle og berike hverandre.

Aktuell forskning/ plassering i feltet

Som et utgangspunkt for denne oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk, Jacques Derridas dekonstruksjon og Michel Foucaults teorier om diskurser og makt for å utdype min tenkning om forståelse og tolkning gjennom trippelhermeneutikk, dekonstruksjon og maktkonstruksjoner. Gadamer knytter sin drøfting av forståelse til lek og estetikk, og dette blir også viktig for meg å få fram i masteroppgaven.

Mye av den pedagogiske forskningen generelt har slik jeg tolker det, hatt fokus på nyttetenkning, men det finnes kritikere av den (Jf Øksnes 2008). Når det gjelder estetikkbegrepet generelt, så har mange innenfor filosofiske fagkretser problematisert dette.

Det går helt tilbake til Aristoteles og Kant i den eldre filosofien, og nyere filosofi med blant annet Gadamer. I nordisk pedagogisk filosofisk forskning har blant annet Lars Løvlie skrevet artikkelen ”Den estetiske erfaring” (Løvlie 1990), som fremhever den estetiske erfaring som grunnleggende for pedagogikken. Kjetil Steinsholt har gjort mye for å fremme alternative syn på estetikk og pedagogikk, og problematiserer blant annet tradisjonell didaktisk tenkning opp mot improvisasjon (Steinsholt og Sommerro 2006). Både Maria Øksnes (2008) og Tone Pernille Østern (2009), som jeg har referanser til, har bidratt til å problematisere fokuset på nyttetenkning. I barnehagesammenheng har spesielt Reggio Emilias pedagogiske filosofi løftet fram den estetiske dimensjonen i pedagogisk arbeid med barn. Gunilla Lindqvist (1995) og Brit Paulsen (1994) trekker fram det kulturpedagogiske, eller kulturhistoriske, synet på estetikk i barnehagen, og Berit Bae har bidratt til et nytt syn, som kanskje kan kalles estetisk, på barn som subjekter med sine teorier om anerkjennende kommunikasjon (se bl.a. Bae 2007). Solveig Østrem ledet arbeidet med en undersøkelse av implementeringen av den nye Rammeplan for barnehagen. Undersøkelsen kom ut i 2009 under navnet ”Alle teller mer” (Østrem et al. 2009). Jeg finner mange likhetstrekk i delen av undersøkelsen som tar for seg de barnehageansattes forståelse av arbeidet med den nye planen, og mine egne funn.

Oppgavens oppbygning

Så langt har jeg forsøkt å aktualisere temaet og problemstillingen for mitt masterprosjekt. Jeg har gjort rede for hva jeg mener med estetisk virksomhet i barnehagen, mitt utgangspunkt og grunnlag for masterprosjektet, mitt faglige ståsted og mine fordommer, problemstilling og hvilke teoretiske diskusjoner jeg har sett på som relevant i forhold til mitt prosjekt, kort sagt, det jeg, med utgangspunkt i Gulløv og Højlund (2006, se også kapittel 5 i denne oppgaven), vil kalle en analytisk ramme om min oppgave. Jeg vil nå, før jeg starter på kapittel 2, gå over til å presentere hvordan oppgaven er bygd opp. Kapittel 2 og 3 er kapitler som omhandler metodologiske perspektiver og drøftninger. I kapittel 2 legger jeg et grunnlag for forståelsen av resten av oppgaven, med mine betraktninger om forståelse, som et utgangspunkt for innsamling av datamateriale, kategorisering, analysering og drøfting. Jeg gir en innføring i mine tanker omkring hermeneutisk tolkning, dekonstruerende lesning og maktkonstruksjoner i forhold til å utforske forståelser. Gjennom en dekonstruerende lesning og en trippelhermeneutisk tolkning (Jf Alvesson og Skölberg 2008) vil jeg komme fram til sentrale maktkonstruksjoner som ligger til grunn for forståelsen av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet. Kapitlet er både et utgangspunkt for videre utforskninger og undersøkelser og et analytisk rammeverk for hele oppgaven. Kapittel 3 tar for seg innsamlingen av materialet

gjennom fokusgruppesamtaler. Jeg beskriver hvordan jeg kom fram til denne metoden og hva som kjennetegner den, gjennomføringen av samtalene og hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt underveis. Kapittel 4 og 5 er parallelle i sitt innhold. I kapittel 4, som er en litteraturstudie, gjør jeg rede for utvalgte teorier om kring de samme kategoriene som jeg ønsker å utforske i kapittel fem. Jeg har bygd opp kapitlene slik at jeg deler opp informantenes forståelse av hva estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet består i, i delene estetikk (med vekt på den estetiske verdien), læring, lek og voksenrollen. I kapittel 5 ønsker jeg å vise i praksis det jeg beskriver som en trippelhermeneutisk og dekonstruerende lesning i kapittel to. Jeg presenterer først informantenes refleksjoner omkring begreper knyttet til estetikk og av de maktkonstruksjonene som er med på å påvirke deres forståelser, og samtidig min tolkning av det som blir sagt. Etter at jeg har gjort det forsøker jeg å se på min egen tolkning med et kritisk blikk, for å kunne komme fram til flere mulige forståelser. Jeg har som mål å bidra til en problematisering av begreper i barnehagen knyttet til estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid, begreper som ligger dypt kulturelt forankret i barnehagen (Jf Bae 2007).

Kapittel 2: Betraktninger om forståelse

”Det er ikke mulig å forklare et bilde. Det er nettopp fordi man ikke kan forklare det på noen annen måte at det er malt.” Det hevdes at det er Edvard Munch som har sagt dette, og jeg syns det illustrerer det som jeg oppfatter som estetikkens problem. Man vil så gjerne forklare og definere, men kjernen i det man ønsker å forklare kan ikke forklares. Det må forstås. Likevel vil jeg gjøre et forsøk på å trenge inn i dette umulige, å forklare det som må forstås, gjennom å forklare noe om forståelse. Jeg vil nå tilnærme meg til det feltet jeg skal gå inn i. På den måten kan det jeg tar for meg i resten av oppgaven ses i lys av det jeg ønsker å oppnå i dette kapitlet, å vise hvordan jeg vil få fram flertydig forståelse av estetikk i relasjon til estetisk virksomhet i barnehagen. Med bakgrunn i at jeg ville utforske forståelse av estetikkbegrepet, ble det naturlig for meg å ha en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, både i den empiriske delen og i litteraturstudiet. Å oppnå en forståelse av fenomener regnes som en viktig målsetting ved kvalitative tilnærminger, og fortolkningen har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard 2009).

Jeg vil, som nevnt i innledningen, ta utgangspunkt i Gadamer med sin filosofiske hermeneutikk, Derrida med sin teori om dekonstruksjon og Foucaults teorier om diskurser og makt for å utforske mitt fenomen. Jeg vil hevde at de tre, Gadamer, Derrida og Foucault, her flere fellestrekk som gjør at jeg ønsker å bruke dem sammen for å finne ut av fenomenet forståelse av estetikkbegrepet (Jf Øksnes 2008). De kan alle sies å være fenomenologisk-hermeneutisk orienterte, det vil si at de er ute etter å tolke og forstå fenomener. De ser alle ut til å være opptatte av hvilken påvirkning historien har på menneskers forståelse, og jeg tolker det slik at de ønsker å få fram alternativer til det som fremstår som rådende syn eller dominerende diskurser, i mitt tilfelle den dominerende diskursen om estetikkbegrepet i barnehagepedagogisk virksomhet. La meg begynne med Hans-Georg Gadamer.

Tittelen på det som av mange regnes som Gadamers hovedverk, ”Sannhet og metode” (Gadamer 2010, opprinnelig utgitt 1960), viser til det han selv mener er uforenelige begreper. Sannhet kan aldri uttømmes gjennom en metode. Sannhet er noe som trer fram gjennom forståelse. I undersøkelsen min ønsker jeg å åpne opp for mange ulike forståelser av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen, ikke redusere til én. Hans-Georg Gadamer kan bidra til å begrunne min tolkning av forståelse av estetikkbegrepet. På samme måte som Gadamer selv ble slått (av en sannhetshendelse) ved å lese Aristoteles etikk (Gadamer 2010)

ble jeg slått av å lese Gadamer's filosofiske hermeneutikk. Det fikk meg til å tenke nytt og annerledes om hva forståelse er og om hvordan det går an å utfordre sine egne forståelser.

En filosofisk hermeneutikk

Hermeneutikk er fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup 1996). Hermeneutikken har generelt vært orientert mot det å få fram skjult mening, i utgangspunktet gjennom tolkning av tekster, men etter hvert har den også omfattet tolkning av menneskelige handlinger (Steinsholt 1999). Den filosofiske hermeneutikken Gadamer utarbeidet er inspirert av en tysk hermeneutisk-filosofisk tradisjon, og særlig av Heideggers hermeneutiske tilnærming til verden. Gadamer har særlig vekt på tradisjonens betydning for forståelsen. Mennesker er historiske vesen, og historien er ikke noe man kan fri seg fra og stå utenfor når man vil tolke og forstå noe. Humanistiske disipliner dreier seg om å finne og skape mening (Gadamer 2010). For å utforske mening, er det ikke nok å se på de ytre sammenhengene. Den må utforskes "innenfra" (Kjørup 1996). Empiriske og naturvitenskapelige tilnærminger er derfor i følge Gadamer uegnet, og da står hermeneutikken fram som den eneste muligheten. En betingelse for erkjennelse av sannhet er en forutgående forståelse av overleveringen eller tradisjonen, altså våre normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger, det Gadamer kaller fordommer. Hans fordomsbegrep er positivt i den forstand at fordommer er betingelsen for forståelse. Det er altså verken mulig eller ønskelig å fjerne seg fra fordommene sine. Fordommene man har med seg blir bestemmende for den intellektuelle synsranden, eller "horisonten". Horisonten og situasjonen endres hele tiden gjennom den interaksjon man har med hverandre i situasjoner som selv alltid er resultat av forutgående interaksjoner (Gadamer 2010). Gadamer har møtt kritikk for sin vektlegging av tradisjon og autoritet, blant annet fra Jürgen Habermas (2001), som sier at det er vanskelig å forene med kravet om og muligheten for kritisk refleksjon. Men Gadamer må ikke nødvendigvis tolkes dit hen at han er opptatt av å følge tradisjonen blindt. Han er opptatt av at mennesker må akseptere tradisjonens *virkning* på seg som noe de ikke kan komme bort fra, og retter kritikken tilbake til de som forkaster sannheter utelukkende fordi de er gamle og bekreftet av autoriteter (Gadamer 2010). Gadamer er ikke uenig i at autoriteter bør begrunnes og kritiseres, men vil ha fram at når noe framstår som en autoritet på sitt område, så kan det også være fordi de rettmessig besitter den. Autoritet trenger altså ikke alltid å være et negativt ladet ord. For at noe skal kunne "slå noen som sant" må de i utgangspunktet anerkjenne at det inneholder en potensiell sannhet de selv ikke besitter. De må med andre ord anerkjenne det som en autoritet.

Gadamer knytter forståelse til erfaring. Forståelsen har gjerne en begivenhetskarakter, det hender noe med oss når vi erfarer noe som sant. Han sier om forståelsen at den skjer i en dialogisk prosess hvor vi beveger oss hit og dit i forhold til det vi forsøker å forstå. Han vil med sin hermeneutikk åpne opp for flertydighet i stedet for å gi de universelle svarene (Gadamer 2010), og kan kanskje derfor leses inn i en postmoderne tradisjon. Hvis det viktigste er å følge de riktige vitenskapelige metodene for å komme fram til de riktige svarene, blir det en hindring for at sannheten skal fremtre for oss. Dette, påpeker Gadamer, gjelder i særskilt grad for human- og samfunnsvitenskapene. Han setter et skille mellom å forklare og å forstå. Forklaring er mulig innenfor naturvitenskapene, men for å forstå menneskers vesen kreves en særskilt vitenskapelig tilnærming. Han plasserer forståelsen inn under åndsvitenskapene, som utgjør erfaringsområder hvor det tilkjennegis sannheter som ikke kan verifiseres med vitenskapens metodiske midler. Andre slike erfaringsområder er filosofien, historien og altså kunsten. Det finnes altså en tydelig kobling til estetikk, og også til lek, i Gadamers hermeneutikk:

”Tolkning forutsetter et inngående engasjement fra tolkerens side, og Gadamer anvender lek som metafor når han skal karakterisere dette engasjementet” (Steinsholt 1999:113).

Forståelse, sier Gadamer, er som lek. Den er uforutsigbar og beveger seg hit og dit uten orden og struktur (Gadamer 2010). Tolkning og forståelse er en essensiell og nødvendig del av det å være et menneske (Steinsholt 1999). Jeg vil knytte Gadamers forståelsesbegrep opp mot Buber, som jeg kommer tilbake til i kapittel 4. hans syn på forståelse er at den oppstår gjennom refleksjon i dialog med andre (Jf Hiim og Hippe 2008), og dette synet blir vesentlig for måten jeg har valgt å samle inn min informasjon om forståelse på. De ulike fordommene man selv og andre er bærere av kan møtes i tolkningen: For å kunne tolke er vi avhengige av en ”lysning” hvor det er mulig å bevege seg innenfor spenningsfeltet mellom det kjente og ukjente (Steinsholt 1999), noe jeg tolker som at det er nødvendig med en lekende tilnærming for å åpne seg opp for å la nye erfaringer skje.

Tanken om den hermeneutiske sirkel kommer av en erkjennelse av at en del må forstås som ledd i den helheten den består av helheten, mens helheten må forstås ut fra delene (Kjørup 1996):

”Grundsætningen for enhver form for forståelse og erkendelse er at man må finne helhedens ånd i det enkelte og begribe det enkelte gennem helheden [...] Altså kan vi ikke erkende den samlede oldtids ånd sandfærdigt hvis vi ikke begriber den i dens enkelte åbenbaringer i værker av oldtidens forfattere, og omvendt kan en forfatters ånd ikke oppfattes uden den samlede oldtids ånd” (Kjørup 1996:270).

Hos Gadamer blir den hermeneutiske sirkel forholdet mellom en konkret del av noe og den forståelseshelhet (meningshorisont) som delen befinner seg innenfor. Kjetil Steinsholt holder fram som den viktigste konsekvensen av Gadamers forståelse av den hermeneutiske sirkel at den klargjør forholdet mellom den som tolker og det som skal tolkes eller forstås (Steinsholt 1999). For å se delene i forhold til helheten ”forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen”, blir det for meg viktig å finne ut av hvilke deler denne helheten består av (Jf Derrida 2005). Jeg har som et mål å plukke fra hverandre, altså dekonstruere, begrepene knyttet til estetikk for å finne ut hva som egentlig menes når de brukes, både i teorien jeg har valgt å vise til og i gjennomføring og tolkning av min empiriske undersøkelse. Det er teori om dekonstruksjon og hvordan jeg ønsker å bruke dekonstruksjon i min oppgave jeg nå vil ta for meg.

Dekonstruksjon

Begrepet dekonstruksjon kommer fra Jacques Derrida (Derrida 2006), som beskriver det som noe som mennesker gjør, nærmest uten å merke det selv, hver gang man forsøker å tolke en tekst, en dokumentasjon eller en situasjon. Dekonstruksjon er noe som bare oppstår, og det skjer samtidig med rekonstruksjon. Å dekonstruere gjør noe med forestillingene, som gjør at man rekonstruerer nye virkeligheter. Det innebærer en omvending av det hierarkiet motsetninger eller opposisjoner står i forhold til hverandre i, for eksempel fornuft – følelser, tradisjonell vitenskap – estetisk sansing, osv. og en transformasjon av det grunnlaget opposisjonen kunne fungere på i første omgang (Derrida 2005). For å forstå hvordan en ”helhet” er konstruert er det nødvendig å dekonstruere for å kunne rekonstruere den for dette formål (Derrida 2005).

Derridas regnes som å være en av poststrukturalistene, som vendte sin oppmerksomhet mot språket som konstruksjon. Det vil si at de gikk bort fra å se på språket som noe som reflekterer virkeligheten og over til å si at språket konstruerer virkeligheter, altså ikke bare én, men flere virkeligheter, som i mitt tilfelle innebærer at det finnes flere, konstruerte, syn på hva estetikkbegrepet kan være. Dette omtales som ”den språklige vendinga” innenfor poststrukturalismen (Kolle et al. 2010). Derrida ser imidlertid ”språk” i et større perspektiv, og inkluderer alle former for menneskelig tegnsetting og gestikulering. Det er derfor hans tanker også har blitt sentrale innenfor pedagogisk dokumentasjon i barnehagene. Kolle et al. (2010) påpeker at alle barnefaglige praksiser kan dokumenteres og leses som skrift. Dekonstruksjon blir et viktig verktøy for å lese dokumentasjonen. De sier altså at dekonstruksjon kan brukes som et verktøy. Dette er en tolkning av Derrida jeg ikke tror han ville vært enig i, siden han motsetter seg bruk av dekonstruksjon som en metode. Jeg vil likevel ta tak i et begrep Kolle et. al presenterer; *dikotomier*, ikke nødvendigvis som et metodisk verktøy, men som inngang til en mer flertydig forståelse gjennom en dekonstruerende lesning. Dikotomier er motsetningspar, altså to begreper som står i motsetning til hverandre. Ordenes mening skapes i fraværet av det som de ikke betyr. For eksempel vil det å sette estetikkens egenverdi og nytteverdi mot hverandre, gi ordet ”egenverdi” forståelse i forhold til det som ikke er egenverdi, altså estetikkens ”nytteverdi”. ”Sannheten” om et begrep skyggelegger andre sider ved dette begrepet. Det skyggelegger også begrepet som står i motsetning til det. For å komme nærmere inn på hvordan vi forstår et begrep, kan det derfor være en inngang å se på hvordan vi forstår dets motsetning.

Dikotomier er alltid hierarkiske, fordi de skiller det som blir foretrukket fra det som bør ekskluderes. For eksempel har teori tradisjonelt vært overordnet praksis. Som jeg senere vil utdype i de teoretiske perspektivene om estetikk, har begreper som nytteverdi, læring og pedagogikk tradisjonelt vært overordnet begreper som egenverdi, lek og estetikk. På grunn av dette hierarkiske systemet er dekonstruksjon sentralt for å synliggjøre hvordan makt og posisjoner materialiseres gjennom språket. Det kan være vanskelig å oppdage dette hierarkiet i dikotomiene, fordi makten er mest virksom i det skjulte (Kolle et al. 2010). Samtidig, selv om en slik svart/hvit inndeling i dikotomier kan være til hjelp for å se motsetningene og hva de består i, er nok virkeligheten mer kompleks, noe som også kommer fram i min analyse i kapittel 5.

Hvis alle forestillinger skal være gjenstand for dekonstruksjon til en hver tid, kan det antakelig bli vanskelig å fatte noen beslutninger i det hele tatt som det går an å handle ut fra.

Derrida påpeker:

fortolkninger, visjoner og handlingsstrategier må ha en form som er entydig nok til å gjøre oss handlingsdyktige, vi må bevisst gjøre vold på sannhetens mangetydighet for å kunne lage foreløpige kart til orientering og for å kunne handle. Vi må bare vite at de tekstene – de fortellingene – vi lager, da alltid skjuler differansen og derfor alltid kan dekonstrueres (Steinnes 2007:679).

Hillevi Lenz Taguchi, forsker og lektor ved lærerhøgskolen i Stockholm, representerer min ”bro” mellom Derrida og barnehagen. Hun har sammen med førskolelæreren Ann Åberg beskrevet arbeidet med å utvikle en pedagogisk praksis i tråd med Loris Malaguzzis filosofi om en lyttende pedagogikk (Åberg og Lenz Taguchi 2006). Malaguzzi er kjent som grunnleggeren av førskolevirksomheten i Reggio Emilia i Italia, en virksomhet som har blitt anerkjent i barnehager verden over for sitt syn på barnet som et aktivt subjekt. Sentralt i Åberg og Lenz Taguchis arbeid står oppfatningen av at det pedagogiske arbeidet alltid er i forandring. Det vil si at vante forestillinger ikke kan være noe som bare ble tatt for gitt, de må stadig utfordres. Hver gang man prøver å gjøre en flertydig lesning av en dokumentasjon eller en situasjon og spør seg selv hvilke dominerende diskurser som virker inn på tenkning og handling hos oss selv eller barnet, kaller Lenz Taguchi det å jobbe dekonstruktivt. Hun bruker dekonstruksjon i det hun kaller en dekonstruktiv samtale (Åberg og Lenz Taguchi 2006). Jeg har ”oversatt” dekonstruktiv til dekonstruerende i min oppgave, fordi jeg synes det tar bort den negative klangen som kan ligge i ordet ”dekonstruktivt”, som jeg umiddelbart assosierte med noe som er lite konstruktivt. Lenz Taguchi beskriver en dekonstruerende samtale som en organisert måte å gjøre motstand mot de etablerte tenkemåtene på. En bevisst anstrengelse for å få fram flertydige tolkninger og forståelser som vi prøver å vurdere på en likeverdig måte, før vi gjør våre valg for det videre arbeidet (Åberg og Lenz Taguchi 2006:145). Første trinn i den dekonstruerende samtalen er å synliggjøre sin forforståelse (fordommer) om emnet, både for seg selv og de andre som deltar i samtalen. Deretter skal deltakerne, gjennom samtalen, forsøke å forstå bakgrunnen for denne tenkningen for så å kunne forskyve og forandre egen tenkning for å oppdage flere måter å tenke på. Gjennom å følge disse trinnene vil man i følge Lenz Taguchi kunne gå fra diskusjon til refleksjon. Hun hevder at vår tids dominerende diskurs om dialog og samtale for utvikling og endring handler om viktigheten av å reflektere sammen for at samtalen skal ende i konsensus og felles forståelse. Dette, sier hun, blir uinteressant når det er forskjellen mellom utsagn og forståelse som er det mest interessante.

Her er hun inspirert av Derridas tenkning rundt ”*differànce*”, som kan oversettes med det som skjer i mellomrommet mellom det som er og det som kan bli (Kolle et. al 2010). Når jeg går inn i en kritisk refleksjon rundt gitte forestillinger om estetikkbegrepet, vet jeg ikke hva resultatet kommer til å bli. Det er i dette mellomrommet dekonstruksjonen finner sted. Målet er altså ikke å komme fram til noen felles enigheter om emnet, men tvert i mot å finne fram til ulikhetene og forskjellene, for å drive læringen og endringsarbeidet i barnehagen videre. Lenz Taguchi ser på forskjellen mellom utsagn og forståelse som det mest interessante i refleksjonssamtalene. ”I en slik samtale er det ulikheten og forskjellen som blir læringens og dermed også endringsarbeidets drivkraft” (Åberg og Lenz Taguchi, 2006:146). Det er i det samme ”mellomrommet” jeg tolker at Gadamer mener at forståelse kan oppstå. Et slikt mellomrom eller spillerom der ny forståelse kan oppstå gjennom å dekonstruere fordommer, gir meg assosiasjoner til begrepet improvisasjon (Jf Øksnes 2006). Opprinnelig betyr ordet improvisasjon ”det som ikke er sett før” (Karlsen 2006):

Improvisasjon skal utfordre undervisning til å åpne seg for det som ennå ikke er – men som kan bli til. Dette i stedet for den undervisningstradisjon vi alle mer eller mindre er en del av – hvor undervisning handler om å framstille og fastholde det som var – i en søken etter avsluttede svar og klargjorte definisjoner og posisjoner (Karlsen 2006:242).

Improvisasjon er noe som blir til her og nå, i dialogen mellom de som deltar. Selv om man har et manus eller en fastsatt plan å gå ut fra, kan man aldri helt vite hva resultatet vil bli.

Taguchis beskrivelse av forforståelse sammenfaller for meg med Gadamers begrep fordommer, altså det sett med normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger vi har med oss når vi møter et felt (Gadamer 2010). Det er umulig å fri seg fra sine fordommer, men det betyr ikke at det gjennom refleksjon ikke er mulig å endre på det Gadamer kaller de uproduktive fordommene (Steinsholt 1999). Uansett er første steg å bevisstgjøre hva fordommene består av. Den hermeneutiske sirkelen må ses på som en tolkningsprosess som er i stadig bevegelse. Som jeg har erfart gjennom arbeidet med min undersøkelse, er ikke innsamling, analyse og tolkning atskilte elementer, men integrert i hverandre. Valg av problemstilling har påvirket valg av vitenskapelig tilnærming. Disse valgene har igjen påvirket problemstillingen til å endre seg og ta nye retninger. På samme måte vil alle forståelser som dekonstrueres føre fram til nye eller endrede forståelser som igjen må dekonstrueres for å bli forstått. For hver gang man dekonstruerer, rekonstrueres samtidig en ny forståelse. I en hermeneutisk tolkning vil alltid helhet og deler stå i forhold til hverandre og tolkningen av disse forholdene vil antakelig

aldri bli avsluttet, for, som Derrida poengterer, våre tolkninger vil alltid kunne være gjenstand for dekonstruksjon (Jf Steinnes 2004).

