

Trine Telnes

# Kunstdidaktisk praksis i en barnehage utsmykket med kunst



Masteroppgave i fagdidaktikk, estetiske fag

Trondheim, våren 2012



”To see what is in front of one’s nose  
needs a constant struggle”

George Orwell



## **Sammendrag**

Masteroppgaven “Kunstdidaktisk praksis i en barnehage utsmykket med kunst” har til hensikt å identifisere hvilken kunstdidaktikk som skapes gjennom førskolelærernes ulike didaktiske strategier for å gi barna erfaringer med kunsten og for å tilrettelegge for barnas kunstmøter. Arbeidet startet med en pilotundersøkelse, i form av en spørreundersøkelse, som antydte hvordan man best skulle gå frem for å avdekke førskolelærernes didaktiske arbeid. Pilotstudien ble fulgt opp av en kvalitativ studie som samlet inn dybdeinformasjon i en barnehage. Dybdeinformasjonen som ble samlet inn består av intervjuer med førskolelærerne, analyser av førskolelærernes pedagogiske dokumentasjoner, inklusive en av førskolelærernes video dokumentasjon av seg selv i samhandling med barna om kunsten. Den bygger også på notater som forskeren har gjort under observasjon av en av førskolelærernes kunstprosjekt. Forskeren opplever at rådende kunstdidaktisk teori ikke er tilstrekkelig utviklet til å beskrive det som skjer i barnehagekonteksten og har som konsekvens videreutviklet den kunstdidaktiske teorirammen for å gi en mer presis beskrivelse av hvilken kunstdidaktikk som finnes i barnehager med kunst. Forskningen viser at kunstdidaktikken som utøves av førskolelærerne, for å fremme barnas kunstopplevelser og samhandlingen mellom førskolelæreren, barna, og kunstutsmykningen er karakterisert av å være fenomenografisk, og kan brytes ned i tre kategorier; lyskastende, lyttende og perspektiverende kunstdidaktikk. Disse kategoriene beskriver den typen kunstdidaktikk som oppstår i en barnehage utsmykket med kunst.

Nøkkelord: Kunstdidaktikk, kunstpedagogikk, lyskastende kunstdidaktikk, lyttende kunstdidaktikk, perspektiverende kunstdidaktikk, barnehage, førskolepedagogikk, kunstmøte



## **Abstract**

The purpose of the research presented in this thesis “Art-pedagogics in a kindergarten decorated with art”, is to study and to identify the art-pedagogics developed or created by the preschool teachers, when planning and implementing different strategies, to give the children of the kindergarten art experiences. Including art-pedagogics that occur during their own interaction with the visual art and the children. This has been done through a preliminary survey amongst preschool teachers in preschools with art, to establish how to best uncover what happens in the art-pedagogic work the preschool teacher undertakes, and a qualitative in-depth study of one preschool. The in-depth study’s data collection is composed of interviews with the preschool teachers, examinations of their pedagogic documentation including one of the preschool teachers own video documentations where she is interacting with the art together with the children. It also consists of the researchers notes taken during observations of the preschool teacher’s art-project. It is revealed that the art-pedagogics applied by the preschool teachers to facilitate the children’s art experiences, and the interaction between preschool teacher, children and the artworks are characterized by being phenomenographic, which again can be broken down into three categories; Spotlighting, listening and contextualizing art-pedagogics. Through these categories the research describes the sort of art-pedagogics that occurs in a kindergarten decorated with art.

Key words: Art-pedagogics, art-didactics, listening art-pedagogics, spotlighting art-pedagogics, contextualizing art-pedagogics, kindergarten, early childhood education, art experience





## Forord

Den 11. juni 2009, deltok jeg på fagseminaret “Kunst med de minste – hvordan stimulere til kreativ aktivitet med barnehagebarn”, som ble avholdt i forbindelse med Barnekunsthfestivalen på Rotvoll. Frem til da hadde jeg lite kjennskap til de mange kunstutsmykkingene som finnes i Trondheim kommunes barnehager, men min interesse for disse ble vekket av kunstneren Karianne Stenslands foredrag om sitt arbeid med den temporære kunstutsmykkingen ved Lohove barnehage. Et frø ble sådd. Når jeg noen måneder senere begynte på dette masterstudiet i estetiske fags didaktikk, ble det nettopp kunsten i trondheimsbarnehagene jeg ønsket å undersøke nærmere. Dette har nå, tre år senere, resultert i dette forskningsbidraget. Jeg håper det kan komme til nytte for de som ønsker å jobbe kunstdidaktisk med de mange kunstutsmykkingene i kommunens barnehager.