En dekonstruerende, kritisk lesning kan betegnes som en trippelhermeneutikk (Alvesson og Sköldberg 2008). Hvis man ser for seg en hermeneutisk sirkel med tre nivåer, vil det første nivået være menneskenes, i mitt tilfelle gruppedeltakernes, tolkning av seg selv og sin intersubjektive virkelighet. Nivået over er min tolkning av deres tolkning, der jeg søker å utvikle kunnskap om denne virkeligheten. Det tredje nivået står for mine kritiske spørsmål til mine egne tolkninger. Hvordan er gruppedeltakernes og mine tolkninger påvirket av de fordommene vi har og hvordan kan jeg bryte mine mønstre for tolkning for å se andre mulige tolkninger. Dette tredje nivået, den ”triple” hermeneutikken, er det jeg tolker at Kjetil Steinsholt (1997) sikter til når han skriver om en kritisk hermeneutikk. Han viser til Paul Ricoeur, som kan sies å ha videreutviklet Heideggers og Gadammers hermeneutikk (Steinsholt 1997), og betegner en kritisk tolkning, der man ikke vil trekke fram tekstens skjulte sannheter, men tvert i mot avsløre dens fordekte usannheter for å gjennomskue dens *egentlige* funksjon (Kjørup 2000:281). I følge Ricoeur springer mulighetene for en kritisk hermeneutikk ut fra spenningen mellom deltakelse og distanse, noe jeg tolker som det jeg tidligere har vært inne på, det som skjer i mellomrommet mellom det som er og det som kan bli, der forståelse skapes (Jf Kolle et al. 2010). Jeg vil, i kapittel 5, benytte meg av en slik trippelhermeneutikk når jeg tolker og drøfter resultatene jeg har kommet fram til i undersøkelsen. I løpet av den perioden jeg samlet inn mitt empiriske materiale, fant jeg gjennom tolkning av de foreløpige resultatene ut at forståelsen av estetikkbegrepet var knyttet til rådende fortellinger om estetikk, læring og lek. Jeg velger i det følgende avsnittet å bruke Michel Foucaults teorier om makt for å belyse dette. Gadamer (2010) sier at man må anerkjenne tradisjonenes virkning på seg selv. Foucault går også til historien når han skal forklare hvordan maktens påvirkning på oss. De rådende fortellingene har en gang blitt konstruert, og de blir holdt i live og videreført på ulike måter. Forståelsen kan på den måten sies å være satt sammen av konstruksjoner som viderefører makt.

Maktkonstruksjoner

Akkurat som lek og estetikk er makt noe som er vanskelig å definere, og det kan også høre til under de tause kunnskapene (Sprioso 1989). Jeg har hentet mitt maktbegrep fra Michel Foucault (1999), som beskriver makt som noe allestedsværende. Makten er over alt fordi den kommer alle steder fra. Makten er ikke en institusjon og den er ikke en struktur. Han trekker

fram balansen mellom makt og kunnskap som det som styrer hva vi blir påvirket av. Lenz Taguchi beskriver den uløselige bindingen mellom kunnskap og makt slik: ”Denne makt/kunnskapsbindingen innebærer ganske enkelt at når vi tror vi har en vitenskapelig belagt kunnskap om hvordan et barn generelt skal utvikle seg, så vil profesjonelle pedagoger komme til å tenke og handle ut fra denne kunnskapen som om den snakket om et ”sant” barn” (Åberg og Lenz Taguchi, 2006:48). I forhold til min problemstilling kan dette overføres til at når man tror man har vitenskapelig belagt kunnskap om hvilken plass estetisk virksomhet skal ha i barnehagen, så vil man tenke og handle ut fra at dette er den ”sannheten” om hva estetikkbegrepet skal forstås som.

I følge psykologen Michael White (2004) finnes det flere måter å se på makt på. Den tradisjonelle analysen av makt er at den består av systemer som styres ovenfra og ned og som de vanlige individene må forholde seg til, men ikke har mulighet til å bidra til å utvikle og endre. White viser i tillegg til Foucaults maktbegrep som ”den moderne makten” som et nett av maktrelasjoner som alle er en del av. I en slik maktanalyse har alle muligheter til å medvirke til å utvikle og endre de dominerende diskursene for å oppnå endring. Vi har også muligheter til å opprettholde diskursene som allerede er der gjennom å reproducere makt. Gjennom en analyse av hvordan makten fungerer blir det mulig å også tydeliggjøre og legitimere motstanden mot den. Dermed blir det lettere å endre på de rådende diskursene. En klassisk analyse av strukturell makt kan ha en lammende effekt på viljen, på grunn av den frustrerende følelsen av at man ikke har mulighet til å endre systemet (White 2004). White diskuterer hvordan makt kan defineres og endres ved hjelp av Foucaults maktanalyse. Han understreker likevel at den tradisjonelle maktanalysen fremdeles er nødvendig. Vi er omgitt av ulike typer maktkonstruksjoner som påvirker oss.

Strukturell makt

For personalet i barnehagen er det mange krav til hva barnehagen som pedagogisk virksomhet skal bestå av. Det gjelder i første omgang de formelle kravene fra barnehageloven, rammeplanen og andre styringsdokumenter, men også krav og forventninger fra foreldrene og fra andre instanser utenfor barnehagen. Rammeplanen er barnehagens veiledende dokument. Den beskriver hvordan vi skal drive barnehagen som en pedagogisk virksomhet. Offentlige dokumenter blir produsert og presentert som om de beskriver virkeligheten, men de er som alt annet preget av de rådende samfunnsstrukturene, av de menneskene som produserer dem, og av den forståelsen av virkeligheten de ”presser” fram.

Relasjonell makt

Relasjonell makt er ofte makt som opererer i det skjulte. Faktisk, hevder Foucault, blir makten sterkere jo mer skjult den er (White 2004). Elisabeth Nordin-Hultman (2004) refererer til Foucault når hun skriver om hvordan pedagoger blir offer for bestemte diskurser i forhold til tid, rom og rutiner. Hvordan en barnehage skal se ut og drives er et sterkt tradisjonsstyrt mønster. Det tas for gitt og blir sjelden underlagt refleksjon (Nordin-Hultman 2004). Også tidsbegrepet er noe som blir konstruert, og som i større og større grad blir delt inn i tid til ulike typer aktiviteter, også de estetiske, arbeidstid og fritid. Foucault poengterer at kontrollen og den disiplinerende effekten blir sterkere jo mer inndelt tiden blir. Betydningen av det som utgjør den relasjonelle makten, i Nordin-Hultmans tilfelle tid, rom og rutiner, preges av taus kunnskap og kan kalles "den skjulte læreplanen" (Nordin-Hulman 2004). I forhold til det jeg har skrevet om det tilsynelatende sterke fokuset på barnehagen som læringsarena er det grunn til å anta at stadig mer av tiden i barnehagen går med til de formelle læringsaktivitetene, og at dette går på bekostning av tid og rom til den frie estetiske virksomheten. En annen maktkonstruksjon er de begrepene som brukes for å forklare og forstå estetikkens plass i den pedagogiske virksomheten. Kunnskapen konstrueres blant annet gjennom verbalspråket. Om språk som maktkonstruksjon sier Biesta (2006:13): "Just as language makes some ways of saying and doing possible, it makes other ways of saying and doing difficult and sometimes even impossible".

Relasjonell makt handler om dominerende diskurser. Dominerende diskurser handler om kultur. At det instrumentelle læringssynet dominerer i samfunnet kommer av holdninger som er dypt kulturelt forankret (Bae 2007). Hvilken betydning har det for de ansatte å kjenne til hvilken makt de er påvirket av gjennom den kulturen de befinner seg i, i forholdet til arbeidet med estetisk virksomhet? Har det noe å si for deres forståelse og handlinger, og har de muligheter til å bryte og endre disse forståelsene av estetikkbegrepet? Jeg vil påstå at hvis vi utvikler en større bevissthet rundt hvem og hva som styrer vår forståelse, er det lettere å endre og forskyve på denne forståelsen. Dette synet finner jeg blant annet hos Kollé et al. (2010) som sier at når dominerende diskurser blir utfordret, blir det kamp om hva som skal regnes som normalt og sant. Måten jeg ønsker å gjøre dette på er som jeg har forsøkt å vise i dette kapitlet gjennom refleksjon over og dekonstruksjon av de dominerende diskursene om estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen. Jeg har også forsøkt å vise hvordan jeg mener at mine tre innganger til tolkningen av materialet henger sammen. Grovt sagt er

min tankegang følgende: Den trippelhermeneutiske tolkningen hjelper til med å dekonstruere de dominerende diskursene, som er bygd opp av maktkonstruksjoner. I neste kapittel, som handler om innsamling av materiale, vil jeg ta med meg denne tankegangen og fremheve de dekonstruerende samtalene som et ideal eller et mål for hva jeg ønsket å oppnå gjennom mine samtaler med fokusgruppen.

Kapittel 3: Fokusgruppesamtaler

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk fram i det empiriske arbeidet med undersøkelsen. Jeg vil fortelle om prosessen fra jeg tok valget om hva jeg ville finne ut, videre til valg av fokusgruppesamtaler som innsamlingsmetode, med utgangspunkt i Halkier (2008) og Krueger (1998), planlegging og gjennomføring av fokusgruppesamtalene og til slutt en kritisk vurdering av valgene jeg tok underveis. Jeg vil forsøke å klargjøre sammenhengen mellom det jeg har skrevet om forståelse og måten jeg har valgt å foreta innsamlingen på, og videre legge et grunnlag for å forstå mine valg av teoretiske perspektiver og måten jeg velger å analysere og drøfte materialet på.

Bakgrunn for valg av innsamlingsmetode

Mitt første utgangspunkt for å reflektere rundt estetisk virksomhet i barnehagen var at samtalene skulle dreie seg om arbeidet med rammeplanens fagområde ”Kunst, kultur og kreativitet”, som sier at ”fagområdet omhandler uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design” (KD 2006:36). På grunn av dette var temaene for de samtalene jeg valgte å bruke i min analyse henholdsvis ”kreativitet”, ”kunst” og ”kultur”. Jeg hadde også, som nevnt, utgangspunkt i det Lenz Taguchi (Åberg og Lenz Taguchi 2006) beskriver som den dekonstruerende samtalen, som en måte å foreta flertydige tolkninger og gjøre motstand mot de etablerte tenkemåtene på. I forkant av innsamlingen hadde jeg noen tanker om hva jeg kom til å finne, blant annet at begrepene vi skulle reflektere over kom til å være vanskelige å forklare og at deltakerne var styrt av dominerende diskurser om estetikk og pedagogikk, men jeg ønsket å åpne opp for de retningene samtalene kunne ta, og bygge opp mine teoretiske perspektiver ut fra det. Det er også grunnen til at jeg i oppgaven presenterer innsamlingsmetoden før jeg gir en presentasjon av de teoriene som danner grunnlaget for tolkning og drøfting.

Beskrivelse av hva fokusgruppesamtaler forstås som i min undersøkelse

Ut fra mitt valg om å utforske forståelse av fenomenet estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen, valgte jeg å samle inn materialet gjennom en kvalitativ metode som henter mange trekk fra fokusgruppeintervjuet. En kvalitativ tilnærming gjennom intervjuer er i følge Thagaard (2009) et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan mennesker opplever og reflekterer over et fenomen. Jeg har imidlertid valgt å kalle det for fokusgruppesamtaler i stedet for fokusgruppeintervjuer, fordi jeg synes begrepet samtaler

beskriver noe mer åpent enn hva begrepet intervju gjør (Jf Gubrium og Holstein 2003, som kritiserer den tradisjonelle intervjuformen). Definisjonen på hva en fokusgruppe er har jeg hentet fra Bente Halkier, som forstår den som en forskningsmetode der data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne som forskeren har bestemt (Halkier 2008). Kjentegnet på en fokusgruppe er altså kombinasjonen av gruppeinteraksjon og forskerbestemt emnefokus. Det er på sett og vis en blanding av gruppeintervju og gruppearbeid. Jeg var ute etter å forstå hva fenomenet forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet bestod av. Ut fra dette formålet er fokusgrupper en av anbefalte datainnhentingsteknikkene (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2009). Fokusgrupper gir muligheten til å observere samhandlingen mellom en gruppe mennesker. ”Utgangspunktet er at kunnskap om den sosiale verden kan genereres gjennom dialog mellom informantene og forskeren” (ibid.:150). Richard A. Krueger skriver om fokusgrupper at de blant annet kjennetegnes av at de produserer kvalitative data der målet er å gi en helhetlig forståelse av sosiale fenomener. Målet er ikke å komme til enighet om noe eller å komme med anbefalinger eller beslutninger (Krueger 1998). Jeg har ikke holdt meg fullt og helt til metoden verken slik den presenteres hos Krueger eller Halkier, men hentet ut noe fra dem begge og tilpasset det til det opplegget jeg skulle gjennomføre.

Planlegging

Jeg startet planleggingen av prosjektet våren 2010 med å avtale et møte med styrerne i åtte barnehager i Trondheim som jeg visste skulle ha en spesiell satsning på fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” i den perioden undersøkelsene mine skulle foregå. På dette møtet presenterte jeg mitt prosjekt, og alle styrerne samtykket i å sende representanter fra sin barnehage for å delta på fem møter, hver av dem med en tidsramme på to timer. Jeg ba om at møtene måtte bli lagt til arbeidstiden fordi jeg ellers regnet med at det ville bli svært vanskelig å få tak i deltakere (en omarbeidet versjon av prosjektbeskrivelsen, som ble sendt ut som informasjon til barnehagene etter møtet med styrerne, ligger ved oppgaven som vedlegg 1). Jeg ønsket å gjennomføre fem samtaler delvis fordi jeg aldri hadde gjennomført en fokusgruppesamtale før og ville ha muligheten til å prøve og feile, og samtidig være sikker på å ha et bredt utvalg å hente materiale fra. Den andre grunnen var at jeg i utgangspunktet hadde tenkt at undersøkelsen min skulle være et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskning har som mål å endre praksis gjennom at forskeren hjelper folk innenfor for eksempel en institusjon med å løse spesielle problemer i forbindelse med virksomheten. I en

aksjonsforskningsprosess er alle som deltar aktivt inkludert i endringsprosessen (Johannessen et. al 2009). Fokusgruppen skulle ha en aktiv rolle i prosjektet ved at representantene skulle videreformidle det vi snakket om på møtene og reflektere videre om det ute i barnehagene. Etter hvert fikk jeg erfare at endring er noe som tar lang tid. Jeg fant ut at den tiden jeg hadde til rådighet for å få ferdigstilt masteroppgaven til normert tid var for kort til at jeg ville kunne se store resultater. Selv om jeg gikk bort fra dette fokuset i oppgaven min, beholdt gruppa sin status som ”aksjonsgruppe”. De tok med seg det vi hadde snakket om ut i barnehagene med et mål om å bidra til oppfølging og videreutvikling av prosjektarbeidet med ”Kunst, kultur og kreativitet”. Dette preget naturlig nok møtene våre, også etter at oppgaven min ble endret, men jeg har valgt å utelate det fra de resultatene jeg presenterer senere i oppgaven.

Temaene for møtene var kreativitet, kunst, rom, kultur og visjoner. Kreativitet, kunst og kultur ble valgt på grunnlag av Rammeplanens fagområde for den estetiske virksomheten, ”Kunst, kultur og kreativitet” (KD 2006). Temaet ”rom” valgte jeg for å se om det var ulikheter mellom å ta tak i et konkret begrep i stedet for de andre, mer abstrakte begrepene vi hadde som temaer. I tillegg er ett av målene for fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” at personalet i barnehagen må ”sørge for en estetisk dimensjon i fysisk miljø og innhold” (ibid.:38). Temaet ”visjoner” var et ønske fra flere av deltakerne, på grunn av at fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” skulle være et satsningsområde i flere år framover, og at de ønsket å trekke linjer og se hva de kunne arbeide fram mot.

Jeg satte først opp en møteplan for de to møtene som skulle være før sommeren som jeg sendte ut til barnehagene (se vedlegg 1, informasjonsskriv). Etter sommerferien sendte jeg ut en ny plan med sted og tidspunkt for de tre møtene som skulle i høsthalvåret.

Krueger understreker viktigheten av å bruke en intervjuguide som redskap for å styre refleksjonen. Spørsmålene skal være nøye planlagt og forberedt, selv om de gjerne kan virke tilfeldige. Intervjuguiden med spørsmål skal sørge for at temaet belyses på en systematisk og strukturert måte (Krueger 1998). Til den aller første samtalen jeg skulle ha, satte jeg opp en detaljert intervjuguide, inspirert av et oppsett som Krueger (1998) foreslår (vedlegg 2). Til de resterende fire samtalene gjorde jeg bare små endringer i denne intervjuguiden, ut fra hvilket tema vi skulle reflektere rundt. Jeg lagde i tillegg et skriv med spørsmål som jeg sendte ut til deltakerne i forkant av hvert møte (se eksempel på spørsmålsark, vedlegg 3). Dette gjorde jeg for å gi deltakerne mulighet til å sette seg inn i temaet på forhånd, til å reflektere over spørsmålene selv og sammen med andre i sin barnehage.

Lokalet vi hadde samtalen i ble valgt hovedsakelig på grunn av at det var mulig å forhåndsbestille rom til alle samtalen der, slik at det skulle være enklere for deltakerne å holde oversikt over hvor samtalen skulle foregå. Av samme grunn ble samtalen holdt på samme ukedag og til samme tidspunkt hver gang. Jeg plasserte gruppen rundt et stort bord slik at alle kunne se hverandre, og plasserte båndopptakeren midt på bordet slik at den skulle fange opp stemmene til alle gruppe medlemmene så godt som mulig. Jeg hadde også med meg en notatblokk på alle samtalen, slik at jeg underveis kunne notere uttalelser deltakerne kom med som jeg ønsket å ta mer tak i. I forkant av hvert møte sendte jeg sammen med spørsmålsskrivet ut et skriv med et kort referat fra det forrige møtet på e-post til gruppedeltakerne og til styrerne i barnehagene. Mellom møtene jobbet jeg med å fokusere innhold og tema for oppgaven min, slik at møtene kunne bli enda mer rettet mot det jeg ønsket å finne ut av. I større forskningsarbeider anbefales det at det er både det som innenfor fokusgruppelitteraturen kalles en moderator, en som har et ansvar for å sette i gang og drive framover samtalen og sørge for at refleksjonen er fokusert omkring det som er temaet for samtalen (Halkier 2008), og en referent til stede på fokusgruppemøtene (Krueger 1998). Jeg valgte å gjøre begge deler selv, hovedsakelig fordi jeg mente at det kunne virke forstyrrende på gruppa å trekke inn en ekstra person som ikke skulle delta i samtalen.

Utvalg

Fokusgruppen ble i utgangspunktet bestående av ni deltakere, i tillegg til meg selv. Deltakerne kom fra åtte ulike barnehager i Trondheim. Barnehagene ble alle drevet som det jeg vil kalle ordinære barnehager, det vil si at de ikke arbeidet etter en spesiell pedagogisk profil. Vi hadde fem møter til sammen i løpet av høsten 2010. Barnehagene hadde det til felles at de alle hadde fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” som fokusområde i den perioden innsamlingen varte. Jeg valgte først å invitere en representant fra hver barnehage, i alt åtte barnehager. Da jeg presenterte dette for styrerne i disse barnehagene kom det ønsker om å sende to representanter i stedet for en. Begrunnelsen for dette var at det antakelig ville oppleves enklere å videreformidle det vi snakket om i gruppa i egen barnehage hvis man var to stykker. Det var en avveining jeg måtte ta, men jeg godtok ønsket fra styrerne fordi et mål for gruppa var å utvikle arbeidet ute i barnehagene. Hvis det var lettere å gjøre det når man var to representanter, var det dette hensynet som veide tyngst. Det viste seg likevel at de fleste barnehagene valgte å sende bare en representant, noe som ble forklart med at det i praksis ble vanskelig for de fleste barnehagene å avse to personer midt i arbeidstiden. Jeg overlot valget

av representanter til barnehagene selv. Mine kriterier var at det måtte være en eller to personer som kunne tenke seg å drive arbeidet med satsningsområdet videre i sin egen barnehage, det vil si at det måtte være noen med interesse for satsningsområdet. Jeg vurderte å be om bare førskolelærere, som har pedagogisk utdanning, men kom fram til at interesse veide tyngre for meg enn faglig kunnskap, og at barnehagene dessuten fikk et større utvalg å ta av hvis de fikk velge fritt blant personalet. En annen grunn til at jeg tok dette valget var at jeg gjennom mine samtaler ville få fram en kompleksitet i tanker og meninger, og da antok jeg at en variasjon i utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver hos deltakerne ville være med på å fremme en slik kompleksitet og flertydighet. Dette kan knyttes til det Johannessen et al. (2009) sier om at en fokusgruppe bør være homogen, det vil si at deltakerne bør ha så lik erfaringsbakgrunn som mulig, men samtidig ha tilstrekkelig variasjon mellom deltakerne slik at det kan komme fram ulike oppfatninger. Noe som jeg opplevde som typisk ved deltakerne i min gruppe, var at alle som deltok både hadde et ønske om å være og var mer opptatt av mulighetene for estetisk virksomhet enn av begrensningene med dette arbeidet. Dette kan det være flere muligheter til. En mulighet kan være at de ville vise seg fra sin beste side i gruppen, men det var ikke slik jeg opplevde det, for de delte også av sine frustrasjoner, utilstrekkelighet og dårlige erfaringer. En annen, mer sannsynlig mulighet er at gruppen ble satt sammen av personer som i utgangspunktet var engasjert i estetiske fag og som ivret for denne typen virksomhet i sin barnehage. Utsagnene de kom med i refleksjonene viser at holdningene antakelig varierte mye innad i personalgruppa.

Gjennomføring

Fokusgruppen hadde som nevnt fem møter i løpet av 2010, to før sommeren og tre på høsten, en gang i måneden. Jeg fungerte som både møteleder og referent på disse møtene, noe jeg syntes fungerte bra, siden det gjorde at jeg hadde full kontroll på hva jeg ønsket å ta opp og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille. Samtidig var det en krevende oppgave, og jeg måtte hele tiden være observant og få med meg hvilke retninger samtalen tok og hva jeg kunne ta tak i og følge opp. Denne evnen til å følge opp utsagn med nye spørsmål er noe jeg mener å ha utviklet mye i løpet av innsamlingsperioden. Noe annet var evnen til å ta pauser og faktisk holde ut med at det av og til ble stille. Dette gjorde at refleksjonene fikk utvikle seg mer. Det var både noe jeg reflekterte over underveis og noe jeg fikk bekreftet da jeg lyttet gjennom opptakene.

Fokusgruppen var fulltallig på det første møtet, men på de andre fire møtene var det en del frafall, da flere av gruppedeltakerne ikke kunne forlate barnehagen fordi det var behov for dem der på grunn av omstendigheter som sykdom og mangel på vikarer.

Hvert av møtene hadde et tema som var utgangspunkt for refleksjonen. Dette gjorde jeg for å dele et stort felt, estetikk i barnehagen, opp i mindre, mer håndterbare deler, noe jeg mente ville gjøre det lettere å fokusere samtalene. Temaene var kreativitet, rom, kunst, visjoner og kultur. Jeg brukte intervjuguidene jeg hadde lagd (se vedlegg 2) som et utgangspunkt for samtalene, men jeg fulgte dem ikke punkt for punkt. Jeg så likevel verdien i å ha planlagt en detaljert guide. Det gjorde det enkelt for meg å fokusere dersom refleksjonene bevegde seg alt for langt bort fra det som var temaet for samtalene. I de første tre samtalene våre hadde jeg med en praktisk øvelse som jeg plasserte omtrent midt i møtetiden. Tanken bak dette var en idé om at det å bruke andre uttrykk enn det verbale kunne få fram flere sider ved refleksjonen. Dessuten var det et ledd i mitt aksjonsforskningsprosjekt. Jeg ville introdusere deltakerne for uttrykk de selv kunne bruke når de skulle lede refleksjonsarbeidet videre i sin egen barnehage, og jeg ville ufarliggjøre det for dem gjennom å bruke enkle øvelser som jeg tenkte at alle ville mestre uten problemer. På møtet med tema kreativitet, for eksempel, gjennomførte vi en dramaøvelse der alle først skulle fortelle hver sin historie om en hendelse fra barnehagen som de forbandt med kreativitet. Etter at de hadde gjort det, valgte vi ut en av historiene og dramatiserte den. Til tross for at jeg hadde gode erfaringer med disse praktiske øvelsene som et brudd i samtalen, spesielt gjennom at det kom fram mye refleksjon *underveis* i øvelsene, tok jeg den bort fra de siste to møtene siden jeg etter hvert gikk bort fra ideen om aksjonsforskning, og for å få mer tid til selve samtalen.

Alle fem møtene brakte med seg interessante refleksjoner rundt forståelse av estetikkbegrepet i barnehagen. Jeg valgte likevel å bruke bare tre av møtene som materiale for min analyse. Det gjorde jeg delvis på grunn av oppgavens omfang og delvis på grunn av hvordan samtalene artet seg ut fra hvilket tema som ble tatt opp. Det var av og til vanskelig å heve refleksjonene fra å handle om det praktiske arbeidet og opp til et nivå der vi reflekterte over forståelsen av begrepene i forhold til arbeidet med estetikk. Dette kan nok handle mye om min manglende erfaring og kompetanse i å lede slike refleksjonssamtaler og klare å holde refleksjonen på et metanivå. Temaet ”visjoner” kunne jeg også ha brukt i oppgaven min, men i forhold til de andre tre temaene brukte vi mindre tid på begrepene og mer tid på å lage planer for arbeidet

framover. Det hadde nok vært mer interessant for meg å ha med hvis jeg hadde valgt å holde fast på aksjonsforskningsfokuset.

Refleksjon rundt gjennomføringen av samtalene

Selv om de har bygget på intervjuguider, har samtalene mine vært preget av stor grad av åpenhet og fleksibilitet, med mulighet for å endre struktur og spørsmål underveis. Samtidig som jeg fungerte som en moderator, stilt jeg meg ikke utenfor grupprefleksjonen, men bidro med mine egne tanker og meninger i den. Jeg har vært på innsiden, som ansatt i barnehagen, og på utsiden, som forsker, samtidig. Det har gjort at min forskerrolle ikke er den som tradisjonelt betegnes som tradisjonell, objektiv, distansert og observerende. Min stemme er en av de stemmene som kommer fram. Jeg har erstattet objektivitet med systematikk og innlevelse, som blant annet Thagaard (2009) refererer til som helt sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. I forhold til min posisjon i gruppa befant jeg meg i utgangspunktet på samme nivå som de andre gruppedeltakerne i og med at jeg selv er førskolelærer og arbeider i en barnehage. Jeg gikk inn i samtalene med mye av det samme perspektivet som de andre deltakerne. Dette har jeg opplevd som en fordel. Det har vært lett for meg å sette meg inn i gruppedeltakernes situasjon og tankegang og stille relevante oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt. Mine fordommer muliggjør en stor grad av forståelse for feltet, og har hjulpet meg til å forstå i stedet for å bare forklare (Jf Gadamer 2010).

Som jeg har gjort rede for, var et av målene for fokusgruppesamtalene at de skulle være dekonstruerende. At jeg hadde det fokuset da jeg gjennomførte samtalene, hjalp meg til hele tiden å konsentrere spørsmålene mine omkring de oppfatningene deltakerne gav uttrykk for, og ikke slå meg til ro med at noen svar var ”ferdigreflekterte”. Det er alltid mer lettvinnt å se verden på den måten man er vant til fra før, og det er umulig å se noe gjennom et annet perspektiv dersom man ikke er klar over at det finnes alternative perspektiver og innfallsvinkler. I samtalene opplevde jeg mange ganger et ønske om å finne frem til klare, entydige og ”sanne” svar om hvordan vi skulle forstå estetikkbegrepet. Dette kan knyttes til det Lenz Taguchi beskriver som vår tids dominerende diskurs om dialog og samtale for utvikling og endring (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006 og kapittel to i denne oppgaven). Foucault argumenterer for at det å bare vite om en måte å snakke på virker begrensende. Dersom man ikke åpner opp for alternative forståelser, vil man tenke og handle ut fra at den forståelsen man har, representerer den eneste sannheten (Åberg og Lenz Taguchi 2006). Jeg

knytter dette til at hvis man for eksempel forsøker å forklare egenverdi gjennom det tradisjonelle instrumentelle perspektivet, vil man alltid knytte det til mål om læring. I praksis kan jeg ikke si at samtaler mine har vært gjennomført dekonstruktive, men de har helt klart hatt dekonstruerende trekk. La meg nok en gang gå gjennom Lenz Taguchis beskrivelse av trinnene i den dekonstruerende samtalen: For det første skal fordommene om emnet synliggjøres, deretter skal deltakerne komme til en forståelse av bakgrunnen for sine og andres fordommer, for så å kunne forskyve og forandre egen tenkning for å oppdage flere måter å tenke på (Åberg og Lenz Taguchi 2006). I samtaler var vi innom alle disse trinnene, selv om vi ikke alltid var det i den rekkefølgen Lenz Taguchi beskriver. Vi bevegde oss fram og tilbake mellom synliggjøring av fordommer og nye tanker og tilbake til å synliggjøre nye fordommer. Noen ganger kom de nye oppfatningene om noe først, og så måtte vi finne ut av hvilke gamle oppfatninger som lå til grunn for dem. Det var en spennende prosess, det jeg inspirert av Gadamer vil kalle en "hit-og-dit"-prosess. Øksnes og Steinsholt (2005) refererer til Gadamer når de beskriver "den lekne samtalen". På samme måte som de som leker blir slukt av leken, kan man bli slukt av en samtale. Man kan ikke stille seg utenfor samtalen samtidig som den foregår og presentere den som en ytre fremstilling av noe, for så å gi en rasjonell forklaring av det som foregår. Glimtvis dukker det opp en slags erkjennelse av enighet knyttet til hva som er sannsynlig eller sant når det gjelder emnet for samtalen. Denne enigheten som overraskende dukker opp underveis i en lekne samtale er det Gadamer kaller *sannhet*. Uten at samtalen får denne lekende formen vil denne sannheten kun framstå som svake konturer. En samtale som legger vekt på konsensus og ikke klarer å løsrive seg fra den, vil ikke føre frem til sannhet. Det vil si å forsøke å forstå emnet for diskusjon ut fra konvensjonelle og allment aksepterte perspektiver, og forsøk på å bygge bro mellom ulike ståsteder. Øksnes og Steinsholt konkluderer med at enighet og konsensus er to forskjellige ting. Enighet skapes gjennom lekende samtaler. Jeg vil si at fokusgruppesamtaler ofte kom inn i en slik lekende form. Begrepene vi reflekterte over, var tydelig engasjerende for alle deltakerne. Noen av begrepene, som egenverdi, ble vanskelige for oss å forklare fordi det eksisterte så mange forståelser av dem i gruppa at de kunne bety nesten alt mulig. Bruk av dikotomier var et grep jeg forsøkte å bruke i gruppesamtaler for å få fram forståelse av hva begreper er og ikke er. Da vi så begrepet "egenverdi" i lys av motsetningen "nytteverdi" ble det litt lettere å avgrense det. Det samme gjorde vi med dikotomiene læring og lek, og pedagog og kunstner. Derrida bruker "displacement" som et verktøy for å forstyrre maktbalansen i dikotomiene (Kolle et al. 2010). Det han gjør er å la det overordnede begrepet bytte plass med det underordnede, for å se om nye forståelser oppstår. I mitt tilfelle kunne jeg

ha gjort dette med de dikotomiene jeg trakk fram i samtalen. Spesielt i forhold til nytteverdi og egenverdi i estetikken hadde dette vært interessant. Hva om verdien av nytte var helt underordnet verdien av estetisk virksomhet i seg selv? Jeg brukte ikke ”displacement” som et bevisst grep, rett og slett fordi jeg ikke hadde hørt eller lest om det før jeg gjennomførte samtalen. Men jeg ser i ettertid at det ville vært en måte jeg kunne ha gått enda dypere inn i refleksjonene på.

Utgangspunktet for mine samtaler var å stille åpne spørsmål og kategorisere materialet i etterkant for å finne ut av hva som utpekte seg som vesentlig i deltakernes forståelse av estetikkbegrepet. Dersom jeg hadde satt meg mer inn i teori om forståelser av estetikk i forkant av undersøkelsen, hadde jeg antakelig hatt andre temaer for møtene mine. Det kan tenkes at jeg da hadde fått fram en mer grundig og dypere refleksjon enn hva jeg faktisk fikk. Et eksempel på dette er samtalen vi hadde med tema ”rom”, der jeg synes det var spesielt vanskelig å heve refleksjonen opp til hvilken forståelse deltakerne hadde om rommets betydning for den estetiske virksomheten. Det hadde vært interessant for meg å ha en ny samtale om rom etter at jeg hadde lest hva ulike teoretikere hadde skrevet om det, spesielt Foucaults tanker om rom og makt. Det hadde antakelig ført meg til et enda mer flertydig bilde på virkeligheten enn hva jeg klarte å få fram der og da. På den andre siden kan det tenkes at jeg da i mindre grad ville fått fram den samme bredden i forståelser som det jeg fikk på den måten jeg tilnærmet meg feltet.

Etiske overveielser

Planlegging

I forkant av undersøkelsen sendte jeg, som nevnt, ut et informasjonsskriv (se vedlegg nr 1) om prosjektet til de aktuelle barnehagene. I informasjonsskrivet ble det opplyst om at både deltakere og alle opplysninger rundt dem skulle anonymiseres. Jeg har også anonymisert hvilke barnehager som deltar med representanter i fokusgruppa, av hensyn til de som deltok. Deltakerne ble underrettet om informert samtykke, det vil si deres rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst (Johannessen et. al 2009). I følge Krueger (1998) bør ikke deltakerne kjenne hverandre fra før. Dette er for at det skal være enklere å snakke om sensitive tema. Deltakerne i min gruppe kjente muligens til hverandre fra før, men den informasjonen som ble delt i gruppa var ikke av en slik sensitiv art at jeg så på det som et problem.

Som forsker må man være observant i forhold til hvilken bruk av opptak man velger, siden informantene kan bli påvirket av det. Det kan være forstyrrende, det kan påvirke væremåte, kroppsspråk og svar (Thagaard 2009). Jeg så behovet for informasjon opp i mot deltakernes mulige påvirkning, og kom fram til at jeg ville få tilfredsstillende informasjon til det jeg skulle bruke materialet til gjennom lydbåndopptak. Jeg hadde ikke et stort behov for å ta videoopptak av samtalene.

Forskningsprosjektet har blitt meldt inn til og godkjent av NSD, Personvernombudet for forskning(vedlegg 4).

Gjennomføring

Samtalene ble tatt opp på lydbånd, og senere transkribert av meg. Ingen andre har hørt på opptakene. Alle lydbåndopptak ble slettet etter transkriberingen av det siste opptaket. Alle deltakerne skrev under på at det kunne gjøres lydbåndopptak av dem som skulle brukes i forskningssammenheng. Jeg la lite vekt på å fremheve bruken av lydbåndopptak for deltakerne, bortsett fra å informere om når jeg slo opptakeren av og på. Ingen av deltakerne så ut til å la seg påvirke av at det de sa ble tatt opp på bånd.

Deltakerne fikk underveis i hele prosessen beskjed om hva resultatene skulle brukes til og hva som var fokus for undersøkelsen. Når dette fokuset endret seg underveis, fikk de beskjed om det. Det gjaldt for eksempel da jeg bestemte meg for å gå bort fra å skrive om et aksjonsforskningsprosjekt. På grunn av at deltakerne fikk spørsmålene i forkant, fikk de tid til å forberede seg på hva de forstod med spørsmålene og hvordan de ønsket å svare på dem, noe de gav uttrykk for var en fordel for dem. Jeg opplevde ikke at noen deltakere opplevde spørsmålene som nærgående eller ubehagelige.

Selv om det ikke kom fram sensitiv informasjon om enkeltpersoner i samtalene, har jeg som forsker et etisk ansvar for å ikke framstille gruppedeltakernes utsagn på en måte som setter dem i dårlig lys, men ta vare på selvforståelsen som preger deres fremstilling (Thagaard 2009).

Fordeler og ulemper med bruk av fokusgruppesamtaler

Halkier (2008) presenterer noen av styrkene og svakhetene ved bruk av fokusgrupper som er viktige å ta med når man overveier å benytte seg av metoden. Først og fremst er fokusgrupper gode til å produsere data om sosiale grupperes fortolkninger, interaksjoner og normer, mens de

er mindre gode til å produsere data om enkeltindividers livsverdener. I fokusgruppen har man ofte verken tid eller mulighet til å gå dypt inn i hver enkelt deltakers forståelser og erfaringer. I følge Halkier misbrukes ofte fokusgruppeintervjuet på den måten at de sosiale relasjonene ikke kommer til sin rett, og at det dermed blir et slags utvidet individuelt intervju. I mine gruppeintervju var jeg ikke primært ute etter å danne meg et helhetlig bilde av hvilket forhold hver enkelt gruppedeltaker hadde til estetisk virksomhet i barnehagen. Jeg ønsket heller å se på hvilke forståelser som oppstod i møtet mellom de ulike fordommene (Jf Øksnes 2008). Halkier sier videre at den sosiale kontrollen som oppstår i en slik gruppe antakelig vil føre til at atypiske individuelle forståelser ikke kommer så sterkt fram som i individuelle intervju.

Den sosiale interaksjonen mellom deltakerne i en fokusgruppe vil kunne produsere viten om kompleksiteten i betydningsdanninger og sosiale praksiser. Deltakerne spør om og kommenterer hverandres uttalelser, og får på den måten fram mer komplekse data enn hva man ville fått i individuelle intervju. Svakheten med dette kan være at ulike typer gruppeeffekter lett kan oppstå, og legge en demper på variasjonen i deltakernes uttrykk. Dette er imidlertid gjerne et kjennetegn ved alle former for sosial interaksjon, og bør nok uansett tas med i betraktningen når man vil studere gruppeprosesser (Halkier 2008). Dette opplevde jeg til en viss grad i mine samtaler. Uenighetene og motsetningene var der, men stort sett koblet deltakerne seg til hverandres utsagn. Samtidig opplevde jeg at deltakerne utviklet resonnementer rundt temaer de uttrykte at de ikke hadde tenkt over før.

En fokusgruppe bør ha mange deltakere nok til at det skal bli en diskusjon med flere synspunkter, men få nok til at alle skal få delta i diskusjonen (Krueger 1998). I en så stor gruppe som jeg i utgangspunktet hadde, er det alltid en risiko for at den enkelte deltaker deltar mindre og overlater til gruppen som helhet å bære diskusjonen, såkalt "social loafing" (Johannessen et al. 2009). Etter hvert i prosessen ble imidlertid det motsatte et større problem. På flere møter var det bare halvparten av deltakerne som fikk til å være med. Dette kan også være en risiko for en fokusgruppe, siden man da risikerer at færre mulige syn på saken blir uttrykt (Krueger 1998). Det er mulig at jeg ville fått fram et enda mer flertydig syn på estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet dersom alle deltakerne hadde vært til stede på alle møtene. Det kunne også gjort sammenhengen mellom samtalenene sterkere, slik at vi kunne kommet dypere inn i refleksjonene for hver gang vi møttes.

Fokusgrupper har en evne til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen på en relativt tilgjengelig måte som ikke er spesielt påtrengende ovenfor deltakerne sammenliknet

med for eksempel feltarbeid og deltakende observasjon. Samtidig går forskeren sannsynligvis glipp av mye interessant som man bare kan få tilgang til ved å være tilstede i folks sosiale kontekst (Halkier 2008). Dette er noe jeg har reflektert over i forhold til mitt prosjekt. Ville fokusgruppedeltakerne fortelle meg og hverandre det de selv ønsket å legge vekt på eller det som faktisk skjer ute i barnehagene? Halkier foreslår å kombinere fokusgrupper med andre metoder, som deltakende observasjon og dybdeintervju, for å danne seg et enda mer helhetlig bilde av det fenomenet man vil utforske. Postholm (2009) beskriver en sammensetning av flere ulike innsamlingsmetoder for å få et komplettert bilde av virkeligheten, blant annet observasjon, elevlogg, dybdeintervju og refleksjonssamtaler i gruppe. Dette var noe jeg vurderte i starten av mitt forskningsprosjekt, men som jeg senere gikk bort fra. Det hadde nok antakelig gitt et mer komplettert bilde dersom jeg i tillegg til å ha samtaler med barnehageansatte også hadde hatt samtaler med for eksempel barn i barnehager og barnehagestyrere. Hvis dette hadde vært en større undersøkelse kunne det vært interessant å bruke både fokusgruppesamtaler og individuelle intervjuer, eventuelt også andre innsamlingsmetoder, for å se på i hvilken grad det hadde vært forskjeller i den forståelsen som kom fram. Når jeg har tatt et valg om å ha samtaler med barnehageansatte, har jeg samtidig valgt bort noe. Det er flere måter å se på forståelsen av estetikk og estetisk virksomhet i barnehagen på. Jeg kunne snakket med barn for å få deres syn. Jeg kunne også hentet inn informasjon fra styrere, foreldre eller fra andre aktører i barnehagesektoren. Dette begrenser oppgaven min, men er også med på å lede den i en bestemt retning, som gjenspeiles i problemstillingen min; mot et fokus på de barnehageansattes rolle i relasjon til det pedagogiske arbeidet med estetikk.

De resultatene jeg kommer fram til gjennom den empiriske undersøkelsen er vanskelig overførbare til annen forskning (Jf Johannessen et al. 2009 om ekstern validitet). Hvis noen andre skulle undersøke samme fenomen, ville de nok komme fram til ganske andre konklusjoner. Det er heller ikke direkte overførbarhet som er målet med min undersøkelse. Målet er å komme fram til mange ulike bilder på virkeligheten. Mitt mål er å være *åpen og systematisk*, det vil si å redegjøre for hvordan undersøkelsen er utført og begrunne de valgene jeg tar underveis, som gjør at jeg kommer fram til de konklusjonene jeg gjør. Dette beskrives av Johannessen et al. (2009) som overensstemmelse, det vil si at forskeren må avdekke og beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen:

I en slik klargjøring er det viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og kommentere tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke tolkningen og tilnærmingen i prosjektet (Johannessen et al. 2009:201).

Jeg har i dette kapitlet gitt en oversikt over mitt arbeid med innsamlingsmetoden, gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon over gjennomføringen av samtalene. Jeg fortsetter mitt mål om en dekonstruerende tilnærming når jeg nå i neste kapittel vil belyse teori knyttet til forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen.

Kapittel 4: Teoretiske perspektiver på forståelse av estetikkbegrepet

I dette kapitlet vil jeg gi en teoretisk oversikt av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet, som ut fra min tolkning blir viktig for senere analyse og drøfting av undersøkelsen.

Som utgangspunkt, før jeg startet arbeidet med undersøkelsen, hadde jeg et teoretisk grunnlag for det jeg skulle gjøre. Den teoretiske forståelsen utviklet og endret seg underveis som jeg så hva fokusgruppedeltakerne fokuserte på i sine refleksjoner, og også i løpet av den tiden jeg har bearbeidet materialet til en ferdig masteroppgave. Hensikten med min oppgave er som nevnt ikke å definere hva estetikk og estetisk virksomhet er. Det er derimot det motsatte, å åpne opp for flertydig forståelse og bryte etablerte mønstre. I tråd med betydningen historien har for forståelse i den filosofiske hermeneutikken, vil jeg starte hvert av underkapitlene med et historisk tilbakeblikk på begrepene jeg tar for meg. Jeg ønsker å vise hvordan det jeg ser på som dominerende diskurser om estetikk knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen har oppstått. Deretter vil jeg problematisere de dominerende diskursene med å se på andre, alternative syn, og på hvordan dominerende forståelsesmønstre kan brytes for å endre og utvikle forståelsen av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen.

De dominerende diskursene om estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen er bygd opp av forestillinger om hva estetikk og pedagogikk er. I følge Steinnes er en del av pedagogikkens hovedbegreper og områder beskrivelsen av forholdet mellom samfunn, individ og kunnskap. Det er språket, i utvidet forstand, som er skaper og bærer av vår tenkning og handling som mennesker (Steinnes 2007). Med bakgrunn i opplysningstanken og modernismen har den bærende oppfatningen vært at man gjennom systematisk opplæring basert på rasjonalitet vil kunne bidra til både samfunnets og individets utvikling. Mye av det som kan kalles en postmoderne tenkning har imidlertid forstyrret en slik oppfatning (ibid.).

I Rammeplan for barnehagen brukes estetikkbegrepet nesten utelukkende i beskrivelsen av fagområdet "Kunst, kultur og kreativitet", som omhandler uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, og drama (KD 2006), som det er tradisjon å kalle estetiske uttrykksformer eller aktiviteter (Paulsen 1994). Det har vært diskutert om det er riktig å si at bare dette fagområdet er estetisk. Mange vil si at det finnes estetiske dimensjoner i alle fag (Paulsen 1994, Løvlie 1990) og i alle deler av barnehagens innhold, og det er kanskje som et resultat av dette at fagområdet "Estetiske fag", som det het i den forrige rammeplanen (Barne- og familiedepartementet [BFD] 1995), skiftet navn. Men selv om tittelen på fagområdet er ny,

har ikke estetikkbegrepet fordelt seg noe mer ut på de andre fagområdene eller i rammeplanen forøvrig av den grunn.

Hvordan kan estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet forstås?

De estetiske fagene blir ikke trukket fram som kjernefag i samme grad som norsk og matematikk. Hvorfor har estetikken så dårlige vilkår? Hva er det som har ledet til denne tenkningen om det estetiske som noe som er underordnet det ”fornuftige”? Og hvorfor virker det som om alle er så opptatte av nytte? For å få svar på disse spørsmålene, vil jeg prøve å vise hvilke syn og retninger som har vært og er rådende innenfor pedagogisk virksomhet (Jf Foucault 1999) og hvordan disse synene virker inn på den rådende forståelsen av estetikk i relasjon til denne virksomheten.

Historiske oppfatninger av estetikk

Ulike forståelser og definisjoner av hva estetikk er påvirker måten man forstår og forholder seg til estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen på. De holdningene som regjerer omkring estetikk og pedagogikk i dag, har røtter langt tilbake i tiden. Men det var i opplysningstiden man på alvor satte fokuset på fornuften i høysetet. Ulla Thøgersen (2004) beskriver dette som dualisme, et syn på kropp og bevissthet som atskilt fra hverandre, der bevisstheten har primær verdi. Thøgersen henter dualismebegrepet fra den franske filosofen René Descartes, som sier at det bare er gjennom tankene og fornuften erkjennelse kan oppnås. Dermed ble det man sanset nedvurdert som noe mindre viktig. Estetikk betyr opprinnelig ”den kunnskap man får gjennom sansene” (Paulsen 1994:11). Det vil si at alt vi sanser, altså hele vår primærverden, kan sies å være estetisk. Kjørup (2000) hevder at man kan gå ut fra at mennesket har både en medfødt evne til og en interesse for estetiske opplevelser, det vil si en evne til å glede seg over og fascineres av blant annet pene og interessante ting, spennende opplevelser og imponerende naturfenomener. Kjørup (2000) sier om den estetiske erkjennelsen at den ofte blir rangert lavest på rangstigen i forhold til annen, ”vitenskapelig” erkjennelse, og at dette er nettopp fordi den ikke lar seg forklare klart tydelig og fullstendig. Det var dette Alexander Gottlieb Baumgarten i følge Kjørup forsøkte å ta tak i allerede på 1700-tallet da han satte opp ”vitenskapen om den sanselige erkjennelse” som en egen rangstige for erkjennelse ut fra en tanke om at man må forstå estetisk erkjennelse på en annen måte enn den naturvitenskapelige eller logiske måten, representert ved blant annet Descartes. Baumgarten ville med sin vitenskap få forståelse for de ”sensitive” begrepene, og han kalte

denne vitenskapen ”estetikk” (Kjørup 2000, Baumgarten 2008). Etter hvert ble estetikken i stigende grad innsnevret til å omfatte kunstfilosofien, men kan i vår tid defineres som både en del av filosofien, en disiplin mellom filosofien og de ulike kunstvitenskapene og som en allmenn sanselære (Bale og Bø-Rygg 2008). Et begrep som har blitt hengende tett sammen med estetikk er begrepet kunst (Kjørup 2000). I Pedagogisk ordbok (Bø og Helle 2005:61) defineres estetikk som ”læren om det skjønne, særlig i kunst”. På Kjørup virker det som om kunstinstitusjonene nærmest har tatt patent på estetikkbegrepet, slik at de fleste automatisk tenker at om noe oppleves estetisk, så er det kunst. Men denne koblingen, sier han, er samfunnskonstruert:

Den æstetiske opplevelsesmåte er dog langt fra forbeholdt kunsten; ikke minst naturen kan også oppleves æstetisk og tilbyde æstetiske opplevelser, og intet forhindrer os i at anlægge et æstetisk blikk på fænomener som på ingen måde indbyder til det, fx telefonbogen, familiefotos eller opvaskemaskinens surren (Kjørup 2000:43).

Gadamer ser på den historiske bevisstheten om estetikk som en betingelse for hvordan man ser og oppfatter verden estetisk (Gadamer 2008). Men han ser annerledes på det subjektive, som hele tiden har vært nært knyttet til den estetiske erkjennelse (Kjørup 2000), og sier: ”Lekens subjekt er ikke den som leker, men leken selv” (Løvlie 1990:1). Gadamer beskriver estetikk som et subjekt man må hengi seg til og oppgi sin kontroll, på samme måte som man hengir seg til leken. Slike tilstander der man oppgir sin kontroll kan oppstå overalt, de er noe som bare skjer, og de kjennetegnes av en hit-og-dit-bevegelse, der man aldri kan vite hvor man havner (Steinsholt 2006).

Estetikkbegrepet blir i stor grad knyttet til verdier (Jf bl.a. Johannessen 1998). ”Verdi” er et begrep som er umulig å forklare fullt ut. Det er selvfølgelig veldig individuelt hva man mener med verdi. Det som har verdi for en selv, kan jo ikke sammenfattes med det som har verdi for andre. Men det betyr ikke nødvendigvis at man må la være å si noe om hva det er, rett og slett for å få fram betydningen av ulike verdier. En allmenn beskrivelse av verdi er det er den egenskapen som er felles for alle verdifulle ting og som gjør dem verdifulle (Store Norske Leksikon [SNL] 2011). Kjell S. Johannessen diskuterer kunst og verdi, og forklarer at når noe, for eksempel kunst, har egenverdi, betyr det at det er kunsten som kunst som er det verdifulle, og ikke kunsten som uttrykk for religiøse, moralske, praktiske eller økonomiske verdier (Johannessen 1998). Dette, mener jeg, kan overføres til å gjelde egenverdi i estetikk og lek. Et eksempel på det kan være om man vil synge en sang sammen med barna i barnehagen fordi man har lyst til å synge, eller fordi sangen inneholder telling og kan brukes

som et middel til å øve opp barnas matematiske ferdigheter. I tillegg går det an å hevde at kunst og estetikk har en erkjennelsesverdi som er unik, fordi estetiske uttrykk kan uttrykke det som ikke er mulig å artikulere og meddele gjennom språket (Johannessen 1998). Jeg vil videreføre det Johannessen sier om estetikkens unike erkjennelsesverdi til det Lars Løvlie betegner som en estetisk erfaring. I følge Løvlie (1990) kan den estetiske erfaring oppfattes som grunnleggende for pedagogikken:

Hvis pedagogikk er framstilling og formidling av samfunn og kultur, er den i selve utgangspunktet estetisk virksomhet (Løvlie 1990:1).

Det vil, i følge Løvlie, si at alle former for oppdragelse og undervisning, ikke bare i de ”estetiske fagene”, kan beskrives og analyseres med hjelp av estetiske kategorier og begreper. Det kan virke som om det er et behov for mer kunnskap om dette, for estetikken ser som sagt ut til å ha dårlige vilkår i et samfunn som legger vekt på verdien av det nyttige. Et eksempel på et forsøk på legitimisering av de estetiske fagene finner jeg i et forskningsprosjekt for UNESCO i 2004, der professor Anne Bamford sammenlignet data- og casestudier fra mer enn 60 land for å undersøke hvilken betydning kunstfagrike programmer har på utdanningen for barn og unge i ulike deler av verden. Resultatene viste klart at kunstutdanning, vel og merke av høy kvalitet, har klare fordeler for både undervisnings- og læringsmiljøet og for barnas helse og sosiokulturelle velferd (Bamford 2008). Med de fordelene Bamford her lister opp, er det tydelig at vil hun få fram behovet å satse på kunstfagrik utdanning i skolen. Det betinger også mer utdanning av de som arbeider med kunstfag, altså lærere, kunstnere og annet pedagogisk personale (ibid.). Selv om Bamfords forskning finner sted i skolen, har resultatene av den antakelig også relevans for måten de estetiske fagområdene forstås på og arbeides med i barnehagen. Spesielt tydelig blir dette i debatten om nytteverdi versus egenverdi. Bamford legitimerer bruk av estetiske fag i skolen gjennom deres nytteverdi, eller læringsverdi og sosial verdi og sier svært lite om estetiske fag som mål i seg selv. Det kan ses på som en instrumentalisering av de estetiske uttrykkene. Det kan også ses på som noe som de som er opptatt av estetiske fags plass i skolen må godta for å få flere timer til dem, det vil si at å bruke estetiske fag og begrunne det med nytteverdi er bedre enn å ikke bruke estetiske fag.

Jeg vil i det følgende se på relasjonen mellom begrepene estetikk og pedagogikk, representert ved kategoriene læring, lek og de voksnes rolle.

Læring og estetikk

Regjeringen sier at barnehagen skal styrkes som læringsarena. Dette kommer fram gjennom innholdet i rammeplanen (KD 2006) og gjennom flere offentlige dokumenter, som Stortingsmelding nr.41 om kvalitet i barnehagen (KD 2009) og rapporten fra Norges offentlige utredninger, ”Med forskertrang og lekelyst”(NOU 2010). Sistnevnte bruker begrepet ”målrettet læring” for å beskrive konstruktive og utviklende læringsprosesser. I rammeplanen beskrives det sju fagområder som skal innlemmes i barnehagens virksomhet. Disse sju områdene er i følge Rammeplanen sentrale for opplevelse, utforskning og læring, og det poengteres også at det i stor grad er de samme områdene som barna senere møter som fag i skolen (KD 2006). Rammeplanen deler læringen inn i to typer lærings situasjoner. De formelle, som er planlagt og ledet av personalet, og de uformelle, som er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner i lek, oppdragelse og annen samhandling. Samtidig ser ikke Rammeplanen det som hensiktsmessig å sette et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. En grunn til dette kan være det uttalte ønsket om å ivareta særtrekket ved norsk barnehagetradisjon med å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng (ibid.). I forhold til dette såkalt uhensiktsmessige skillet mellom formell og uformell læring vil jeg knytte Vigdis Flottorp ved Høgskolen i Oslo og hennes forskning på matematikk i barns lek. Hun understreker at barna trenger hjelp fra barnehagepersonalet for å utvikle sin matematiske kompetanse. Men resultatene viser at det i barnehagen ofte legges vekt på tekniske ferdigheter som å kunne ramse opp tallordene eller å gjenkjenne tallsymbolene, uten at barna nødvendigvis skjønner hva det betyr. Undersøkelsen konkluderer blant annet med at barnehagene bør være mer opptatt av tallforståelsen enn av å lære barna tallsymbolene (Nøra 2011). Så er det kanskje behov for forståelse av et skille likevel?

Med utgangspunkt i det læringssynet de offentlige styringsdokumentene om barnehagen viser, vil jeg nå gå videre til å se på noen historiske perspektiver på hvordan læring har blitt oppfattet.

Hvordan man historisk har forholdt seg til læring

Det finnes flere historiske perspektiver som har påvirket måten mennesker har sett og ser på læring på. Det naturvitenskapelige synet, som er påvirket av den positivistiske vitenskapsfilosofien, er nok det synet som har vært og fremdeles er grunnlaget for hva mange tenker om kunnskap og læring. Det naturvitenskapelige synet ser på læring som noe som kan

observeres, kontrolleres og forutsis. Oppgaven til den som skal lære bort er å styre læringen i ønsket retning og kontrollere at barna lærer det som er hensikten (Hiim og Hippe 2008). Dette synet kan knyttes til en mål-middel-didaktikk, der man først bestemmer hva som er læringsmålet for en aktivitet eller en virksomhet og deretter finner ut hva som skal til for å nå dette målet. I etterkant vurderes graden av måloppnåelse ut fra det man har gjort (ibid.). Det naturvitenskapelig orienterte synet har som grunntanke at denne formen for kunnskapstilegnelse er universell og derfor gjelder innenfor alle fagområder. Til en slik måloppnåelse knyttet det seg et syn på at barns kognitive utvikling kunne kategoriseres i stadier, noe som ses hos blant annet Jean Piaget. Den manglende evnen barnet har til å løse et problem i en ny situasjon skaper i følge Piaget en form for konflikt som gjør at barnet er nødt til å tilpasse seg. Det er dette som gjør at barnet utvikler sin forståelse. Men utviklingen må ikke skje i for store skritt, for barna er avhengige av å fullføre det ene stadiet før de kan begynne på det neste (Kloep og Hendry 2003). Piagets teorier fikk stor betydning for senere pedagogisk forskning, blant annet hos Lev Vygotsky. Men der Piaget var mest opptatt av enkeltindividet, og mente at de mentale evnene måtte være til stede før man kunne kommunisere, har all intellektuell utvikling og all tenkning utgangspunkt i sosial interaksjon hos Vygotsky. Det individuelle kommer etter det sosiale, og er et resultat av sosialt samspill. (ibid.). Vygotsky var opptatt av den nærmeste, eller den ”proksimale”, utviklingssonen. Det er en balansegang mellom hva barnet lærer selv og hva det lærer ved assistanse (Lindqvist 1995). Mål-middel-didaktikken ble etter hvert kritisert blant annet fordi det tas for gitt at målet er objektivt, målbart og positivt for alle som skal oppnå det, og fordi det ikke tas hensyn til barnas egen innvirkning på sine læringsprosesser. Det åndsvitenskapelige synet, som står i kontrast til det naturvitenskapelige, vektlegger de åndelige, dannende og kulturelle verdiene med læring. Læringens hovedfokus er ikke ferdighetslæring, men selve prosessen der man *dannes*. Den som lærer bort har et ansvar for å finne fram til kunnskapsinnhold som er representativt og verdifullt (Hiim og Hippe 2008). Som jeg også var inne på i innledningen, hevder Klafki, med sin danningsteoretiske didaktikk, at pedagogikk er en verdirelatert kulturvitenskap om oppdragelses- og utdanningsarbeid (Hiim og Hippe 2008:43). Læring innenfor et åndsvitenskapelig orientert syn kan sies å ha en hermeneutisk struktur, siden mennesker er åndelige vesen og læring derfor ses på noe som må erkjennes åndelig (Hiim og Hippe 2008). Andre kritikker mot det naturvitenskapelig orienterte synet finnes i eksistensialistiske og kritisk orienterte syn, som også kanskje kan ses på som varianter innenfor et åndsvitenskapelig syn, blant annet representert ved Buber og hans møtepedagogikk (ibid.). Buber mente at læring er noe som skjer i det subjektive møtet

mellom elev, lærer (eller barn og voksen) og læringsmaterialet. Barnets subjektive opplevelse i forhold til kunnskapen er den som står i fokus. Dersom kunnskapen ikke gir mening for barnet, har den heller ingen verdi. Mening, ansvar og frihet er viktige dimensjoner i disse læringssynene. Den voksnes oppgave er å forstå, møte barnet og tilrettelegge for meningsfull individuell læring (ibid.). Paulo Freire er kjent for sin frigjørende pedagogikk, som har som mål å handle mot undertrykkende og fremmedgjørende krefter. Det, hevder han, er det motsatte av den tradisjonelle pedagogikken, ”bankpedagogikken”, der målet er å disiplinere og undertrykke (Bø og Helle 2005). John Dewey stod, med sin reformpedagogikk, for det som kan kalles et helhetlig læringssyn. Tenkning og handling er to sider av samme sak, de utvikles i dialog med hverandre. Derfor må alltid oppfatninger prøves ut og revideres gjennom praktisk erfaring (Hiim og Hippe 2008). Læringen er god når den kjennetegnes av lystfølelse og skapende virksomhet. De aktivitetene barna gjør, må springe ut fra deres egne behov for å løse et problem. Dette synet på læring finner jeg igjen i rammeplanen, som også bruker begrepet ”helhetlig læring” om sitt læringssyn (Jf KD 2006). Dewey mente at all begynnerundervisning, det vil si opp til en alder av 12-13 år, må knyttes direkte til de erfaringene barna bringer med seg, fordi erfaring er grunnlaget for all videre læring (Hiim og Hippe 2008). Deweys fokus på erfaringslæring kan kanskje overføres til det Gadamer sier om at forståelse bare kan nås gjennom erfaringer.

En annen som bruker begrepet ”erfaring”, er nettopp Gadamer, som beskriver erfaring som det som skjer når noen oppnår forståelse (Gadamer 2010). Erfaringer er ikke noe personalet i barnehagen kan planlegge at barna *skal* gjøre seg, siden erfaringene er noe som bare skjer (Jf kapittel 2 om forståelse). Derfor tror jeg Gadamer ville reagert på NOU-rapportens (2010) begrep ”Målrettet læring”, som blant annet skal skje gjennom mønstre for kommunikasjon. Kommunikasjon mellom mennesker kan ikke være målrettet, i følge ham (Gadamer 2010). Erfaringene kan beskrives som dannende i den forstand at det er gjennom utviklingen av forståelse man dannes som mennesker (Steinsholt 2010). Et annet begrep som brukes blant annet i beskrivelsen av fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” i rammeplanen er ”opplevelse”. Det skrives om at vi må finne fram til og ta vare på de gode opplevelsene i estetisk virksomhet sammen med barna i barnehagen (KD 2006). Opplevelse er ikke det samme som erfaring hos Gadamer, han sier at opplevelsen er intensjonell (Gadamer 2010), noe jeg tolker som at den er noe som ligger forut for erfaringen. Erfaring kan ikke finne sted uten at noe oppleves, men en opplevelse fører ikke nødvendigvis til ny forståelse. Derfor må

man, igjen slik jeg tolker Gadamer, tenke lenger enn til opplevelsene. Et ”ønske om å skape en estetisk opplevelse” kan ikke være det endelige målet for arbeidet med estetisk virksomhet.

Et begrep som blir knyttet til en estetisk tilnærming hos Gadamer (2010), og dermed også til opplevelse og erfaring, er danning, som i 2010 kom inn i barnehagens formålsparagraf:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (KD 2005, revidert 2010).

Immanuel Kant skiller mellom skolastisk dannelse og fri dannelse. I det første tilfellet er man beskjeftiget med noe under tvang. Det kan også kalles arbeid eller læring. I den frie dannelsen beskjeftiger man seg selv, i fritid og lek (Øksnes 2008). Dette skillet likner på det jeg har skissert mellom formell og uformell læring. Lars Løvlie (Solli og Kaurel 2011) argumenterer for at danning er noe annet enn læring og også noe annet enn det som tradisjonelt blir sett på som klassisk dannelse, altså å lære å oppføre seg i ulike sammenhenger. Han knytter danning til verdier, hvilke verdier det er man ønsker å videreføre (Jf Hiim og Hippe 2008, Steinsholt 2010). I et intervju med Heidi Helene Sveen (2009) uttaler Løvlie seg om danning:

I dag er den utdanningsvitenskapelige tankegangen i hele feltet fra klasseroms- og evalueringsforskning til PISA og nasjonale prøver, blitt hegemonisk. Det skjer i en innfatning av nyliberal konkurransetenkning, New Public Management med sine tidsstudier og effektivitetsmål, og politikernes umettelige behov for å legitimere sin styringsiver gjennom forskning. Det første vi trenger er en defokusering fra en denne tankegang. Deretter bør vi på alvor gjeninnføre vokabularet for læring som ikke er nytteorientert, for oppdragelse og danning, omsorg og solidaritet. Jeg sier ”på alvor”, for disse ordene er nå delvis i omløp mer som pynt og staffasje [...] Jeg ville tatt opp begrepet kompetanse til diskusjon, til nå har det, sammen med begrepet ferdigheter, fått hele scenen, mens for eksempel begrepet danning forekommer bare som et honnørord (Sveen 2009).

Gadamer sier om dannelsen at den ikke kan ha utenforliggende mål, slik som for eksempel lærestoff i lærebøker har. ”I dannelsen tilegner vi oss riktignok det vi dannes ved og gjennom, og i denne forstand blir alt det som dannelsen mottar, opptatt i dannelsen selv. Men det som tas opp i dannelsen, er ikke et middel som har mistet sin funksjon; når vi tilegner oss dannelse, er ingenting forsvunnet, alt er bevart” (Gadamer 2010:37).

Som nevnt er det i følge rammeplanen (KD 2006) et mål for den pedagogiske virksomheten i barnehagen å se læring i sammenheng med de andre delene av barnehagens innhold. En vesentlig del av innholdet i barnehagen er leken. Jeg vil nå se på hva som har lagt grunnlaget

for tankegangen om den nære sammenhengen mellom læring og lek, og i tillegg vil jeg se på alternative forståelser av leken knyttet til estetikkbegrepet.

Lek og estetikk

Uformell læring knyttes til "her-og-nå"-situasjoner i rammeplanen (KD 2006). Når det snakkes og skrives om læring gjennom lek, er det den uformelle læringen det siktes til. Leken som læringsarena er lek som arena for uformell læring. Men forståelsen av hva som ligger i begrepet om uformell læring varierer. Undersøkelsen "Alle teller mer" (Østrem et al. 2009) viser at de barnehageansatte har blitt mer opptatt av læring etter at den nye rammeplanen kom, og at det har gått på bekostning av hvor opptatte de er av lek. Det var også vanskelig å trekke noe spesifikt ut fra materialet om hva førskolelærerne tenkte på som var viktig innenfor lek, noe som forklares med at leken kanskje er ansett som så sentralt og selvfølgelig for assistenter og førskolelærere at de ikke vier den spesielle refleksjoner. Østrem et al. viser til Frode Søbstad, som uttrykker en bekymring for at det i praksis vil bli lagt mer vekt på fagområdene på bekostning av lek i barnehagen og sier at den problemstillingen opplagt er noe det er verdt å se nærmere på. La meg gå tilbake i tid for å se på hva som har skapt dagens dominerende diskurs om hva lek skal forstås som.

Hva ligger til grunn for våre forståelser om lek?

Allerede fra antikken, hos Aristoteles, kan man finne et instrumentelt syn på lek. "Leken blir vurdert ut fra hva den kan føre til, en aktivitet det ikke er noen grunn til å søke for sin egen del" (Øksnes 2008:117). I opplysningstiden, hos Rousseau, legges grunnlaget for troen på at barn har naturlige rettigheter til å ha en god barndom og til å leke fritt. Barnet skal føle seg fritt gjennom leken, og tro at det har kontrollen, men det er alltid veilederen, altså den voksne, som egentlig har den. Synet på leken var instrumentelt i den forstand at dens mål lå i framtiden, og ikke i leken i seg selv. Barndommen var alt i alt en tid for oppdragelse og sentral for å skape det voksne jeget, i tråd med tidens rådende forestillinger om barndom. Den voksende interessen for individet, og spesielt barnet, som kom gjennom nye humanistiske holdninger i løpet av den industrielle revolusjon, skapte en forestilling om at man burde egne sitt liv for å oppdra sitt barn. Etter hvert fikk leken mer og mer anerkjennelse som viktig for barns liv og utvikling. Leken ble også psykologisert, og gjennom det anerkjent som et fundamentalt menneskelig behov (Øksnes 2008). Parallelt med en idyllisering av lek eksisterte et puritansk syn på barn som født onde, med en naturlig tilbøyelighet til å gjøre onde ting så fremt de ikke ble satt under streng oppdragelse. Dette synet på barn ses hos blant

annet Kant, som setter opp et skille mellom god og dårlig lek. Den gode leken knytter han til orden (Apollon) og den dårlige til kaos (Dionysus). Den dårlige leken er for Kant den irrasjonelle leken som er frigjort fra all kontroll og veiledning fra fornuften, det vil altså si at dersom man overgir seg til leken, mister man sin frihet og blir et verktøy for den irrasjonelle, dårlige leken (Sprioso 1989). Dette skillet mellom god og dårlig lek bidro til en antakelse om at barn under feil innflytelse kunne fremstå som dionysiske (Øksnes 2008). For å unngå å fremme den potensielle mørke siden ved leken begynte man rundt forrige århundreskifte å organisere barns lek. Leken skulle avgrenses i tid og rom for å kunne kontrolleres og fremelske den rolige, apolloniske leken. På den ene siden skulle barnet leke fritt, men på den andre siden måtte det leke slik at det var i tråd med dets utviklingsnivå. Leken skulle ha et læringsinnhold, derfor måtte barnas fantasi og oppmerksomhet ledes inn mot noe de voksne så på som nyttig, som for eksempel å utvikle fornuft, selvstyring, moralsk karakter og forståelse (Øksnes 2008). Dette støtter et syn på barn som "human becomings" i stedet for "human beings". Barna ses ikke for hvem de er, men for hvem de en gang skal bli (Bae 2007). Synet videreføres av blant annet Piaget, som sier at leken er viktig i den forstand at den fører til en styrking av ny atferd. Å knytte lek til kognitive prosesser som var viktige for læring i ulike kontekster ble nødvendig for å rettferdiggjøre lekens plass i læreplanen. Barn trengte å lære seg av de voksne hvordan de skulle leke for å få mest mulig nytte av leken. Leken er en utfoldelse av individualitet, som barnet vil tilfredsstille sine behov gjennom, noe som har blitt stående som vår tids rådende syn på lek (Øksnes 2008), og også for estetikk, går det kanskje an å si? I det tjuende århundre har det nærmest vært en besettelse for mange teoretikere å vise at barn lærer noe nyttig gjennom leken (Sutton-Smith 1997). Leken blir hevdet å ha en betydelig rolle i blant annet barns læring. Fokuset på lek leder tanken hen til at læringen er morsom og indremotivert (Øksnes 2008). En forestilling om lek i det moderne samfunn er at for et barn er leken arbeid og arbeidet lek (Chudacoff 2007:98). Dette er et paradoks som kan finnes hos for eksempel Lillemyr, som understreker et syn på leken som et mål i seg selv, "lekens egen verdi". Samtidig trekker han fram lekens pedagogiske nytteverdier, "læring gjennom lek". Han argumenterer for bruk av lek som pedagogisk virkemiddel blant annet på grunn av den indre motivasjonen som ligger i leken. Barna tar selv initiativ til lek, og dermed til læring og utvikling. Lyst eller indre motivasjon ser altså ut til å henge sammen med læring, derfor bør leken fremheves, fordi den spesifikt kan bidra til økt motivasjon og for å bedre læring i skolen (Lillemyr 1999, Øksnes 2008). Det kan se ut som om slagordet er "Lek og læring – hånd i hånd".

Lek blir, hele veien, sett på som en slags egen aktivitet kun for barn. Denne troen på barna som naturlig nysgjerrige og kreative har ført til dagens forestillinger om det kompetente barnet. De voksnes rolle blir å kontrollere og organisere leken, slik at barna får utfolde seg innenfor de ”rette” rammene. Det er viktig for barn å leke *fordi* de utvikler seg gjennom leken. Samtidig, når de voksne selv skal more seg, gjør de det som regel uten å tenke at de skal utvikle seg (Øksnes 2008). Dette må kunne sies å uttrykke et noe ambivalent forhold til hva lek er. For Spariosu (1989) fremstår de siste hundre års lek som en ”temming” av barn, leken har blitt brukt som styringsredskap for å gjøre barna ”tamme” og føyelige. Leken er rasjonalisert gjennom en bestemt diskurs. Friheten til lek er en velordnet frihet. En institusjonalisert frihet, som kan kalles med ett ord; normalisering. Øksnes viser til Foucault når hun sier følgende:

Prinsippet om konstant overvåkning ble innvendiggjort i de fleste moderne institusjoner. Vi beveger oss fra en offentlig og ytre erfaring av straff til en privat og indre følelse av skam. Straffen er humanisert (Øksnes 2008:135).

Hva med barna selv? Hvordan opplever de dette skillet? En av de som har forsket på barns opplevelse av lek og læring, Douglas Kleiber, antyder at tid for lek er en forestilling de fleste barn har lært lenge før de begynner på skolen. Barna vet altså godt når de leker og når de ikke gjør det (Øksnes 2008). Barna lærer, eller innvendiggjør, sine lekforestillinger av de voksne, de lærer å skille ut leken i tid og rom, og de lærer hva det vil si å leke og at leken ”bare” er lek. De lærer å skille leken fra alvor, plikter og sosial ansvarlighet. Voksne konstruerer et miljø som reflekterer det de selv definerer som god lek for barn (Øksnes 2008). Gunilla Lindqvist mener at en mulig konklusjon på en slik konstruering av lekemiljøet kan være at det ikke finnes fri lek, i hvert fall ikke innenfor institusjonene, som barnehagen. Selv om leken ikke er direkte styrt av de voksne, ligger den i barnehagens struktur og indirekte måter å tilby barna muligheter for lek på (Lindqvist 1997).

Til tross for den normaliseringen, nyttegjøringen og institusjonaliseringen leken har vært gjenstand for opp gjennom tidene, har sammenhengen mellom lek og estetikk kommet klart frem hos mange lekteoretikere, særlig i nyere tid. Om denne sammenhengen sier Berit Bae følgende:

I nyere forskning om lek inspirert fra kulturvitenskapene antas at leken kan fungere som en estetisk erkjennelsesprosess [...] Når barn leker uttrykker de og gir de form til tanker og følelser, som ellers ville vært vanskeligligere å få tak i. I lekeforløp får de dermed mulighet til å få et forhold til egne og andres opplevelser. I dette perspektivet kan leken sees som en erkjennelsesvei og et refleksjonspotensiale (Bae 2007).

Lindqvist (1997) presenterer et perspektiv på lek som er et alternativ til et instrumentelt syn, det kulturpedagogiske, som knytter lekteori til teorier om kunst og kultur. Lindqvist bygger sine teorier på Vygotsky og hans kulturhistoriske modell. Brit Paulsen sier om den kulturpedagogiske, eller kulturhistoriske, modellen at den ”framhever leken som en estetisk virksomhet der følelse og fornuft kan forenes. Mennesket er et skapende individ, og lek og estetiske aktiviteter kan berike hverandre” (Paulsen 1994:61). Lindqvist kaller lekens form estetisk, og skiller ikke, slik mange gjør, mellom rollelek og regellek. All lek kjennetegnes av en estetisk form. Det betyr at det ikke er først med rolleleken leken blir en estetisk handling. Også de minste barnas lek kan karakteriseres som estetisk (Lindqvist 1995).

For Gadamer er ikke leken en aktivitet, men en tilstand (Steinsholt 2006). Denne innstillingen til lek gjør at leken ikke er noe som kan planlegges og tidfestes, som ”lekegrupper” eller læringsaktiviteter gjennom lek (Jf KD 2006, Lillemyr 1999). I en slik forståelse av hva lek er, som jeg mener bygger opp under Lindqvists syn på lek, tolker jeg det sånn at inndelingen i ulike typer av lek, som rollelek og regellek, blir uvesentlig. Poenget er ikke hva man er aktivisert med, men at man lar seg bli lekt med. Gadamers beskrivelse av å la seg hengi til leken eller til kunstverket (Steinsholt 2006) har tilsynelatende felles trekk med beskrivelsen av flow, eller flyt, som kommer fra Mihály Csíkszentmihályi. Han beskriver det som en tilstand der det er perfekt balanse mellom utfordringsnivå og ferdighetsnivå, slik at vi blir fullt og helt involvert i aktiviteten og glemmer alt det andre rundt oss, vi er i flytsonen. Csíkszentmihályi hevder at flyt kan forekomme i alle slags hverdagslige aktiviteter, men at det er karakteristisk for lek, kreativitet og estetiske aktiviteter (Lillemyr 1999). I karakteristikken av flyt ligger det at aktiviteten ikke må være verken for vanskelig eller for lett for den som skal utføre den. Selv om det er likheter, er det imidlertid også viktige forskjeller mellom Gadamers og Csíkszentmihályis måter å se på flyt på. I følge Csíkszentmihályi kreves det en viss grad av kompetanse for å komme seg inn i flytsonen, men hos Gadamer krever det å leke (eller la seg rive med av noe sin lek) ingen kompetanse, det er noe som bare skjer. Selv om leken endrer seg etter hvert den som leker utvikler nye fordommer, er det ikke dermed sagt at lekens kvalitet blir ”bedre”. Gadamer sier også at leken er uten anstrengelse, mens Csíkszentmihályis ”flow” betinger samsvar mellom kompetanse og

utfordringer (Øksnes 2008). Det jeg tolker ut av Csíkszentmihályis flytbegrep er at det virker lettere å knytte det til nyttetenkning enn til at noe har verdi for sin egen del. Hvordan blir det i forhold til et syn på de estetiske aktivitetene som verdifulle i seg selv?

Nå har jeg gitt en utvalgt oversikt over ulike syn på begrepene estetikk, lek og læring knyttet til hverandre. Men hvilke konsekvenser får disse synene for personalets rolle i barnehagen?

Voksenrollen og estetikk

Mens det i Rammeplanen fra 1995 var med mål om å utvikle en basiskompetanse hos barnet (BFD 1995), er dette tatt bort i den nye planen, og kravene om hva som skal og må gjøres er lagt på de voksne. For hvert fagområde i planen står det en liste med mål for hva det ønskes at man skal oppnå med området, og deretter en liste med krav til personalet for å oppnå disse målene. Flere av kravene til personalet innenfor fagområdet "Kunst, kultur og kreativitet" krever en reflektert holdning til estetikkenes plass i barnehagen. Personalet skal blant annet sørge for en estetisk dimensjon i barnehagens innhold, de skal utforske de estetiske områdene sammen med barn for å få fram fantasi, kreativ tenkning og skaperglede hos barna og de skal ha et bevisst forhold til samspeillet mellom kunst, kultur og lek. I Rammeplanen understrekes personalets ansvar som rollemodeller:

Personalet har (...) et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger (KD 2006:12).

Å reflektere over egne verdier og handlinger kan knyttes til endring og utvikling av seg selv som pedagog og av barnehagen. I følge Rammeplan for førskolelærerutdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) skal *endrings- og utviklingskompetanse* være en del av den samlede pedagogiske kompetansen. Dette bruker også Postholm (2009) som argument for at lærere skal forske på egen praksis. Endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen var også Lenz Taguchis (Åberg og Lenz Taguchi 2006) utgangspunkt for den teoretiske tenkningen rundt den dekonstruerende samtalen.

Jeg vil nå fortsette med å se på forskjellige syn knyttet til den voksne rolle i relasjon til pedagogisk arbeid med barn, med en hovedvekt på motsetningene mellom det normaliserende, instrumentelle synet og det estetiske, improvisatoriske og åpne synet.

Syn på relasjonen mellom barn og voksne

Dominerende diskurser om synet på barn påvirker voksenrollen i barnehagen, og opp gjennom tiden har det hersket flere syn på hvordan man som voksen skal forholde seg til barn. Som jeg viser i kapittel 2, blir pedagogene i barnehagen påvirket og styrt av de dominerende diskursene om hva estetikkbegrepet i barnehagen skal forstås som (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006). Tradisjonelt har den voksne befunnet seg høyt over barnet i hierarkiet (Jf Øksnes 2008). Et endret syn på læring i barnehagen, der barns rett til medvirkning nå er lovfestet (KD 2005), gir viktige konsekvenser for voksenrollen (Østrem et al. 2009). Samtidig har barnehagen som læringsarena blitt mer fremtredende, og dette kan føre til det førskolelærerne i Østrem et al. sin undersøkelse beskriver som et spenningsrom mellom det å møte barns initiativ og det å selv innta den initierende og styrende rollen. Kloep og Hendry (2003) beskriver den balansegangen personalet i barnehagen befinner seg i når de må ta stilling til hvor stor del de skal ta i aktivitetene barna holder på med som ”balanserte inngrep”. Yttepunktene er på den ene siden den passive voksne som aldri griper inn eller henvender seg til barna, og på den andre siden den som overstyrer barnas læringsprosess med sin innblanding. Kloep og Hendry peker også på at den autoriteten voksne har i forhold til barn gjør at barnet lett vil godta det den voksne foreslår uten å forstå. Dette er noe Berit Bae (2007) tar for seg i sin artikkel ”Å se barnet som subjekt”, der hun sier om de voksnes definisjonsmakt at den er helt sentral i dialogen mellom voksne og barn, noe de voksne har i kraft av at barn er avhengige av dem og søker tilbakemelding på seg selv i møtet med dem. De voksne kan ikke, og skal ikke, prøve å la være å utøve denne makten. Det de kan gjøre noe med er å bli bevisst og ta ansvar for hvordan de praktiserer sin definisjonsmakt. Man kan aktivt forsøke å utfordre sine perspektiver på estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid. Bae viser til Nordin-Hultman når hun sier;

Når den utviklingspsykologiske diskursen blir sterkt normerende for hvordan man ser på barn og barnehagepedagogikk, blir det vanskelig å se barn som subjekt i all sin forskjellighet. Som er resultat blir barnehagemiljøene preget av at ”alle” må gjøre det samme, en sterk vektlegging på regler og at alle må behandles likt. [...] denne forståelsen har ført til at flere og flere barn blir definert som problembarn, fordi de faller utenfor det som antas å være de gjennomsnittlige normene. Og når det blir problem i barnehagen, er det alltid noe feil med barna, og ikke omgivelsene eller de voksne som har ansvar for dem (Bae 2007).

Bae viser, som nevnt, til at vi lever i en tid preget av motstand mot denne normaliserende og utviklingspsykologiske diskursen om barn og barndom. Vi er i ferd med å gå fra det gamle synet på barn som objekter til et nytt syn på barn som fullverdige individer med følelser,

tanker og meninger, som møter lek og læring som subjekt, der subjektet er selve leken eller læringen (Jf Steinsholt 2006). Med begrepet ”anerkjennende kommunikasjon” viser Bae til blant annet det å kunne gå inn i barnas estetiske uttrykk, anerkjenne deres opplevelser og hjelpe dem i deres erkjennelse av verden omkring dem og i dem (Paulsen 1994). Det vil si at de voksne i barnehagen må åpne opp for forskjellighet, både hos hverandre og hos barna.

Voksenrollen har altså endret seg, mer mot et fokus på å være undrende og utforskende sammen med barna. Nye retninger, som Reggio Emilia-pedagogikken, har vært med på å forandre dette fokuset (Åberg og Lenz Taguchi 2006, Jonstøi og Tolgraven 2003). Barnehagefeltet må fortsette å gå i motstand av den lineære tenkningen, for tenkning har ingen begynnelse eller slutt, alt er en eneste spagettirøre, sier Gunilla Dahlberg (Kolle et al. 2010). Det vil si, slik jeg tolker det, at samtidig som å ta tak i der barnet er tar man tak i der man selv er. Jeg vil kalle det en hermeneutisk sirkel, der samspeillet mellom voksne, barn og omgivelsene kan forstås som prosesser i stadig endring. Østrem et al. (2009) viser til at førskolelærerne i undersøkelsen beskriver motsetningene mellom å ta barnets initiativ og selv innta den initierende og styrende rollen som et spenningsrom. Dette spenningsrommet kan kanskje relateres til forskjellen mellom et kunstfaglig og et pedagogisk perspektiv (Jf Østern 2008). Det kunstfaglige perspektivet representerer ”hva”-dimensjonen. Det forteller oss hva det er vi ønsker å formidle, mens det pedagogiske perspektivet sier oss hvordan og hvorfor vi skal formidle det vi gjør, altså ”hva”-dimensjonen”, ut til et publikum eller en gruppe mennesker (Østern 2008). Det pedagogiske perspektivet består av mange ulike kompetanser satt i sammenheng. En pedagog skal ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse (Karlsen 2006). Det kunstfaglige, eller estetiske, perspektivet har, som jeg tidligere har vist (Jf bl.a. Kjørup 2000), tradisjonelt blitt knyttet til det som ikke kan forklares. Det kan derfor sies å tilhøre den såkalt ”tause” kunnskapen.

Taus kunnskap

Vi mennesker har mye kunnskap som vi ikke selv er språklig bevisst over. Merleau-Ponty, som har blitt omtalt som ”kroppens filosof” kalte dette ”det tause cogito”, altså det tause, eller førspråklige, selvet (Thøgersen 2004). I vår tid blir denne formen for kunnskap ofte kalt ”taus kunnskap”. Begrepet benyttes vanligvis om det som vi ennå ikke har fått satt ord på. Jeg har tidligere vært vant til å tenke om taus kunnskap at det er noe vi skal bevisstgjøre oss og endre til språklig, eller ”ordentlig”, kunnskap. Det henger sammen med et syn på at kunnskapen skal

gjøres tilgjengelig for analyse og vurdering (Bø og Helle 2002). Etter hvert har jeg fått en bredere forståelse av begrepet, der et større fokus settes på fysisk bevisstgjøring av kunnskapen i tillegg til en språklig bevisstgjøring. Svein-Halvard Jørgensen sier at den tause kunnskapen er noe som er knyttet til handling, i motsetning til den akademiske kunnskapen som vi kan lese oss til eller bli fortalt. Den tause kunnskapen må *gjøres* og så *kroppsliggjøres* for å bli forstått (Jørgensen 2006). Den formen for forståelse vi får gjennom en slik kroppsliggjøring kaller Jørgensen for det underforståtte:

Forståelsen blir en underliggende kyndighet som virker ledende for handlinger, et *handlingsmønster* langt mer enn konkrete alternativer. Slik kunnskap forvaltes av kroppen og kan vanskelig reduseres, uttrykkes og overføres i den form vår kunnskapstradisjon favoriserer (Jørgensen 2006:47).

En form for taus kunnskap, i følge Jørgensen (2006) er evnen til improvisasjon, noe jeg nå vil ta for meg, knyttet til den voksnes rolle i forhold til estetisk virksomhet.

Improvisasjon

Pedagogikkens mål blir, i følge Geir Karlsen (2006), ofte sett på som det å forklare. Vi konstruerer mening ut fra en pedagogtenkning, der meningen blir knyttet til nytteverdi. Den estetiske dimensjon som er nært knyttet opp mot spontanitet og improvisasjon representerer noe vi ikke helt vet hva er, det ukjente, og det kan virke vanskelig og utrygt å nærme seg, for det betyr at man kanskje må gi slipp på noe av kontrollen. Improvisasjon blir ofte sett på som en nødløsning i tilfeller der man ikke er nok godt forberedt. ”Jeg var bare nødt til å improvisere”. Dette er noe Jørgensen (2006) kaller en folkelig forståelse av hva improvisasjon er. Det er min mening at pedagogisk virksomhet knyttet til estetikk forutsetter bruk av improvisasjon. Men for å få til god improvisasjon, kreves kunnskap om hva det *kan* være. Det er vanskelig å forklare et kroppslig begrep som improvisasjon i en akademisk kontekst. Språket stekker ikke helt til, for improvisasjonen er uløselig knyttet til handling (Jørgensen 2006). Men mange kvier seg for å ”kaste seg ut” i noe de ikke vet utfallet av på forhånd. Det fører ofte til at de blokkerer for videre handling og utvikling i prosessen (ibid.). Keith Johnstone, som av mange regnes som en ”guru” innen improvisasjonsarbeid, sier at blokkering som regel er et uttrykk for frykten for det ukjente. ”Bange improvisatorers motto er ”Hvis du er i tvivl, så sig ”nei”. Vi bruker dette i det virkelige liv som et middel til at forhindre noget i at ske”(Johnstone 1987:103). I de fleste tilfeller er blokkeringen ubevisst, og det går an å snu den om til aksept. ”Alt, hvad en skuespiller gør kaldes ”tilbud”. Hvert tilbud kan enten accepteres eller blokkeres”(ibid.:106). En god improvisator, enten det er på

scenen eller i barnehagen, er en som utvikler handlingen gjennom å akseptere og komme med nye tilbud. Det krever en tilstedeværelse i det som er her og nå, med hele kroppen (Jf Karlsen 2006).

Jeg har nå vist det jeg forstår som dominerende diskurser innenfor pedagogisk arbeid og hvordan dette kan relateres til estetikkbegrepet. For å oppsummere er dette et instrumentelt, normaliserende syn, det Bae (2007) kaller utviklingspsykologisk, der pedagogikk handler om å overføre kunnskaper. Som nevnt i innledningen er det problematiske med en marginalisering av estetikken egenverdi at det fører til at mennesker ender opp med å leve endimensjonale liv. Det handler på mange måter om å redusere mennesker til ting, det som i marxistiske termer ville blitt kalt fremmedgjøring (Øksnes 2008). Det motsatte av å redusere er for meg å åpne opp, derfor har jeg også presentert alternative oppfatninger, såkalte motdiskurser (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006), som ut fra mitt syn åpner opp for flertydighet, improvisasjon og det ukjente i forhold til forståelsen av relasjonen mellom pedagogikk og estetikk i barnehagen (se også Olsson 2009 om flere måter å forstå på, noe som kan relateres til Gadamer's forståelsesbegrep). Bevisstheten om den dominerende diskursen og motdiskursene vil jeg nå ta med meg når jeg nå i neste kapittel går over til å se på fokusgruppedeltakernes perspektiver på forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen.

Kapittel 5: Deltakerperspektiver på forståelse av estetikkbegrepet

”Jeg tenker at det er ikke nødvendigvis at man må ha et budskap, men kanskje et ønske om å skape en estetisk opplevelse.”

”Jeg tror ikke de tar skade av å ha litt læring i barnehagen også.”

”Det ligger jo mye læring i de estetiske fagene. Jeg tenker at du kan jo dra inn andre fag også i det. Matematikk og naturfag og alt, egentlig.”

”Jeg tenker at når vi driver med temaarbeid nå, så er det masse læring i det. Men da leker vi.”

”Det er jo alt, egentlig!”

Dette er sitater hentet fra mine fokusgruppeintervjuer, der vi reflekterte rundt hva estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen er. Selv om sitatene er tatt ut av sin sammenheng, sier de noe om at synet på estetikkbegrepet ikke er enhetlig, men tvert i mot flertydig. I dette kapitlet vil jeg, med utgangspunkt i det grunnlaget jeg nå har lagt om syn på forståelse og tolkning, informasjon om innsamlingsmetode og oversikt over teori på feltet, presentere og tolke mine funn og forhåpentligvis samle noen tråder, selv om jeg nok en gang vil understreke at mitt mål ikke er å komme fram til ferdige, avsluttede svar. Jeg vil begynne med å gi en oversikt over hvordan jeg har tenkt å gå fram i denne tolkningsprosessen.

En trippelhermeneutisk tolkning

Mens en tradisjonell analyse, i følge Gulløv og Højlund (2006), ser på data som noe som kan hentes ut av en virkelighet og som dermed vil speile den virkeligheten, forklarer de et alternativt syn på analyse som analytiske konstruksjoner. De poengterer at dekonstruksjon, å bryte mønster og rekonstruksjon er prosesser som foregår ikke bare i starten av et prosjekt, men under hele forskningsprosessen

Prækonstruktionen af objektet er udtryk for, hvordan man definerer sit genstandsfelt eller forskningsobjekt, og skabes ved at relatere projektet til en rekke relevante, teoretiske diskussioner. En sådan analytisk ramme fastlægger altså den tilgang man undersøger sit objekt med (Gulløv og Højlund 2006:66).

Den analytiske rammen, som slik jeg tolker det ikke bare består av relevant teori, men av alt det som Gadamer kaller fordommer, altså det sett med normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger vi har med oss når vi møter et felt (Gadamer 2010), er helt avgjørende for hva

forskeren fokuserer på, definerer og velger ut av det empiriske materialet (Gulløv og Højlund 2006). I de analytiske konstruksjonene blir, slik jeg tolker det, det som ikke sies like viktig som det som sies. I mitt tilfelle; hva er det deltakerne ikke sier om estetikk? Et eksempel på det kan være når vi skal forklare et begrep som egenverdi. Vi tror vi vet hva det er, basert på de etablerte forestillingene vi har om nytteverdi, og forklarer det ut fra det. Jeg kommer senere i dette kapitlet til å knytte dette til den tause kunnskapen (Jf Jørgensen 2006).

De tre fokusgruppesamtalene jeg valgte å analysere og bruke i tolkningen, omhandlet henholdsvis kreativitet, kunst og kultur. Svarene jeg fikk om forståelser av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen gjennom disse tre møtene, var mange og varierte. Jeg gjorde først en rekke gjennomlesninger av tekstene fra de tre fokusgruppemøtene, for å danne meg et samlet inntrykk av hva som trådte fram som sentralt i refleksjonene. Problemstillingen dannet hele tiden utgangspunkt for analysearbeidet, og selv om den endret seg noe i løpet av prosessen, var det alltid forståelse av estetikk som var utgangspunktet for den. Videre ble analysearbeidet strukturert ut fra de temaene som trådte fram som sentrale i samtalene, uavhengig av hvilke av samtalene de tilhørte. Noe som kom klart fram i refleksjonene var at forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet aldeles ikke var verdiløst for deltakerne. De knyttet mange og sterke verdier til det. Det stod fram som sentralt i refleksjonene at estetikkbegrepet forstås som knyttet til læring og lek, og at forståelsen av deres egen rolle i relasjon til barna hadde stor betydning for hvordan de valgte å handle i det pedagogiske arbeidet i forhold til forståelsen av estetikkbegrepet. Underveis i undersøkelsen ble jeg også opptatt av å finne ut hva og hvem disse forståelsene var bygd opp av og påvirket av. Det ledet meg mot Michel Foucaults maktkonstruksjoner. Underveis i kategoriseringsarbeidet så jeg at det var umulig å skille de ulike kategoriene helt fra hverandre. Alt henger til en viss grad sammen, og det er mye som er presentert i en kategori som også antakeligvis kunne ha hørt hjemme i en annen. Jeg vil likevel forsøke å systematisere og forklare materialet så godt det lar seg gjøre ut fra den kategoriseringen jeg har valgt. Gjennom en trippelhermeneutisk og dekonstruerende lesning, som beskrevet i kapittel 2 i denne oppgaven, ønsker jeg å forstå både bakgrunnen for fokusgruppedeltakernes forståelser av estetikkbegrepet, på hvilken måte disse forståelsene er påvirket av andre og hvordan det kan være mulig å bryte opp og utvikle forståelsene. Jeg vil forsøke å synliggjøre de tre nivåene i trippelhermeneutikken (Jf Alvesson og Sköldberg 2008), gjennom å først vise til en presentasjon og tolkning av mine resultater, og deretter en drøftning der jeg analyserer min egen tolkning av resultatene og legger til teoretiske perspektiver og egne meninger.

Hvordan kan estetikkbegrepet forstås?

I kapittel 4 gjorde jeg rede for det som jeg tolker som den dominerende diskursen om estetikkbegrepet. Med bakgrunn i det vil jeg presentere og drøfte deltakernes forståelser av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen. Jeg starter med selve begrepet ”estetikk”, som gruppedeltakerne reflekterte over i forhold til hvilken verdi de la i det.

Estetikk – til hvilken verdi?

Jeg fikk et klart inntrykk av at samtlige av gruppedeltakerne mente at estetisk virksomhet i barnehagen først og fremst er noe vi skal drive med fordi det er verdifullt i seg selv, og ikke for å nå mål knyttet til andre områder. Jeg bestemte meg for at jeg ønsket å høre mer om hva som lå bak denne forståelsen. Deltakerne kjente til begrepene egenverdi og nytteverdi fra før, men det viste seg at det var vanskelig å forklare dem. Mestringsfølelse, skaperglede og suksessopplevelser ble trukket fram som viktige ord som kunne knyttes til estetikken egenverdi. Deltakerne beskriver egenverdien som en ”happening”, noe som ikke er planlagt og som det ikke knytter seg for- og etterarbeid til, men som et behov for å få uttrykt noe, en idé eller en følelse:

A: Ja, for jeg tenker at det er ikke nødvendigvis at man må ha et budskap, men kanskje et ønske om å skape en estetisk opplevelse.

[...]

B: Jeg tenker at det er jo for å skape kreative unger, da, som på en måte kan få litt impulser fra forskjellige ting. Det blir kjedelig hvis vi ikke har noen estetiske fag, tenker jeg, da. Da ser jeg for meg at det blir veldig kjedelig i barnehagen, hvis vi ikke gjør noe litt skapende.

A: Vi ønsker å gi ungene inntrykk... altså, verden er så stor, det er masse man har lyst til å vise dem. Å få inntrykk, og da få lov til å uttrykke igjen, altså inntrykk i gjennom øynene og ørene og hendene og føttene, og så etterpå få lov til å uttrykke seg selv, det er hovedtanken vår, tenker jeg. Å få oppleve noe og få kjenne på noe. Altså, et kunstverk kan jo si deg masse, sant. Ungene ser jo ting som vi ikke ser. Og hører, ikke sant, pulsen i forhold til det der med trommene sant, så herlig. Hvor delig det er. Å danse til. For de har det jo i seg, mye lettere enn oss. Og så det å få lov til å uttrykke seg, å si noe, ikke bare med ord, det har så mye å si.

Likevel mente mange av deltakerne at det burde være fullt mulig å kombinere egenverdi og nytteverdi, og knytte begge disse verdibegrepene opp mot læring:

A: Vi har jobba mer med det, da, brukt det mye. Vi har fått fletta inn temaarbeid [i andre prosjekter som ikke handler om det estetiske fagområdet]. Fagene glir jo litt inn i hverandre, da.

B: ja, sånne kasser ved siden av hverandre, det går jo ikke.

Jeg kunne, med bakgrunn i min forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen, slutte meg til deltakernes syn på estetikken egenverdi. Det jeg ikke klarte å forstå eller være enig i var hvordan deltakerne kunne mene at noe kan ha egenverdi og nytteverdi samtidig. Mine funn peker mot deltakerne er enige om å være antinytte-opptatte. Likevel ble estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet legitimert gjennom sin nytteverdi i refleksjonene i gruppen, noe som tyder på en tvetydig forståelse av estetikken verdi i den pedagogiske virksomheten (Jf Lillemyr 1999, Øksnes 2008). Mens jeg samlet inn materialet undret jeg meg over denne tilsynelatende ambivalente forståelsen av estetikken verdi. Jeg tenkte flere ganger over underveis i samtalene hvorfor det var så vanskelig å få svar på hva egenverdien bestod i. Da jeg så nærmere på materialet mitt, fant jeg ut at mange av de stedene der jeg spør om egenverdi, kan det virke som om deltakerne tolker det slik at jeg spør om det er verdifullt, ikke om hvilken *type* verdi det har. Når de skulle si at noe har egenverdi for dem, forklarte de det med at noe har høy verdi. De skiller altså heller mellom høy og lav verdi enn mellom egenverdi og nytteverdi. ”Det har da absolutt en verdi”, uttrykte en av deltakerne om arbeid med estetikk, noe som utdypes gjennom de begrepene som brukes for å forklare estetikken verdi, som mestring, skaperglede og suksessopplevelser. De er alle positivt ladede begreper. At egenverdi likestilles med høy verdi er ikke så merkelig, for begrepet verdi kan tradisjonelt sett se ut til å ha blitt brukt som et rangeringsbegrep, for å forklare om noe har lav eller høy verdi (Jf SNL 2011). Det kan, som jeg har erfart i fokusgruppesamtalene (Jf kapittel 3), være problematisk å fylle begrepet egenverdi med innhold. For deltakerne så det ut til å ligge en meningsinflasjon i begrepet, det kunne tydeligvis bety nær sagt hva som helst. Da kan det kanskje også være slik at vi med egenverdi egentlig mener nytteverdi, eller rett og slett bare at noe har verdi. Jeg opplever at den verdien deltakerne tilegner estetikkbegrepet samsvarer med det Johannessen beskriver som en unik erkjennelsesverdi for estetikk (Johannessen 1998). De fremhever hvor viktig det er å få muligheten til å uttrykke seg på andre måter enn den verbalspråklige, noe jeg relaterer til Reggio Emilia-pedagogikken med sine tanker om at ”et barn har hundre språk” (se f.eks. Jonstøij og Tolgraven 2003). Deltakerne fremhever også den estetiske virksomheten som unik for å skape og få fram kreativitet hos barn og voksne. Selv om det var ganske store forskjeller blant deltakerne i hva de la i begrepet egenverdi og hvor klart dette kom fram, vil jeg si at de som var med i min fokusgruppe kan sies å representere en motdiskurs (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006) som utfordrer den rådende tenkningen og diskursen om estetikkbegrepet i barnehagene. Som jeg viser i kapittel 4, er det mulig å se en dreining mot mer fokus på kjernefag og et nytteperspektiv på barns læring, også gjennom estetisk virksomhet, men deltakerne i min

gruppe ser ut til å være mer opptatte av den estetiske virksomhetens verdi i kraft av seg selv. Det er imidlertid ut til å være en del forskjeller mellom verdier som ideologi og verdier som praksis, noe jeg kommer tilbake til når jeg reflekterer over voksenrollen i arbeidet med estetikk. At deltakerne trekker inn læringsverdien i den estetiske virksomheten skyldes nok delvis at de er påvirket av den dominerende pedagogiske diskursen, men det kan også komme av den forståelsen de har av begrepet læring, og det vil jeg nå gå videre til å ta for meg.

Læring og forståelse

Deltakerne i min gruppe problematiserer læringsbegrepet. De mener det må kunne brukes til å beskrive mange forskjellige typer læring, og som nevnt gir de fleste av dem uttrykk for at læring og egenverdi kan kombineres. De begrunner et slikt syn med at det å føle, å skape og å oppleve også kan sies å være læring.

Jeg: Når dere sier hvorfor vi skal holde på med det, så sier dere jo for å føle, for å se, for å skape?

A: Og for å lære. Du lærer jo hva som skjer da, når du tar alt for mye maling på arket, sant...

B: Man lærer jo gjennom erfaring.

A: ... og da blir det hull i arket. Oi, det går i stykker, ja. Og da får du den erfaringen, og til slutt så kan du gjøre det selv, du kan skape noe selv, da. Du kan velge, ta et valg... Det er jo alt, egentlig! (latter, ja)

Det kan virke som om oppfatningen om at alle fagområder henger sammen i barnehagen gjør det enkelt å argumentere for at estetisk virksomhet også kan være en del av arbeid med andre fagområder.

Det ligger jo mye læring i de estetiske fagene. Jeg tenker at du kan jo dra inn andre fag også i det. Matematikk og naturfag og alt, egentlig. Det er jo generelt i barnehagen, egentlig, det da. Fagene dras jo over i hverandre. Du bruker det kanskje uten at du tenker over det, tenker jeg. Hvis du er ute i naturen og holder på med et prosjekt, så har du flere ting samtidig.

Læringsperspektivet ser altså ut til å være til stede uansett, men det ser ut til at deltakerne til en viss grad skiller mellom formell og uformell læring. Den ”skolske” læringen blir beskrevet som mer formell og med færre muligheter for medvirkning fra barnas side.

E: Jeg tenker at ungene vokser jo på at de kan lære noe og vite at de har lært noen ting, at de føler at de har en kunnskap, da. Og jeg tror i hvert fall at førskolebarna, de vil jo gjerne lære sånne skoleting også, tenker jeg. Lære bokstaver og vite hva de ulike bokstavene og tallene er.

A: Kjenne mestring.

E: Ja, og det tenker jeg at det går jo litt på at de er interessert i det. Altså, man kan jo på en måte ikke ta fra dem oppgavene heller, for at vi skal ikke ha læring i barnehagen, liksom.

C: Det blir jo en hjelp til skolen også, så ikke overgangen blir så brå.

E: Ja, men samtidig så er det noen som ikke er interessert i det hele tatt, og jeg tenker at du skal ikke på død og liv sette dem ned og si at nå skal vi gjøre det og det, men dem som vil må få, tenker jeg da.

Deltakerne trekker frem den uformelle læringen som en motsetning til den formelle, som andre måter å lære på. De snakker om læring som noe som skjer av seg selv, om læring gjennom lek og om forskjellige måter å tilegne seg læring på.

A: Det blir jo mer lek, da. Fantasi fremmer lek, lek fremmer læring.

B: Og det skal være morsomt. Jeg tror det har en verdi å lære noe også, altså, det er da faktisk en verdi å lære. Og gjøre seg noen erfaringer. Man blir jo bare klokere, man kan jo gi dem muligheter... lære å se.

A: Når de er så små så tar de til seg så fort. Jeg tror ikke de tar skade av å ha litt læring i barnehagen også. Hvis de er sugne på det så må de jo få input, tenker jeg.

C: Ja, det kommer litt an på hvordan man gjør det, da. Det at vi skal jo ikke ha skolifisering og sånn, men jeg tenker at når vi driver med temaarbeid nå, så er det masse læring i det. Men da leker vi. Vi leker og vi har det artig, selv om... vi er ikke alvorlige, men det er en rolig lek, det er en god lek. Men jeg får litt angst av å tenke på skolen, når de skal sitte der og ikke bli sett og... sant. Men her er det små grupper og alle blir sett, og vi spiller spill og vi leker leker med tall på gulvet og, ja...

Deltakerne ser på læringsbegrepet i forhold til teorien om *Mange intelligenser*, som originalt er hentet fra Howard Gardner (se f.eks. Gardner 2006), men som senere har blitt bearbeidet av ulike aktører til å gjelde for barnehagen. Det er spesielt én av barnehagene som arbeider med Mange intelligenser, men de andre barnehagene har også har fått en del informasjon. I forhold til denne teorien, som fremhever ulike måter å lære på, er det ingen tvil om at det er læring i de estetiske fagene, sier de. De fremhever det estetiske fagområdetets verdi som flere av mange ulike måter å ta til seg læring på. En av deltakerne uttrykker det slik: ”Altså, vi er forskjellige, noen er den type menneske, og andre er... Hvordan lærer jeg?” Læring ser altså ut til å være et begrep som kan knyttes til omtrent all den pedagogiske virksomheten i barnehagen. ”Danning” i barnehagesammenheng så derimot ut til å være et uklart begrep for deltakerne i fokusgruppen. Når vi reflekterte rundt hva danning kan være, relaterte deltakerne det til normer og regler i samfunnet, og videre til at danning kan være en form for læring. Flere av deltakerne knyttet begrepet til det Løvlie (Solli og Kaurel 2011) kaller en klassisk dannelse, det vil si å lære hvordan man skal oppføre seg:

Mhm. Dannelse, det tror jeg vel har med å gå ut og lære hvordan man er i forskjellige sammenhenger, og se og erfare [...] det syns jeg er en dannelsesgreie, å gå ut og bli sosialisert og se hvordan man skal oppføre seg.

Jeg opplevde altså at læringsperspektivet eller oppmerksomheten mot læring var den som var mest fremtredene av alle temaene i samtalene, til tross for at gruppedeltakerne ytret ønske om å fokusere mindre på akkurat læring, i alle fall den formelle læringen. Det kommer fram at deltakerne i min gruppe ikke ønsker en ”skolifisering” i barnehagen, og at organisert eller formell læring i barnehagen kan være en slik skolifisering, men at det samtidig ”kommer litt an på hvordan man gjør det”. De trekker likevel fram læringsverdien i alle sammenhenger. Hvis man ser på pedagogisk virksomhet i et historisk perspektiv, slik jeg har gjort, er det ikke rart at det er læringsaspektet ved den estetiske virksomheten som trekkes fram. I vårt samfunn er vi lært opp til å ha et nytteperspektiv på alt vi foretar oss, og et perspektiv på barn som at de er noe i kraft av hva de en gang skal bli, ”human becomings”. Dette er et syn jeg oppfatter at mine deltakere ikke har på barn, men det er ikke lett å fri seg fra den begrepsforståelsen man er vant med å bruke, og har blitt tillært gjennom utdanning og praksisk erfaring i barnehagen.

De offentlige dokumentene om barnehagen jeg leser er nøye med å få med at barndommen er en fase i livet som har egenverdi, og at vi må ta vare på her-og-nå-perspektivet og barnehagens egenart. Problemet er at det ofte virker som ikke noe mer enn en tilføyning, før de igjen går over til å fremheve barnehagen som skoleforberedende læringsarena. Turid Thorsby Jansen (2009) skriver om Stortingsmelding 41, ”Kvalitet i barnehagen”, at store deler av den har et høyt generalitetsnivå:

”Det bidrar til at utsagn tilslører og harmoniserer det motsetningsfylte mellom både å skulle forberede for skole og senere liv og å være et viktig sted for barns leke- og lærelyst mens de er i barnehagen. Dermed kan dette leses som et forsøk på å love noe jeg ikke tror på” (Thorsby Jansen 2009).

Rammeplanen (KD 2006) vil viske ut skillet mellom formell og uformell læring, men mine deltakere setter et skille mellom disse to læringsformene. Dette er noe som kan tolkes som om at det, til tross for det rammeplanen sier, kan være hensiktsmessig å være klar over at det eksisterer et skille mellom formell og uformell læring og vite hvordan man skal forholde seg det i det pedagogiske arbeidet. Hvis man ikke har kunnskap om dette skillet, blir det kanskje, ut fra den rådende diskursen om hva læring er, lett å ”formalisere” mer av den uformelle læringen. Det kan virke som om det er det som jeg beskriver som det instrumentelle eller

naturvitenskapelige synet på læring (Jf kapittel 5 om læring og estetikk) deltakerne er påvirket av når de snakker om ”skolsk” læring. De knytter det an til å lære bokstaver og tall, og som en hjelp i overgangen barnehage – skole. Dette synet på læring kan knyttes til en instrumentell tenkning, der det utenforliggende målet for aktiviteten eller virksomheten er det som står i sentrum for det pedagogiske arbeidet, det jeg tidligere har beskrevet som en mål-middel-didaktikk (Jf Hiim og Hippe 2008). Fra min egen førskolelærerutdanning kjenner jeg godt til kravene om planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomheten i barnehagen, også det som omhandler estetiske aktiviteter (Jf det jeg skriver under mitt ståsted og mine fordommer i innledningen). I min undersøkelse kommer det fram at det er de uformelle lærings situasjonene som blir vektlagt i barnehagen. Deltakerne ser på arbeid med fagområdene i et tverrfaglig perspektiv. Som jeg har vært inne på tidligere, fletter de inn flere fagområder i planlagte aktiviteter for å bidra til å sikre at barna møter fagområdene jevnlig i ulike aktiviteter og i lek. Når vi snakket om begreper knyttet til estetikk i gruppen, fikk jeg et inntrykk av at det var vanskelig å vise til den verdien estetisk virksomhet hadde i seg selv. Det virket mye lettere å vise til utenforliggende læringsmål. Det som skjer da, er at estetisk virksomhet blir redusert til et middel. Det vil også si at det man gjør i den estetiske virksomheten bare tjener som innøving til det målet som skal nås. Men ”egenverdi” trenger ikke å bety det samme som ”ingen verdi”, som Gadamer (2010) viser når han sier at å tilegne seg dannelse er selve poenget med dannelsen. På samme måte mener jeg at det går an å si at å ”tilegne” seg estetisk forståelse gjennom estetiske aktiviteter som for eksempel dans, forming eller rollelek, er selve poenget med denne forståelsen.

Lars Løvlie (Solli og Kaurel 2011) knytter danning opp mot verdier, altså hvilke verdier er det vi ønsker å videreføre. Har de kreative, skapende aktivitetene noe med danning å gjøre? Det står i barnehagens formålsparagraf at læring og danning skal fremmes som et grunnlag for allsidig utvikling i barnehagen. Hvor kommer de estetiske aktivitetene inn der? Er det slik at vi må erstatte læring med danning der læringsperspektivet blir for snevert eller ikke stemmer overens med et syn på estetisk virksomhet som en virksomhet med egenverdi? For er det ikke slik at selv om læringsperspektivet ikke stemmer, så er det mer vanlig eller lettere tilgjengelig å se på egenverdi gjennom ”læringsbriller” i stedet for ”danningsbriller”? Hvis jeg tolker deltakernes refleksjoner rundt læringsbegrepet i lys av teori om læring som skiller seg fra de dominerende læringsdiskursene, går det an å hevde at deres oppfatning av læring *egentlig* viser til det samme som jeg tolker at Gadamer mener med danning og forståelse. Læring knyttes til det å gjøre seg erfaringer som har verdi for barna selv. Når vi reflekterte rundt

læringsbegrepet i forhold til estetikk reflekterte vi samtidig rundt begrepet lek. Jeg opplevde at læring og lek som begreper vanskelig lot seg skille fra hverandre. Når jeg likevel gjør det her, er det med en bevissthet om at mye av det jeg skriver om læring også kunne ha vært skrevet om lek, og omvendt. Jeg ønsker likevel å dele inn læring og lek i to kategorier, for å prøve å finne ut av foskjellene, ikke bare likhetene, mellom de to begrepene.

”De jobber jo hele dagen”

Lek er noe de fleste som jobber i barnehagen ser ut til å kunne vite noe om. Man tror man vet hva lek er, og man kan se når noe er lek. Likevel var det en utfordring i fokusgruppa å skulle sette ord på alle disse kunnskapene vi hadde om lek. I kapittel 4 så jeg på hva som ser ut til å ha vært og fremdeles ser ut til å være dominerende diskurser om hvordan leken forstås. Der ser jeg også på at flere teoretikere i nyere tid har sett på sammenhengen mellom estetikk og lek, noe som også poengteres i rammeplanen (KD 2006). Jeg spurte deltakerne om hva de tenkte om en slik sammenheng:

A: Et bindeledd der?

B: Ja, kanskje det at man ikke trenger å produsere og ha et produkt hele tida, men at det kan være kunst i leken, for eksempel. Sånn som når man bygger med klosser, så bygger man jo figurer. Det kan jo være kunst.

A: Mhm. Man skal jo også være litt mer prosessorienterte nå. Og ikke... produkt.

Deltakerne trakk også fram at de mente at leken kan ha verdi for bearbeiding og uttrykk for kunstinntrykk. Det kan virke som om de tolker sammenhengen mellom lek og estetikk som sammenhengen mellom lek og kunst. Det er forståelig, sett i lys av det Kjølrup (2000) kaller det rådende synet på estetikk, som noe som er uløselig bundet til kunstfeltet.

Det så ut til å eksistere flere forståelser av begrepet lek, både i gruppen og hos hver enkelt deltaker. For eksempel, i følge uttalelsene til deltakeren som snakket om læring gjennom lek (se over, om forståelse av læring), kan det se ut som en god lek er det samme som en rolig lek. Det kan henge sammen med den historiske forståelsen av lek, der orden skal fremelskes og kaos skal unngås (Jf Øksnes 2008). Samtidig sier deltakeren at det er en lek *selv om* barna er rolige. Det tyder på at hun også har andre oppfatninger av hva lek kan være. Uansett forståelse av lek, deltakerne er tydelige i sitt syn på at leken er viktig i barnehagen. De fremhever lekens egenverdi, men mange av refleksjonene rundt lek dreier seg om å legitimere lekens plass i barnehagen, og da trekkes nytteelementene ved lek frem. Deltakerne uttrykker at de er opptatte av at leken skal beholde sin plass. Tiden til fri lek skal ikke bli ”spist opp” av

alt det andre det er krav om at man skal og må gjøre i barnehagen, sier de, og trekker fram testing og kartlegging fram som eksempler på ”tidstyver”.

Jeg tenker at de [barna] har egentlig muligheten til å lære masse, men likevel å ha frihet til frilek. Det handler om å få lov til å velge. Og de jobber jo uansett hele dagen med å lære seg å tilpasse seg hverandre, og å gå inn og ut av lek, altså, de jobber jo hele dagen [...] Det der er det litt vanskelig å få foreldrene til å skjønne, egentlig. ”Ja, har dere ikke noen opplegg, da?” Og da er det litt viktig å kunne plukke ut situasjoner og ”ser du her, da”, være flue på veggen og si ”se her, hvordan de jobber for å komme seg inn i den gruppa”.

En av deltakerne sier i eksemplet under at barna gjennom leken kan lære seg å forholde seg til hverandre, å dele og impuls kontroll, noe som jeg oppfattet som et syn mange delte, og som representerer et klart nytteperspektiv på leken:

Nå har vi hatt temaarbeid [om det estetiske fagområdet], sant, og det er jo så lett å lære. Og de barna som ikke kan lese de lærer jo alt utenat. Men der hvor jeg virkelig syns det er utfordringer, som er det viktigste, det er jo det sosiale. Altså hvordan de er mot hverandre, og dele, og impuls kontroll og alt det der, det er jo det som er vanskelig. Som det å forstå det med vennskap, vi har jo så mye redskap og greier som vi kan bruke, men... man får jo ikke, altså, jeg skulle ønske at det var like lett å lære dem det. Det er det jo ikke, da [latter]. Så derfor så tror jeg nettopp dette med erfaringer, og leke, og vente på, altså alt det som hører med, det er viktig for å lære seg det.

I en av refleksjonene vi hadde, sammenliknet noen av deltakerne det å gjøre noe, for eksempel leke, danse eller male, fordi det har verdi i seg selv med det å være i en flytsone. Da jeg spurte mer om hva de mente med flyt var det tydelig at det handlet om en form for læring for dem:

A: Jeg tenker på det at det er en verdi i seg selv, det er jo at de får en ”flow”. De kommer i en flyt hvor det blir en suspensjon av virkeligheten, altså den tiden, den forkortes til intet, og man har lyst til å holde på mer, sant. ”Nei, skal vi rydde opp alt nå?” Og det er vel nettopp det her lære-optimale, hvor de lærer uansett hva de holder på med.

B: De er nysgjerrige på det... å utvikle og holde på den nysgjerrigheten...

A: Så der er det... det å gjøre og se og bare eksperimentere med farger, bare for å... altså prosessen...

C: ”Hva er det som skjer? Hva skjer når...”

A: ja, for det er jo også flow når du utforsker.

C: Ja.

Det er tydelig for deltakerne at det de beskriver som flyt forsvinner når barna opplever at de blir tvunget. Da er det ikke lenger noe morsomt. De kobler også dette opp mot egne opplevelser av å bli tvunget til noe, som en i gruppen sier: ”det må ikke være noe som blir tredd ned over hodet på deg”. I barnehagen er det ofte et mål om at ”alle skal være med” når

en aktivitet skal gjennomføres. Alle deltakerne ga uttrykk for å ha vært i situasjoner i barnehagen der barn ikke ønsket å delta i aktiviteter, også aktiviteter knyttet til det estetiske fagområdet.

I arbeidet med å tolke deltakernes forståelse av lekbegrepet, knyttet jeg deres beskrivelse av tvang til at barna opplever at nytteverdien blir det viktigste med en aktivitet, og at det ikke blir lagt vekt på den betydningen aktiviteten har for barnet selv. I den forbindelse kan man spørre seg om barna som holdt på med formingsaktiviteter (se eksempel over, om syn på læring) selv var enige i at det de gjorde faktisk var å leke? Leken knyttes til det som er morsomt og indremotivert (Lillemyr 1999). Kan aktiviteter iverksatt av voksne kalles lek da? Det ser ut til å være en utbredt oppfatning om akkurat det (se bl.a. Spariosu 1989, Øksnes 2008). Douglas Kleiber sier derimot at selv små barn godt kan skille mellom når de leker og når de ikke gjør det (Øksnes 2008). At alle deltakerne hadde vært i situasjoner der barn ikke ville delta, synes jeg ikke er så merkelig. Ut fra et syn på barn som subjekter (Jf Bae 2007) er det helt naturlig å tenke at barna, som de voksne, er forskjellige og ønsker forskjellige ting. Ut fra en normaliserende diskurs, derimot, som har som mål å ”temme” barna (Jf Spariosu 1989), blir det vanskelig å se barn som subjekter, og de barna som faller utenfor de antatt gjennomsnittlige normene vil lettere bli definert som ”problembarn” (Jf Bae 2007).

Tilbake til relasjonen mellom lek og læring; hvorfor kan ikke deltakerne snakke om lek uten å trekke inn læringsperspektivet? Jeg tror en av grunnene kan være at det vi reflekterte rundt i stor grad var arbeidet med et *fagområde*, og fag knyttes automatisk til læring hos de aller fleste. En slik forståelse legger også Rammeplanen opp til: ”For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet for å fremme barnas utvikling og læring og presisering av personalets ansvar” (KD 2006:33). Leken, forklares det, kan *knyttes* til fagområdene. Den er altså ikke en del av dem, i følge planen. At det arbeides allsidig med fagområdene slik at barn får rike, felles opplevelser og del i kunnskaper er også en *forutsetning* for god lek hos barna. Men under selve arbeidet med fagområdene er ikke leken avsett noen naturlig plass. Hva gjør det med lekens egenverdi eller den status leken har som aktivitet? Representerer det et instrumentelt syn på leken? Samtidig som leken omtales på denne måten er deltakerne nøye med å omtale leken som en aktivitet med egenverdi og som ”barnas egen aktivitet”. Så hva er det egentlig leken er? Og hva er den ikke? Og hva skjer med lekens påståtte egenverdi når det stadig kommer nye krav til hva barnehagen skal inneholde? Skjer det samme med estetisk virksomhet?

Utfordringene vi hadde i fokusgruppa med å skulle forklare lekens vesen ser ut til å likne på utfordringene jeg opplevde at vi hadde med å forklare estetikkens vesen. Og disse ”vesenene” har en del til felles. Lek og estetikk lider tydeligvis under samme skjebne. De ser begge ut til å befinne seg nederst i hver sin dikotomi. Læring er overordnet lek og fagområder som kan sammenliknes med skolens ”kjernefag” er overordnet det estetiske fagområdet. Lek blir brukt som et middel for læring de estetiske fagene blir brukt som et middel for å lære om andre fagområder, eller som pynt og ”pusterom”. På samme måte kan det hevdes at barn er mindre viktige enn voksne, at fritid ikke er så viktig som arbeid og at nytteverdien står høyere enn egenverdien (Jf Øksnes 2008).

Når gruppedeltakeren i et av eksemplene over først sier at barna må få lov til å velge mellom frilek og læring, tolker jeg at hun refererer til det instrumentelle læringssynet (Jf Hiim og Hippe 2008). Når hun etterpå endrer det til å si at barna uansett ”jobber hele dagen”, tenkte jeg ved første gangs lesning at dette bare forsterket den instrumentelle forestillingen om hva lek er, og jeg knyttet det til det Chudacoff (2007) sier om at det eksisterer en forestilling i dagens samfunn om at leken er arbeid og arbeidet er lek for barna. Ved nærmere gjennomlesning så jeg imidlertid at dette også kunne være uttrykk for et annet syn, som stemmer mer overens med hvordan deltakerne ser ut til å forstå uformell læring, mer i tråd med det Gadamer sier om forståelse (Jf Gadamer 2010) enn med det instrumentelle synet på læring. På den måten vil jeg hevde at deltakerne kan se ut til å se på leken som en arena for forståelse, eller en arena der forståelse *kan* oppstå. Det de beskriver som flytsonen likner på den tilstanden der man må la seg rive med, og der forståelse dermed kan oppstå (Jf Steinsholt 2006). Oppfatningen av at flyt er direkte relatert til læring, vil jeg tro henger sammen med den tradisjonelle teorien om flyt, hentet fra Csíkszentmihályi (Lillemyr 1999), er den som naturlig forbindes med flyt. Det er gjennom den vi er opplært til å tenke om flyt. Gadamers teori om hva flyt kan være (Gadamer 2010), representerer nye muligheter til å tenke på flyt som en tilstand uavhengig av et læringsutbytte som ligger utenfor selve flyten, å rett og slett la seg henge til det man gjør gjennom å la seg rive med av leken. Det Gadamer sier om at leken kjennetegnes av en hit og dit-bevegelse stemmer ikke overens med synet om at det går an å redusere synet på lek, og dermed også estetikk, til å gjelde formålsstyrte aktiviteter. Gadamer sier at leken og det estetiske er tilstander som bare skjer, og som kan oppstå overalt (Steinsholt 2006), ikke læringssituasjoner der de voksne bestemmer hva som skal læres. Ninni Sandvik (sitert av Kolle et al. 2010) sier det slik:

Man kan planlegge hva man skal ha med seg på tur, hva slags mat man skal spise, men læring er noe som springer ut av et samarbeid, og derfor kan ikke de voksne hele tiden planlegge hva barna skal lære, slik det legges opp til i tradisjonell didaktisk tenkning (Kolle et al. 2010:75).

Jeg vil nå fortsette å skrive om de voksnes rolle, i forhold til forståelse av estetikk som pedagogisk virksomhet, med utgangspunkt i fokusgruppens refleksjoner.

Skaperglede og gylne øyeblikk

Hva vil det si å jobbe pedagogisk med estetikk?

A: Jeg tror nok at nettopp det der at det er skaperglede blant barna, at de får en glede av å lage noen ting, det er det viktigste. [...]

Jeg: Det du sier nå er at vi som er pedagoger, eller ansatt i barnehage, vi har et ansvar for å få fram skaperglede?

A: Ja

B: Bevisstgjøre og skape glede, tenker jeg. Altså, barna har det jo i seg, så det er jo ikke noe som vi putter inn idem. Men kanskje vi kan hjelpe til å heve det, eller å... sånn at de får glede av det... til å skape disse gylne øyeblikkene.

At barna skal få ta i bruk sin skaperglede er et av målene i Rammeplanen for arbeidet med fagområdet "Kunst, kultur og kreativitet" (KD 2006), noe som stiller krav til personalet om å forholde seg til barnas estetiske uttrykk. I forhold til dette reflekterte vi rundt hvordan vi skal opptre når vi forholder oss til disse estetiske uttrykkene. Gruppedeltakerne delte et syn på at barna får mer glede av å uttrykke seg estetisk jo mer det legges til rette for at de skal få holde på med det. De ønsket også å arbeide for at barna skal få utvikle sine ferdigheter innenfor aktivitetene. Noe som virket vesentlig i forhold til det å forholde seg til og få til å arbeide med estetikk i barnehagen, var ufarliggjøring. I følge deltakerne uttrykker mange av de som jobber i barnehagene at de "ikke er gode nok" til å drive med estetiske aktiviteter, noe som ble tolket som at de er redde for å "avsløre" seg foran de andre voksne og dumme seg ut. Deltakerne etterlyste en lavere terskel for å sette i gang estetiske aktiviteter i barnehagen. De ønsket at alle i personalgruppa kunne se på seg selv som mer kreative, og at terskelen for å sette i gang estetiske aktiviteter for og med barna kunne vært lavere.

Jeg: Er kreativitet noe som må man må lære seg?

A: Eller utvikle.

B: Ja, det tenker jeg også. Du kan lære deg mer av det. Jeg tror nok det ligger der.

A: Barn er jo kreative.

"Barn er kreative" var et utsagn alle i gruppa kunne slutte seg til. Det fremsto for meg som kunnskap alle tok for gitt. Når det var snakk om å utvikle kreativiteten i forhold til estetiske aktiviteter, var det først og fremst personalet i barnehagen det gjaldt. Jeg fikk inntrykk av et

syn på kreativitet som noe barn *har*, men som voksne *kan utvikle*. Barna er ”naturlig” kreative, så personalets oppgave er bare å legge til rette gjennom variert estetisk virksomhet for at denne kreativiteten skal få gode vilkår. Hvordan ulike begreper, som ”kreativitet”, blir tatt i bruk, har betydning for forståelsen av estetikk i pedagogisk virksomhet i barnehagen. Oppfatningene av hva begrepet betyr preger måten å tenke og handle på i det arbeidet man gjør (Jf Gulløv og Højlund 2006). Et eksempel på dette hadde vi i fokusgruppen i forhold til en refleksjon rundt begrepet kreativitet:

A: Det er jo veldig positivt, da.

B: At du er kreativ.

Jeg: Ja.

A: Det tror jeg, i hvert fall.

B: Jeg også tenker det i utgangspunktet, men så er det i enkelte settinger, så kan det også oppfattes som negativt. Bare sånn ”nei ta det der du, for du er så kreativ!”

[ja, mhm]

C: Kjenner til det, ja.

B: Huiii! ”Vi skyver det over på deg”. Og da får jeg litt sånn, litt mer negative vibber, da. Så jeg tenker at det kan være litt begge deler, da.

D: Jeg tenker jo i utgangspunktet hvis du sier at en person er kreativ så betyr det vel at den personen gir av seg sjøl. Av sin kreativitet – eller har vist det fram, da. På noe vis. Om det blir brukt negativt av noen, så er jo ikke det heldig. Men...

B: Nei, men jeg tenker at det blir litt lett da å fraskrive seg ansvaret – og ”du tar det, du”.

D: Ja.

B: Det var i den forstand jeg tenkte, da.

A: Da kan man velge, da (...) hvordan man vil ta det.

B: Selvfølgelig, selvfølgelig.

Sett i lys av sitatet over, går det an å si at mine funn viser at det ikke bare er de som sitter med mest kompetanse og kunnskap om estetisk arbeid som utøver makt på de som har mindre kompetanse og kunnskap. Det kan også oppleves motsatt, med at de som ”vet og kan mye” ufrivillig blir sittende med mer ansvar enn de som ikke vet og kan like mye.

Mye av refleksjonen dreide seg om å få personalet til å tørre å ta initiativ til estetiske aktiviteter sammen med barn. De var opptatte av at personalet ikke skal behøve å tenke at de må prestere på et høyt kunstnerisk nivå. Som en av dem sier det: ”Mitt håndverk er ikke å holde på med teater, det er jo deres [kunstneres] profesjonalitet”. Vi reflekterte rundt at barnehagepersonalet har en slags ”omformerrolle”. De skal hjelpe barna med å gjøre om sine estetiske inntrykk, for eksempel gjennom å oppleve kunst, til uttrykk. Vi snakket om å skape suksessopplevelser for barna, i forhold til hvordan estetiske uttrykk blir presentert av oss som voksne:

Ja, der har vi en viktig rolle. Så da tenker jeg, kanskje den som er minst kunstinteressert i barnehagen ikke skal dra på kunstmuseet med en gjeng, hvor det bare blir å suse gjennom og... Kanskje, kanskje vi må plukke fram hva som finnes i hver enkelt, at de som er glad i å dra på tur... Kanskje det ikke er mulig alltid, men jeg tenker i veldig stor grad, da, å hente fram det med litt sånn ekstra glede over ting, at det er viktig at det kommer fra oss først, sånn at vi gir dem de gode opplevelsene.

Forskjellige holdninger til hvordan pedagogisk arbeid med estetikk skal utføres kan føre til konflikter i barnehagen. Konfliktene mine gruppedeltakere refererer til handler om at noen av de ansatte ser på kreativitet som noe som ikke er forbeholdt dem, fordi de ikke har nok interesse for eller kunnskap om estetiske aktiviteter. Når konfliktene låser seg låser mulighetene for å være kreative seg. Maktforholdet mellom personalet på en avdeling blir beskrevet med ord som uttrykker følelser, som ”stemning” og ”klima”. Det blir sagt at ungene ”lever” på stemningen:

Jeg: Dere sier nå at konflikter kan være med og kanskje hemme kreativitet... eller kreative prosesser?

B: Ja, helt klart [...] For det blir jo noe annet som opptar hodet ditt.

A: Ja.

C: De [barna] opplever jo hvordan stemningen er. Det er jo egentlig det ungene lever på.

Felles for deltakerne var synet på at man må være til stede sammen med barna i de estetiske aktivitetene, men synet på hvilken rolle man skal ha, varierte noe:

B: Hvis man tenker pedagog, da. Vi har jo virkelig alle roller. Vi står bak barnet, vi står foran og vi står ved siden av. Og da er vi der at vi skal vise dem hvordan mange ganger, og man skal la dem føle og finne ut av det sjøl... Så noen ganger skal man jo fortelle dem hva de skal gjøre, og andre ganger så skal du...

A: ... ja, andre ganger hjelper du, og veileder, sant. Men det er jo det samme som at man kanskje av og til, vi tenker at vi må tegne en katt for at de skal vite hvordan en katt ser ut, ikke sant? Men hva er din oppfattelse av katt? Hvordan ser katta ut? Kan vi snakke om det, i stedet for å si ”sånn ser katta ut”? Og et hus, hva er et hus eller et hjem? Hvordan ser ditt hjem ut? (...) og det som er da, at jeg sitter aldri og tegner sammen med ungene. Hvis jeg sitter og tegner, så kruseduller jeg, eller fargelegger. Jeg lager aldri noe som er...

B: Men da er du jo ikke noe forbilde.

A: ja, nei, jo, jeg vil jo utvikle meg sammen med dem, da. Men til treåringene så vil jeg heller lage kruseduller i stedet for å lage en fin ting som de aldri kommer til å mestre på det tidspunktet.

Synet på barn som kompetente og deres rett til medvirkning kom tydelig fram. Deres syn på seg selv som veiledere for barna betydde ikke bare at de skulle fortelle barna hva de skulle gjøre, men at de skulle hjelpe barna frem ut fra hvilke behov barna har der og da. Men hvor

mye skal være styrt av de voksne og hvor mye skal være fritt? Det å male ble dratt frem som et eksempel på en estetisk aktivitet:

A: de må få lov å erfare at... hva som skjer med arket da, når du maler og maler og aldri stopper. Du stopper aldri, og til slutt så blir all malinga svart, og så blir det hull i arket. Og så blir det "oi, hva skjedde?" og så neste gang, da, så kanskje man stopper litt tidligere og litt tidligere og litt tidligere.

B: Vil et barn klare det selv?

A: ja, ja.

C: Ikke når de er små, vil jeg ikke si.

A: Jaa, hos oss har de erfart det, da. Og det er jo den prosessen, der man etter hvert... Ungene, ja, de lærer, og de lager, og de produserer ting. Og om det ikke ser ut akkurat sånn, så, det er deres, da. Det er deres!

Jeg begynte etter hvert å interessere meg for hva som lå bak deltakernes forståelse av hvordan de ønsket å arbeide pedagogisk med estetikk. De ser ut til å ha en klar bevissthet om at de blir styrt i måten å arbeide pedagogisk på. De peker på at overbevisningene om hva som er "riktig" pedagogikk har endret seg før, og kommer til å gjøre det igjen. Dette fremheves først og fremst som noe positivt. "Det er spennende å utvikle seg", sier en av dem. Det virker imidlertid ikke som disse pedagogiske strømmingene er noe de har reflektert over om de kan være med på å styre retningen av selv. Det ser ut til at de opplever dette som det White (2004) kaller strukturell makt, altså at det er et system over dem som de ikke har innvirkning på som bestemmer. De poengterer at det er bra å ha Rammeplanen og andre styringsdokumenter som kan sette rammene for det pedagogiske arbeidet. Ingen av dem gir uttrykk for at det er for mange slike fastsatte rammer, de sier tvert i mot at de får mye frihet til å utarbeide det pedagogiske arbeidet med estetikk de selv ønsker innenfor de åpne rammene de har. Vi reflekterer rundt at faste rammer kan være med på å åpne opp for kreativiteten. Rammene gjør det enklere å "dra det ned", som en av deltakerne sier. Senere kommer de likevel tilbake til at det stilles mange krav til arbeidet deres. De trekker fram krav fra foreldre og at disse kravene henger sammen med kravene i samfunnet om hva barnehagen skal være og tilby. Disse kravene pekes på som både positivt, fordi det hjelper til med å gjøre en god jobb, og negativt, fordi det ikke er alltid at kravene utenfra samsvarer med det de selv ser på som viktig i det pedagogiske arbeid. Et eksempel på det deltakerne opplever som negativt er når de reflekterer rundt noen foreldrenes syn på at lek ikke er et "ordentlig" pedagogisk opplegg. Her kommer det også fram at noen av påleggene "fra oven" kan være til hinder for nok tid til det de kaller fri lek.

Jeg føler at vi er veldig påvirket av foreldrene, da. Krav. Og de blir jo påvirket igjen av samfunnets krav. Og samfunnet er kanskje påvirket av... hele greia... Nei, men det blir sånn. Vi følger jo, vi må jo forholde oss til det styreren bestemmer, styreren må jo forholde seg til det de høyere opp bestemmer seg i mellom, og så er det jo Rammeplanen, og det er alt av formålsparagraf og alt sånn.

Det virker altså ikke som om det er *mengden* av rammer som kan oppleves som vanskelig, men *innholdet* i rammene. Det samme viser seg når vi reflekterer rundt om hva tid og rutiner har å si for deres forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid. Deltakerne snakker mest om tid og rutiner som en begrensning for hva de kan gjøre, og om at de skulle ønske de var flinkere til å fri seg fra rutinene. Men de sier også at det er vanskelig å vite hvilke rutiner de skal klare å fri seg fra i hverdagen, for det meste virker nødvendig å ha der. De ser at rutinene ofte står i veien for utfoldelse i lek og estetiske aktiviteter. En av dem kaller dette for å avbryte flyten, og sier at hun gjør det ofte. Men at hun stadig skulle ønske at hun ikke behøvde å gjøre det, at de ikke trengte å avbryte for å rydde akkurat da de var midt i ”flytsonen”. På den andre siden kan tiden vise seg å bli forstått som noe positivt. Dette kommer fram når vi snakker om det å *ta seg tid*. Barnehagene har alle satt av lang tid, flere år, til å satse spesielt på estetisk virksomhet i barnehagen. Det oppleves i følge fokusgruppedeltakerne som en stor fordel når det gjelder muligheten til å få alle til å bli bevisst på temaarbeidet:

Alle trenger ikke å bli like fort bevisst eller seint bevisst eller, vi har, vi blir bevisst forskjellige ting, vi lærer og vi tar til oss forskjellige ting, så derfor er det så viktig at man har det over så lang tid, sånn at alle får på en måte blitt med.

Dette stemmer overens med funnene til Østrem et al.: ”I de barnehagene som har valgt ut ett eller to fagområder, forteller personalet at det har gitt dem ny kunnskap og skapt større bevissthet om fagområdet” (Østrem et al. 2009:138).

Deltakerne trekker fram rammene de er pålagt ”ovenfra” som positive for å fokusere på at dagen skal bestå av mer enn hverdagsrutiner:

A: Eh... jeg tror nok vi må minnes på hele tida at det er faktisk dette vi jobber med, og tenke ok, vi holder på med estetiske fag og estetisk aktivitet [...]

B: Du må gå og hente det ned litt sånn av og til...

A: ja, ja, vi må minnes på, for det glemmes litt, og så går den vanlige dagen, og...

Det virket å være et ønske fra deltakerne å hente inn estetiske elementer i større grad i hverdagsaktiviteter, som for eksempel å synge sammen med barna under påkledningen. Men

samtidig gir flere av dem uttrykk for, i varierende grad, at det ikke er så lett å gjennomføre. De beskriver rutinene som noe som ”sluker” hverdagen. En av deltakerne sier at det er lett å glemme de estetiske aktivitetene, og så går ”den vanlige dagen”. Flere av barnehagene hadde prøvd seg på å inkludere temaarbeidet i arrangementer, som karnevalet. De ga uttrykk for at det opplevdes mye mer meningsfullt og naturlig når arrangementet ble en del av noe større i stedet for å komme ”oppå” alt det andre man skal gjøre. I et tidligere sitat sier en av deltakerne at de har fått ”fletta inn” temaarbeidet om det estetiske fagområdet i andre prosjekter.

Til nå har jeg tatt for meg maktkonstruksjoner som har vært forholdsvis lette for deltakerne å identifisere. Det går kanskje an å kalle dem eksempler på synlig makt. Imidlertid, sier Foucault, jo mer usynlig eller fraværende makten er, jo mer er den nærværende (Nordin-Hultman 2004). Usynlig, eller relasjonell, makt (Jf White 2004) kan kanskje sies å være det som styrer den tause kunnskapen i barnehagen. Det er oppfatninger, begrepsforståelse, tradisjoner og holdninger, altså et sett med fordommer (Jf Gadamer 2010) som har blitt så innvevd i den daglige virksomheten at man ikke stiller spørsmålstegn ved deres sannhet, eller ikke en gang merker at de er der. Vi tar dem for gitt. Det samme kan påstås om de begrepene vi bruker for å beskrive barnehagens virksomhet, som egenverdi, lek og læring. Jeg ønsket å få fram noe av denne tause kunnskapen hos deltakerne gjennom refleksjonen vi hadde rundt begrepene knyttet til forståelse av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet.

Vi reflekterte rundt barnehagens kultur, og hva den består av. Deltakerne relaterte i stor grad forståelsen av barnehagens kultur til hvilke tradisjoner den er bygd opp av. Det trekkes fram som positivt blant gruppedeltakerne at tradisjoner bidrar til trygghet og tilhørighet i barnehagen, for personalet, men ikke minst for barna. Det er mye bra som er bygd opp i barnehagenes kultur gjennom mange år, som de ikke vil gi avkall på. Hvis man skal tenke nytt om alt, kan det fort bli både slitsomt, kaotisk og uforutsigbart. Når det gjaldt hvordan man som ansatt i barnehagen skal forholde seg til barnehagens kultur, kom det fram at det er de av deltakerne som ikke har vært i arbeid i barnehagen så mange år som stiller flest spørsmålstegn ved tradisjonene. Samtidig gir de uttrykk for at de ikke ønsker å fremstå som for kritiske:

Jeg føler jo at jeg på en måte bare blir med på det som blir sagt at skal gjøres. For sånn er det og sånn har det vært. Så da blir du jo bare med på det, på en måte. Det blir ikke stilt spørsmål, noe du egentlig skulle vært mye flinkere til å gjøre, til de

tradisjonene som alltid har vært der, liksom. Hvordan de har oppstått og sånn det vet jo ikke jeg.

De som har mer erfaring, virker også tryggere på å kunne stille seg kritiske, men samtidig innrømmer de at tradisjoner er noe de tar mer og mer for gitt, og at de kritiske spørsmålene forsvinner noe når man kjenner at man er en del av kulturen mer enn en som kommer utenfra:

Jeg tenker på når jeg starta, og var så ny og fresh og skulle stille spørsmål ved alt, og så har jeg blitt så satt, vet du. Når det kommer inn vikarer og spør "hvorfør gjør dere sånn?" Eh, det har vi da bestandig gjort, sånn er det bare.

Deltakerne trekker frem hvor viktig det er at noen kommer og ser på barnehagens kultur med et nytt blikk, og de ønsker å bidra til en kultur der det er bra å være kritisk og spørrende, der de nye ikke føler at de må tilpasse seg alle de tradisjonene som "sitter i kroppen" på de som har vært der en stund. De fremhever at det gjør mye med deres egne forståelser å være nødt til å forklare for de nye hvorfor de gjør det de gjør. Ofte finnes det jo ingen gode forklaringer, "sånn er det bare".

Så tenker jeg at den som har vært der i 20 år, den er kanskje litt inneslutta i sitt eget mønster, og kanskje en ikke stopper lenger og reflekterer hvorfor gjør vi det sånn. Det snakka vi om senest i dag, faktisk, på barnehagen, hvor viktig det der er, å stoppe og... det er så greit å få inn sjeler innimellom som ser det annerledes – og som stiller akkurat de spørsmålene der.

Noe jeg la merke til da jeg kategoriserte datamaterialet, var at det var i refleksjonene om kring voksenrollen det kom fram flest nyanser i forståelser. Det er vanskelig å svare på hvorfor det var slik, men det kan kanskje ha noe å gjøre med at når deltakerne reflekterer rundt den voksnes rolle, kan de relatere det direkte til seg selv. Når jeg nå vil gå over til en grundigere drøfting av deltakernes perspektiver på voksenrollen, vil jeg starte med å gå tilbake til det de sier om å få fram skaperglede og gylne øyeblikk. Deltakerne snakker mye om at for å klare dette var deres ansvar å skape gode estetiske opplevelser for barna. Jeg vil fokusere på opplevelser, som jeg også finner i rammeplanen, i forhold til den måten jeg har tolket relasjonen mellom opplevelse og erfaring hos Gadamer (Jf kapittel 4). Opplevelsen er ikke nok alene, den er grunnlaget for å skape seg erfaringer. Erfaring uten opplevelse er umulig. Utfordringen er å tenke videre fra opplevelsene. Deltakerne snakker om det å skape gode opplevelser i relasjon til læring, og om å lære gjennom erfaringer, noe som jeg åpenbart mener kan knyttes til den tolkningen av Gadamer jeg har skissert.

Diskusjonen om hvilke forståelser deltakerne legger i ordet "kreativitet" kan knyttes til det Biesta (2006) sier om at språk er konstruert og viderefører av makt. Det synet på barn og kreativitet deltakerne uttrykker, kan kobles til oppfatningen om barn som naturlig nysgjerrige og kreative (Øksnes 2008), en oppfatning som har ført til dagens forestillinger om det kompetente barnet, og der den voksnes rolle er å være kontrollør og organisator av leke- og læringsaktiviteter innenfor rammer som skal sikre god og riktig utvikling. Men, samtidig som deltakerne trekker fram at barn er kreative og at de voksne "kan bli det", sier de at det handler mye om hvordan man ser på seg selv. Dermed går det an å lese det de sier slik at de egentlig mener at alle voksne også "er" kreative, men at mange av dem trenger å hente fram de kreative sidene av seg selv i større grad. I følge Vygotsky er fantasien og kreativiteten noe som stadig utvikles, gjennom samspill med andre, og som gir oss mer og mer erfaring. Derfor, sier han, har de voksne flere muligheter til å fantasere enn hva barn har. Forskjellen er at barna tror mer på resultatene av sin egen fantasi, fordi de ikke har en så bred virkelighetsoppfatning enda (Lindqvist 1995). Både barn og voksne burde altså ha mulighet til å komme inn i flytsoner, der de lar seg rive med av leken og estetikken, når de deltar i estetisk virksomhet. I stedet undergraver og hemmer mange sin egen kreativitet. Hvorfor? Vi er redde for å gjøre noe som kan "avsløre" det vi ikke mestrer, var et svar fokusgruppen kom fram til. Og spesielt er vi redde for hva de andre voksne i barnehagen tenker om oss når de ser det vi gjør. Frykten eller uviljen som deltakerne opplever at mange har for å holde på med estetiske aktiviteter vil jeg knytte til teoriene jeg har presentert om improvisasjon. Det handler om å åpne seg for det som ikke er, men som kan bli til (Karlsen 2006). Uviljen kan handle om at de er redde for at noe skal skje som de ikke har kontroll over. Når deltakerne sier at noe "sitter i kroppen" tolker jeg det som at de snakker om taus kunnskap. Jeg opplever på dem at det er en form for taus kunnskap som de gjerne vil sette ord på, altså gjøre om til verbal kunnskap. Men å klargjøre og få fram hva den tause kunnskapen om estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet består i, vil ikke nødvendigvis si at all denne kunnskapen må artikuleres verbalspråklig, for det er som Jørgensen sier, at improvisasjon er uløselig knyttet til handling (Jørgensen 2006). I stedet for å tenke at all taus kunnskap skal verbaliseres og/ eller skriftliggjøres, kan man tenke seg at den tause kunnskapen både kan kroppsliggjøres og språkliggjøres, slik at man får en økt *kroppslig* kunnskap. Jeg vil slutte meg til Tone Pernille Østerns syn på det kroppslige som en helhet som inkluderer både det fysiske, det følelsesmessige og det tenkende (Østern 2009). Det mener jeg henger sammen med synet på at kropp og sjel ikke er to atskilte deler, men at mennesket kan bruke flere måter enn den verbale for å uttrykke seg. I sammenheng med denne undersøkelsen kan kroppslig kunnskap

for eksempel bety å uttrykke seg gjennom estetiske ”språk”, å lytte til barns innspill, både verbale og ikke-verbale og å være til stede der barna er. Dette mener jeg blir viktig kunnskap i forhold til barns rett til medvirkning i barnehagen.

Barn har rett til å bli sett, hørt og til å ha mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (KD 2005). Hva gjør synet på barns medvirkning med synet på hvordan de voksne skal forholde seg til barn? Det kunne virke som, til tross for at flere av deltakerne fremhevet pedagogens mange roller, at det hersket en usikkerhet i forhold til om og i så fall når vi skal styre barna eller om det er barna som skal styre, og vi som skal følge deres innspill. Ønsket om å være et forbilde for barna kom klart fram fra deltakerne, men hva et forbilde er, virket det å være ulike forståelser av. Det er mitt syn at hvis man tenker på pedagogenes deltakelse i estetisk aktivitet som en inngripen, vil også dette være den måten man tenker at pedagogenes rolle er; en som ødelegger helhetsopplevelsen med å erstatte opplevelse med læring. Dette kan knyttes til forskjellige dikotomier som beskriver forholdet mellom den normaliserende og instrumentelle dominerende diskursen og den diskursen som gjør motstand mot det dominerende, for eksempel spenningsrommet mellom det å selv innta den initierende og styrende rollen eller å møte barns initiativ, som Østrem et al. (2009) beskriver, forskjellen mellom det pedagogiske og det kunstfaglige perspektivet (Østern 2008) og å forholde seg til barn som ”human becomings” eller ”human beings” (Bae 2007). Gjennom bevisstgjøring og dekonstruering av hvilke diskurser man blir styrt og påvirket av, er det mulig å bryte opp, endre og utvikle forståelser av estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006 og kapittel 3 om dekonstruerende samtaler). Hvordan man forholder seg til barn er preget av hvilke fordommer og kunnskaper man har om relasjoner mellom barn og voksne, noe som også trekkes fram i refleksjonene rundt erfaring.

Deltakerne trekker fram praktisk erfaring som essensielt for det pedagogiske arbeidet med estetikk, i både positiv og negativ forstand. Erfaring gir større trygghet og et bedre fundament i å klare å utføre pedagogisk arbeid på en god måte. Samtidig kan erfaring, hvis den ikke utfordres, være det som hemmer arbeidet i å utvikle seg, noe som kommer klart fram i uttalelsene fra fokusgruppen, for eksempel når vi snakker om det synet noen uttrykker om at kreativitet er noe som de ”ikke har”, og at det virker hemmende på den estetiske virksomheten. Jeg vil relatere det til det Johnstone (1987) kaller ”blokkering”. Å si nei til nye forslag uten å reflektere over det først, blokkerer mulighetene man har til å åpne opp for det

ukjente og for nye forståelser. For å utfordre sin egen erfaring om estetikk i pedagogisk arbeid, vil jeg si at det kreves ny kunnskap om estetikkbegrepet. Deltakerne sier selv at de får ny kunnskap når det kommer nyansatte eller studenter som stiller spørsmål ved det de selv for lenge siden har inkorporert som vedtatte sannheter om hvordan estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet skal være, og at de ønsker å bidra til å skape et anerkjennende miljø der ny kunnskap anerkjennes. Som deltakerne sier, blir man fort en del av et mønster som man tar for gitt. Dette mønsteret består av mange rammer og krav, både de som kommer utenfra og de selvpålagte.

At deltakerne opplever det å ha rammer for virksomheten som noe positivt, kan relateres til at det kommer fram i undersøkelsen "Alle teller mer" at de barnehageansatte uttrykker at de er glade for at det står i rammeplanen hva de "skal" og "må", og ikke bare hva de "bør" gjøre. De mener at disse rammene til dem tydeliggjør at barnehagearbeid er faglig arbeid (Østrem et al. 2009). Rammer åpner i følge deltakerne opp for kreativitet og hjelper til med å holde fokus på arbeidet med det estetiske fagområdet. Samtidig kan rammer lukke for åpenhet og improvisasjon, og det er det jeg tolker at deltakerne mener når de går over fra å snakke om rammer til å snakke om krav. Kravene oppleves som hemmende for tid til fri lek, for kreativitet og det jeg vil kalle "hverdagesestetikk", altså at estetisk virksomhet kan trekkes inn i alle hverdagsaktiviteter. Det kan tolkes som at kravene representerer en instrumentalitet som fokuserer på måloppnåelse og riktige svar.

Selv om deltakerne uttrykker at det viktigste arbeidet med estetikk bør være det som skjer utenom de tilrettelagte estetiske aktivitetene, altså i hverdagen, kan mine funn tyde på at estetiske aktiviteter i barnehagen ikke automatisk oppfattes som hverdagsaktiviteter, som for eksempel når deltakerne snakker om at de må minnes på at de skal jobbe med det. De trekker fram mangelen på tid som en årsak til det, men for meg virker det som om det hovedsakelig handler om hvilke holdninger personalet i barnehagen har til estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet. Tid som begrensning handler mye om hvilken forståelse man har av hvordan tiden i barnehagen skal brukes (Jf Nordin-Hultman 2004). Hvor viktig skal rutinene være? Og hvor går skillet mellom rutineaktiviteter og aktiviteter som hører til temaarbeidet med estetisk virksomhet?

Som regel er det vanskelig å være fullstendig klar over hvorfor en kultur er slik den er. På samme måte som den tause kunnskapen om seg selv "sitter i kroppen", går det kanskje an å si

at den tause kunnskapen om kulturen ”sitter i veggene” og blir overført fra gamle til nye ansatte. Mangelen på konkretisering av maktkonstruksjonene kan kanskje være en grunn til at de forblir tause eller usynlige. I barnehagen er man stilt overfor mange krav og forventninger til hvordan pedagogisk virksomhet skal være. Dette gjelder ikke bare for personalet, men også for barna, som sosialiseres inn i hva som er forventet atferd, oppførsel og lignende av dem og hva de kan kreve, og de krav for eksempel foreldrene stiller til barnehagen. Kulturen er bygd opp av kunnskap, holdninger og tradisjoner, fra de helt dagligdagse gjøremål og forståelser til måter å organisere temaarbeid på, og videre til feiringer og fester. Hvordan man forholder seg til og bruker estetiske virkemidler i barnehagen, er en del av barnehagens kultur, bygd opp av tradisjoner for estetisk virksomhet. Deltakerne har et delt syn på tradisjonenes plass i barnehagen. På den ene siden ses tradisjon på som noe som er viktig, i forhold til at de er bevisste på å bevare og ta vare på barnehagens egen kultur, og tradisjonene oppleves, slik jeg tolker det, som uatskillelige deler av kulturen. På den andre siden kommer det fram at ikke alle tradisjoner som finnes i barnehagene oppleves like meningsfulle, noe som kan knyttes til det Gadamer sier om å forholde seg kritisk til tradisjoner og autoriteter (Jf kapittel 2). For Gadamer er tradisjoner i utgangspunktet noe positivt, fordi de er bygd opp av fordommer, altså innsikter, erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Vi er alle et resultat av tradisjonens virkning på oss. Det er ikke dermed sagt at alle tradisjoner skal bestå, det er mulig å stille seg kritisk til de rådende forståelsene. Men det er nettopp i kraft av tradisjonen at vi er i stand til å forholde oss kritisk til den. For å bli bevisst på vår rolle i forhold til tradisjonene og for å kunne endre og utvikle oss, må vi først akseptere denne virkningen de har på oss (Gadamer 2010).

Med det vil jeg si meg ferdig med å presentere og drøfte de resultatene jeg har kommet fram til i min undersøkelse. Nå vil jeg gå over til en oppsummering av det jeg ser på som de viktigste funnene og, om ikke en konklusjon, så i hvert fall noen refleksjoner til å avslutte det hele med.

Avsluttende refleksjoner

Jeg innledet oppgaven min med å uttrykke en frykt for at estetikken ikke får gode nok vilkår i barnehagen. Årsaken til denne frykten kom i stor grad av at jeg opplever en tendens i samfunnet og i den pedagogiske diskursen til å legitimere felter som burde vært nok legitimert i verdi av seg selv, med en nytteverdi som viser til hva som kan ”oppnås” gjennom dem. Det

kan på mange måter se ut som om det er en kulturkamp som foregår i pedagogiske kretser i dag, der konservativ, ensrettet, nyttefokustert kunnskapslæring står steilt mot radikal, problemorientert og flertydig dannning. Lars Løvlie ser for seg hva som kommer til å skje dersom det han skisserer som den hegemoniske tankegangen (Jf kapittel 4) tar overhånd:

Med bare vitenskap er det så å si ute med pedagogikken som kulturfag og praktisk virksomhet, og vi står tilbake med dagens herskende teorier og ulike kvantitative og kvalitative metoder (Sveen 2009).

Ut fra dette utgangspunktet ønsket jeg å se på hvilken forståelse av estetikkfeltet de som arbeider i barnehagene har, og på mulighetene for å bryte opp noen vante oppfatninger for å finne andre og nye forståelser. En av de tingene jeg fant ut, var at estetikk var et begrep som rommet svært mye. ”Det er jo alt, egentlig!”, som en av deltakerne i min gruppe sa. Ut fra det jeg har beskrevet som dominerende diskurser om estetikk og pedagogikk, kan det se ut som om barnehageansatte blir opplært til å tenke og handle ”helhetlig”, og at dette kanskje går ut over kompetansen i å forstå hva denne helheten er bygd opp av og hvorfor den er det. En slik ”helhetlig” tankegang, vil jeg påstå, kan føre til at man fjerner seg fra sin egen forståelse av begrepene som brukes for å legitimere barnehagens ulike former for virksomhet. Begrepene blir ”sekkebetegnelser” som man kan putte alt mulig opp i. I Klassekampens musikkspalte 18.januar 2011 skriver Ingrid Ovedie Volden om indiebegrepet at det blir brukt som merkelapp på så mye at det har mistet sin mening: ”Når alt er indie blir ingenting indie. Begrepet blir tomt.” Hun sammenlikner ordet med et vaklevorent hus som har vokst seg så stort at det truer med å falle fra hverandre. Hva er det egentlig? Er det et kommersielt eller musikalsk begrep eller begge deler? Volden avslutter sin spalte med å si at man noen ganger må rive et hus for å kunne se hva som er inni. På samme måte har jeg forsøkt å rive ned det huset som heter *estetikk*. Eller estetikk med merkelappen *pedagogisk virksomhet i barnehagen* festet på seg, fordi; ”når alt er estetikk blir ingenting estetikk”. Jeg fant et hus som tilsynelatende så stødig ut, men da jeg begynte å pirke litt i det, var det ikke så stabilt likevel.

Det er, av egen erfaring, mye lettere å være sikker på noe før man har reflektert rundt det. Med ny kunnskap kommer både nye svar og nye spørsmål. Jo mer vi reflekterte rundt begrepene, jo mer inntrykk fikk jeg av at estetikkbegrepet ikke lar seg forklare på en enkel og klar måte, noe gruppedeltakerne også bekreftet. Likevel tror jeg at det har verdi å bryte opp vante begreper og reflektere rundt hva de betyr, det vil si å ikke bare snakke sammen på et praktisk nivå, men løfte diskusjonen opp på et metanivå, til å handle om forståelse og hva som

ligger til grunn for den. Hvis man ikke gjør det tror jeg at det er stor fare for at alle blir veldig like i sin måte å være på og tenke på i barnehagen (Jf Øksnes 2008). Jeg mener at det er gjennom å utfordre sine egne meninger og holdninger at man vokser som mennesker og yrkesutøvere. Det er ikke for sent å vokse selv om man har blitt voksen. Samtidig som det blir mer av det man ikke vet, blir det faktisk også mye mer av det man vet. Og et felt der man kanskje trodde det ikke var mer å hente, kan bli en ny verden av muligheter for ny forståelse og utvikling.

I samtalene mine med fokusgruppen fikk jeg en oppfatning av at estetikk i pedagogisk virksomhet har høy verdi og at det er deltakernes oppfatning at det bør styrkes i arbeidet i barnehagene. Estetikks høye verdi er spesiell fordi den fremmer kreativitet, den rommer inntrykk og uttrykk og den har potensial til å få fram mange forskjellige språk eller uttrykk. I rammeplanens avsnitt om et av de andre fagområdene, ”Antall, rom og form”, er intensjonen å ”styrke barnas nysgjerrighet, matematikkglede og lyst til å utforske matematiske sammenhenger” (KD 2006:43). Rammeplanen vil altså at fagområdet skal problematiseres og synliggjøres for barnet i meningsfulle situasjoner. Østrem et al. (2009) viser til at dette synet ikke er fremtredende hos førskolelærerne i hennes undersøkelse. I stedet er det et annet, delt syn på fagområdet som kommer fram. Det ses dels på som skoleforberedende og dels som noe som barna naturlig lærer av seg selv. Østrem et al. etterlyser en økt matematikdidaktisk bevissthet hos personalet for å oppnå rammeplanens intensjoner. Dette delte synet på innholdet i fagområdet ”Antall, rom og form” mener jeg kan overføres til også å gjelde arbeidet med de andre fagområdene. Det bygger dessuten opp under det delte synet på nytteverdi og egenverdi i læring og lek som jeg finner i min egen undersøkelse (det er for øvrig interessant at Østrem et al., i likhet med en tilsvarende evaluering i Sverige, viser at måloppnåelse knyttet til det enkelte barns mestring dukket opp oftere i barnehagen enn tidligere, selv om det ikke ser ut til å være rammeplanens intensjon). Det kan se ut til at skillet deltakerne i min gruppe setter mellom egenverdi og nytteverdi kan sammenliknes med skillet de setter mellom uformell og formell læring, altså at den formelle læringen knyttes til det skoleforberedende og instrumentelle, mens den uformelle læringen ses på som arenaer for forståelse, noe jeg knytter til Gadamer og til en mer estetisk tilnærming til læringsbegrepet. En konsekvens eller videreføring av dette, kan kanskje være å bytte ut det noe belastede begrepet ”læring” om den uformelle læringen, og heller snakke om forståelse. Kanskje det ville ha spart oss for den usikkerheten og ambivalensen som er knyttet til læringsbegrepet i dagens barnehager? Den uformelle læringen, eller forståelsen, brukes også for å beskrive det

som skjer i leken. Leken, som den uformelle læringen, ser ut til å forstås som en arena for forståelse. Gjennom leken kan barna komme i flytsonen, og det er i denne ”sonen”, der vi lar oss rive med av leken og det estetiske, Gadamer hevder at ny forståelse kan oppstå (Jf Steinsholt 2006). Jeg har tidligere presentert Gunilla Lindqvists (1997) forslag til et tredje perspektiv på leken, det kulturpedagogiske, som verken ser på leken som et middel for å nå skolerettede mål eller som er sosialpedagogisk begrunnet. Kan dette kulturpedagogiske synet på leken utvides til å gjelde hele barnehagens virksomhet? Hvis det er slik som Gadamer hevder, at leken er den tilstanden vi kommer i når vi lar oss rive med, så har leken potensiale til å finnes i hele barnehagens innhold, og ikke bare som en egen, adskilt aktivitet. I forhold til arbeidet med estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet bør det kanskje etterlyses en økt ”estetikkdidaktisk” bevissthet hos personalet i barnehagene? En estetisk fagdidaktikk til bruk i barnehagen, som tar vare på flertydighet og medvirkning, må være en didaktikk som gjør motstand mot den tradisjonelle oppfatningen av hva didaktikk er, og som er bygd opp av pedagogisk dokumentasjon og refleksjon, altså, som Lenz Taguchi sier, at man identifiserer hva man selv står i og bruker *det* som utgangspunkt i stedet for idealer og metoder (Kolle et al.2010). Der Østrem et al. (2009) sier at matematikk i barnehagen må være noe mer enn telling, sier jeg at estetikk i barnehagen må være noe mer enn organiserte formingsaktiviteter og sangsamlinger. Dette er et syn jeg opplever at fokusgruppedeltakerne fremmer, selv om de også trekker fram at det kan være vanskelig å etterleve i praksis. Det går an å si det slik de ideologisk representerer det ”nye” synet (Jf Bae 2007) på estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen, men at de praktisk er påvirket av maktkonstruksjoner som fører videre et ”gammelt”, normaliserende og instrumentelt syn. Gjennom fokusgruppesamtalene fikk deltakerne klargjort disse synene og hva de var påvirket av, for seg selv og de andre deltakerne, noe som kan sies å være det første steget i en dekonstruerende samtale (Jf Åberg og Lenz Taguchi 2006).

Jeg gikk inn i dette forskningsprosjektet med en hypotese om at de ansatte i barnehagene var påvirket av den instrumentelle mål-middel-didaktikken i det estetisk-pedagogiske arbeidet (på grunnlag av mine fordommer, som jeg reflekterer over i innledningen til oppgaven). Denne hypotesen forsterket seg da jeg leste om hva som regnes å være de dominerende diskursene om estetikk og pedagogikk. I løpet av prosessen så jeg at deltakerne i fokusgruppen var mer orientert mot det jeg har beskrevet som en motstandsdiskurs enn hva jeg hadde trodd. Selv om de virket opptatte av å komme fram til felles syn på begreper knyttet til estetikk, virket det ikke viktig for dem å sette klare mål for hva de ville oppnå gjennom arbeidet med dette. Jeg så

derimot at jeg selv var ganske opptatt av å spørre dem om målene for arbeidet med kreativitet, kunst og så videre. Dette kan forklares med at jeg i starten hadde et aksjonsforskningsfokus og dermed et mål om å utvikle arbeidet med estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet ute i barnehagene. Det kan nok også forklares med at jeg ubevisst lot meg styre av mine egne antakelser og hypoteser om hva deltakerne var påvirket av. Og sist, men ikke minst, kan det forklares med at også jeg er et produkt av mine fordommer og av påvirkningen fra en dominerende diskurs.

Mine valg av temaer og spørsmål til fokusgruppen har påvirket hvilke svar de har gitt meg. Valgene har også gjort at det er aspekter ved estetikk i relasjon til pedagogisk arbeid jeg ikke har fått innsikt i gjennom samtalene. Et eksempel på dette er relasjonen mellom estetikk og det kroppslige. Jeg er så vidt innom det i oppgaven, men det kunne vært interessant å gått dypere inn i spørsmålet om kropp og hvordan barnehageansatte forholder seg kroppslig til det estetiske. Det kunne også vært spennende å gått mer inn i meningene deres om begrepet improvisasjon, og hvordan de forholder seg improvisatorisk i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Forståelsen av at estetikk i relasjon til pedagogisk virksomhet i barnehagen er et så mangfoldig og rikt område som der er, et funn i seg selv. Og målet mitt har vært å åpne opp nye dører, ikke lukke dem. For min egen del har det å få jobbe med å tolke andres forståelse, åpnet opp for helt nye forståelser og sammenhenger hos meg selv. Kjølrup (2000) viser til filosofen Morris Weitz, som sier at en bestemt type begreper ikke lar seg definere, fordi de beskriver fenomener som hele tiden utvikler seg, såkalt ”åpne” begreper. Å sette en definisjon på et åpent begrep, som kunst eller estetikk, vil være å begrense betydningen av det. Det vil jeg gjerne at leseren skal ha i mente når han eller hun kanskje spør seg selv nå mot slutten hvor denne masteroppgaven egentlig endte opp. Jeg har ikke forsøkt å *ende* opp, jeg har forsøkt å *åpne* opp.

Referanser

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Marit, Johansson, Jan-Erik, Moser, Thomas & Søbstad, Frode (2009): "Status og utfordringer i norsk barnehageforskning". I *Nordisk barnehageforskning*. Vol 2, nr 1, 2009.
- Bae, Berit (2007): *Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Bale, Kjersti & Bø-Rygg, Arnfinn (red.) (2008): *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, Anne (2008): *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (2008): "Fra Aesthetica (1750)". I Bale, Kjersti & Bø-Rygg, Arnfinn (red.): *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehager*. Oslo: BFD.
- Biesta, Gert J. J. (2006): *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Bleken, Unni (2007): "Barnehagen i samfunnet." I Moser, Thomas & Röthle, Monika (red.): *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2005): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chudacoff, Howard P. (2007): *Children at Play. An American History*. New York University Press: New York.
- Derrida, Jacques (2005): "Brev til en japansk venn". I *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2/2005.
- Derrida, Jacques (2006): *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus forlag A/S.
- Foucault, Michel (1999): *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Oslo: Pax forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (2008): "Fra Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest (1977)". I Bale, Kjersti & Bø-Rygg, Arnfinn (red.): *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gadamer, Hans-Georg (2010): *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Gardner, Howard (2006): *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (2003): *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2006): *Feltarbejde blant børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2011): *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, Arve (2007): *Didaktikk for førskolelærere: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (2001): "Om Gadamers *Sannhet og metode*". I Læg Reid, Sissel & Skorgen, Torgeir (red.): *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Halkier, Bente (2008): *Fokusgrupper* (2. utgave). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hiim, Hilde & Hippe, Else (2008): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jansen, Turid Thorsby (2009): "Det er grunn til å være på vakt!" I *Første steg*. 3:2009.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne & Kristoffersen, Line (2009): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, Kjell S. (1998): "Kunst og verdi i Wittgensteins filosofi." I *Nordisk estetisk tidsskrift*, nr 17, 1998.
- Johnstone, Keith (1987): *Impro. Improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jonstøi, Tove & Tolgraven, Åsa (2003): *Hundre måter å tenke på: om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm forlag.
- Jørgensen, Svein-Halvard (2006): "På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet." I Steinsholt, Kjetil & Sommerro, Henning: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm forlag.
- Karlsen, Geir (2006): "Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet." I Steinsholt, Ketil & Sommerro, Henning: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm forlag.
- Kjørup, Søren (1996): *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, Søren (2000): *Kunstens filosofi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kloep, Marion & Hendry, Leo B. (2003): *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag A/S .
- Kolle, Tonje, Larsen, Ann Sofi & Ulla, Bente (2010): *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget 2010.
- Krueger, Richard A. (1998): *Analyzing & Reporting Focus Group Results*. London: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2005): Lov om barnehager (barnehageloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Stortingsmelding nr. 41: Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2004): *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lillemyr, Ole Fredrik (1999): *Lek, opplevelse og læring: i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lindqvist, Gunilla (1995): *Lekens estetikk*. Doktoravhandling. Uppsala Universitetet.
- Lindqvist, Gunilla (1997): *Lekens muligheter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løvlie, Lars (1990): "Den estetiske erfaring." I *Nordisk Pedagogik*, Vol. 10, 1990.
- Müller, Olav Brostrup (2009): "- Alle kan ikke leve av kunst." I *Klassekampen*, 16.1.2010.
- Müller, Olav Brostrup (2009b): "- Banalt kultursyn." I *Klassekampen*, 19.1.2010.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Norges offentlige utredninger (2010): *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: NOU 2010:8.
- Nøra, Stig (2011): "Leker med matematikk." Artikkel.
<http://www.forskning.no/artikler/2011/mars/284089>
- Olsson, Liselott Mariett (2009): *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Paulsen, Brit (1994): *Det skjønne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Postholm, May Britt (2009): *Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? Educational Action Research, 17: 4, 551-565, 2009.*
- Röthle, Monika (2007): "Norsk barnehagepedagogikk: et historisk og komparativt perspektiv." I Moser, Thomas & Röthle, Monika (red.): *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Solli, Arne & Kaurel, Jon (2011): "Et møte med Lars Løvlie: - Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager." I *Første steg*. 1:2011.
- Spariosu, Mihai I. (1989): *Dionysus Reborn. Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Steinnes, Jenny (2007): "Jaques Derrida: Er det mulig å være pedagog?" I Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars: *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, Kjetil (1997): *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, Kjetil (1999): *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, Kjetil & Sommerro, Henning (2006): *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm forlag.
- Steinsholt, Kjetil (2006): "På den andre siden av ingensteds. Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den andre." I Steinsholt, Kjetil & Sommerro, Henning: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm forlag.
- Steinsholt, Kjetil (2010): "Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer." I Steinsholt, Kjetil og Gurholt Pedersen, Kirsti (red.): *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på lek, erfaring og dannelse*. Trondheim: Tapir forlag
- Store norske leksikon (2011): "Verdi – filosofi". Redaksjonen for humanistiske fag, 2011-05-02, <http://www.snl.no/verdi/filosofi>
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sveen, Heidi Helene (2009): "Danning er noe annet enn folkeskikk og Toppen Bech". Blogg. <http://hvahunsa.wordpress.com/2009/02/06/danning-er-noe-annet-enn-folkeskikk-og-toppen-bech/>.
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thøgersen, Ulla (2004): *Krop og fænomenologi*. Århus: Forlaget Systime.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet.
- Volden, Ingrid Ovedie (2011): "Lyden av en langsom død". *Klassekampen*, 18.1.2011.
- White, Michael (2004): *Narrative Practice and Exotic Lives: Resurrecting diversity in everyday life*. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

- Øksnes, Maria & Steinsholt, Kjetil (2005): "Lekende samtaler – som å ri på en storm." I Arneberg, Per, Juell, Einar & Mørk, Olga (red.): *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm forlag.
- Øksnes, Maria (2006): "Det siste ordet er ikke sagt!". I Steinsholt, Kjetil og Sommerro, Henning: *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm forlag.
- Øksnes, Maria (2008): "Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!" *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- Øksnes, Maria (2011): "Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blick på inkludering og barns lek i barnehagen." I Korsvold, Tora (red.): *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, Anna-Lena (2008): "Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå." I Svee, Trine Ørbæk: *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Østern, Tone Pernille (2009): *Meaning making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Doktoravhandling. Helsinki: The Theatre Academy.
- Østrem, Solveig et al. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2009.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2006): *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til fokusgruppedeltakerne
2. Intervjuguide
3. Eksempel på spørsmålsark til deltakerne
4. Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til fokusgruppedeltakerne

Kunst, kultur og kreativitet

___ barnehager skal ha ”Kunst, kultur og kreativitet” som ett av sine satsningsområder de neste fire årene. Dette er et område som ligger mitt hjerte nært ☺, og jeg har veldig lyst til å ta aktivt del i utviklingen av det i deres barnehager. Samtidig som jeg jobber som førskolelærer i ___ barnehage, er jeg student på masterutdanningen i estetiske fags didaktikk på NTNU. Jeg fikk en idé om å kunne kombinere arbeidet med å være med på å utvikle dette satsningsområdet med å skrive min masteroppgave. Hva er det som egentlig skjer når man skal utvikle et slikt område i en organisasjon? Hvordan får man med seg alle i en felles bevisstgjøringsprosess? Jeg har et mål, og det er å bidra til å heve den estetiske kompetansen i barnehagene! Dette er et forskningsprosjekt for meg, der målet er å skape utvikling. Et aksjonsforskningsprosjekt!

Dere som blir med i fokusgruppa blir på den måten mine forskningsdeltakere. Jeg kommer til å bruke lydopptak fra møtene som grunnlag for det jeg skal skrive om, men alt blir anonymisert og opptakene blir slettet etter at jeg har transkribert dem.

Dette er mine foreløpige tanker om innhold og struktur på de fokusgruppemøtene vi skal ha. Det kommer sikkert til å bli noen endringer underveis. Jeg må prøve meg fram sammen med dere og se hva som fungerer og hva som ikke gjør det.

Jeg gleder meg til å møte de som skal delta i gruppa, og til et spennende samarbeid om kunst, kultur og kreativitet i barnehagene!

Hilsen Maja Reinåmo Olsson,
Pedagogisk leder i ___ barnehage

Mål for arbeidet

- *Tenke nytt!!!*
- Bevisstgjøre personalet på hva dette egentlig er
- Heve den *estetiske kompetansen!*
- Gi impulser til å drive arbeidet framover

Metode

- Fokusgruppemøter! Det vil si møter der vi retter fokus mot arbeidet med satsningsområdet kunst, kultur og kreativitet
- Én/ to representant(er) fra hver barnehage møtes en gang i måneden fram til jul (mai, juni, oktober, november og desember)
- Representantene tar med seg det vi gjør i gruppa tilbake til sin barnehage, og det dere gjør i barnehagen tilbake til gruppa igjen.

- Vi kommer til å legge vekt på konkrete temaer som det kan jobbes med i egen barnehage. Det er en god idé med egne prosjektgrupper innad i barnehagene, men det er opp til den enkelte enhet å vurdere hvordan de vil organisere dette

Hensikt med bruk av fokusgruppe

- Målrettet erfaringsutveksling mellom barnehagene
- Mulighet til å konkretisere og sette fokus på ulike deler av det satsningsområdet dreier seg om
- At deltakerne i gruppa kan bli pådrivere for arbeid med kunst, kultur og kreativitet som satsningsområde i egen barnehage
- De forskjellige barnehagene har helt sikkert ulike fokus og ulike innfallsvinkler til hvordan de vil jobbe med dette området, og det er ikke denne gruppens hensikt å styre det. Vi kommer til å fokusere på den grunnleggende forståelsen av kunst, kultur og kreativitet, det som vi kan dra tilbake til barnehagene og gjennomføre på den måten vi selv velger å gjøre det

Hva skal skje i fokusgruppa?

Vi skal ta opp temaer innenfor satsningsområdet "Kunst, kultur og kreativitet".

På det første møtet, i mai, skal vi ta utgangspunkt i disse spørsmålene:

- Hva betyr kunst – kultur – kreativitet for oss?
- Hva er spennende?
- Hva er utfordrende, vanskelig, skummelt?
- Hvordan gjør vi det i vår barnehage nå?
- Hvordan vil vi at det skal være i vår barnehage?
- Hva vil vi jobbe mer med?

Ut fra dette skal vi velge temaer som vi skal fokusere spesielt på fra gang til gang.

Strukturen for møtene (etter det første) blir omtrent slik:

- Hva har skjedd siden sist?
- Hva har vi vært bevisste på?
- *Dagens tema* (for eksempel rom, sang, samlingsstund, rollelek...). Hvordan vil vi utvikle arbeidet rundt dette?

Tid og sted

Det er foreløpig bare satt dato for møtene som skal være *før* sommeren:

Mandag __. mai kl. __

Mandag __. juni kl. __

Begge dager på __, rom __.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Åpningsspørsmål – runde rundt bordet:

- *"Kan du si litt om hvem du er og hva du gjør i barnehagen?" (Kun 1.møte)*
- *Ev. oppsummering fra tidligere møter*

Introduksjon

- Presenter mine tanker rundt gruppearbeidet, hvorfor jeg ønsker å ha denne gruppen.
- Presenter temaet som skal diskuteres.
 - o *"Hva tenker du på når du hører begrepene: ...?"*

Gå mer i dybden

- *"Kan du fortelle om din erfaring med ... i barnehagen?"*
- *"Kan du fortelle om hvordan det er/ hva dere gjør på avdelingen din i forhold til å legge til rette for estetiske aktiviteter (i forhold til tema)?"*

Praktisk øvelse

Gruppearbeid. (Eksempel fra første møte: Gi alle ORD, BLYANT, ARK, LIM. Lag grupper på maks. 3 – få utdelt ord – sett ordene på akse ut fra viktighetsgrad og vanskelighetsgrad (rangering). Gi gruppene litt tid (ca. 15 min. til sammen) – gå rundt og "intervju" dem etterpå.)

Fokuser (10 – 15 min for hvert spørsmål)

- *"Hva må til for at du skal kunne følge opp arbeidet med ... i din barnehage?"*
- *"På hvilken måte vil du gå fram når du skal presentere dette for de andre?"*
- *"Hva er hovedutfordringene med å jobbe med ...?"*
- *"Finnes det andre måter å se på arbeidet med ... på?"*

Oppsummering

- Fortell mine hovedinntrykk fra diskusjonen, inviter deltakerne til å spørre og utdype
 - o *"Er dette en rimelig tolkning av hva som er sagt i diskusjonen?"*

Avslutningsspørsmål

- Sammenfattende kommentarer (alle)
 - o *"Av alt vi har diskutert, hva er viktigst for deg?"*
 - o *"Kan du oppsummere ditt syn på denne saken/ det å skulle jobbe med dette området på denne måten?"*
- Sluttspørsmål (ev. inkl. en ny forklaring av tema og poeng med gruppen)
 - o *"Er det noe annet vi burde tatt opp i diskusjonen?"*

Tema til neste gang

- La deltakerne være aktivt med på å bestemme neste tema, ut fra det som er tatt opp tidligere på møtet
- Hvordan konkret jobbe med temaet på egen barnehage

Vedlegg 3: Eksempel på spørsmålsark til deltakerne

Spørsmål til diskusjon i personalgruppa

Her er mange spørsmål – bruk dem som utgangspunkt eller finn egne måter å ta opp temaet på!

- Hva ligger i ordet ”kreativitet”?
- ”Du er så kreativ” – hva betyr det?

- Hva er det som kan fremme kreativitet?
- Hva er det som kan hemme eller kvele kreativitet?

- Hva er en kreativ voksen i barnehagen?
- Hva er et kreativt barn?

- Hva gjør man når man er kreativ?
- Hvordan tenker man når man er kreativ?

- Er kreativitet noe som er forbeholdt noen, eller er det noe alle har i seg? I så fall, på hvilken måte?
- Finnes det ”hverdagskreativitet”? Hva er det?

- Er det mulig å finne felles definisjoner i vår barnehage på hva kreativitet er?
- Er det mulig å ha mål for det kreative arbeidet?

Rammeplanen – om kreativitet:

”Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon.”

”Barnehagen skal bidra til at barna tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede.”

NB! Til møtet den 7.juni:

Skriv ned og ta med en praksisfortelling fra egen erfaring i barnehagen som forteller noe om kreativitet!

Maria Øksnes
Dronning Mauds Minne Høgskolen
Th. Owesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 21.06.2010

Vår ref: 24420 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.05.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24420	<i>Prosjektarbeid om arbeid med estetiske fag i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Maria Øksnes</i>
Student	<i>Maja Reinåmo Olsson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Atle Alvheim



Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maja Reinåmo Olsson, Bergsligata 7, 7018 TRONDHEIM