Det er mange jeg vil takke for at jeg har klart å nå mitt mål, men de jeg vil takke aller mest er mine informanter, dere vet hvem dere er og uten dere hadde denne oppgaven vært helt umulig. Uten dere ville jeg ikke ha vært i stand til å finne svar på min problemstilling. Så en million takk til dere! Jeg vil også takke Anna-Lena Østern for at hun har vært mitt orakel gjennom hele dette studieløpet, du har alltid stilt opp med din faglige og metodiske ekspertise. Jeg vil takke mine veiledere Robert Øfsti og Agneta Knutas for den hjelp de har gitt meg med denne masteroppgaven. Jeg vil takke mine medstudenter Inger Loe og Rikke Karlsen for mange trivelige lunsjpauser, med samtaler som mang en gang har fått meg videre i min arbeidsprosess når jeg trodde jeg hadde stagnert. Jeg vil takke Dag Solhjell, Ulrika Wallin og Hege Slørdahl for at de har gitt av sin tid til å gi oppklarende svar på mine mange spørsmål, og de opplysninger jeg har trengt for å ferdigstille min oppgave. En varm takk går også til de dyktige ansatte ved NTNU-trykk, som har vært til svært stor hjelp når jeg sto i den situasjon at avhandlingens tekst på uforklarlig vis ble korruptert og få timer før innlevering måtte trykkes opp på nytt.

Tusen takk til mamma, pappa, Kjørsti og Kristian for den interesse dere har vist for dette arbeidet.

Til slutt vil jeg takke mine helter Arnt, Viola og Lilja for at dere har vært her for meg, når jeg ikke har vært der for dere, nå kan jeg endelig tilbringe tid sammen med dere igjen!



Et møte med "Rein i regn".

## Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Innledning</b> .....   | <b>15</b> |
| 1.1. Utsmykkingsordningen i Trondheim kommune .....                                       | 17        |
| 1.2. Problemstilling .....  | 19        |
| 1.3. Avhandlingens disposisjon .....  | 21        |
| <b>2 Metodologi</b> .....   | <b>23</b> |
| 2.1. Forskerposisjonering .....   | 23        |
| 2.2. Et utvalg bestående av førskolelærere .....  | 24        |
| 2.3. Pilotstudie .....  | 26        |
| 2.4. Forskningsdesign .....   | 28        |
| 2.5. Intervju med førskolelærere .....  | 30        |
| 2.6. Validitet og reliabilitet .....  | 32        |
| 2.7. Analysemetode .....  | 34        |
| 2.8. Oppsummering .....   | 37        |
| <b>3 Teoretisk referanseramme</b> .....   | <b>39</b> |
| 3.1. Kunstdidaktikk .....   | 39        |
| 3.2. Tidligere forskning .....  | 42        |
| 3.3. Tomas Kroksmarks fenomenografiske didaktikk .....                                    | 47        |
| 3.3.1. Om fenomenografi .....   | 48        |
| 3.3.2. Om fenomenografisk didaktikk .....   | 49        |
| 3.4. Dag Solhjells tekster, kontekster og paratekster i kunstformidling .....             | 50        |
| 3.4.1. Tekster .....  | 51        |
| 3.4.2. Kontekster .....   | 52        |
| 3.4.3. Paratekster .....  | 54        |
| 3.4.4. Kunstutsmykningen: en paratekst i fortellingen om det stedet den er plassert ..... | 55        |
| 3.5. Barns første møter med kunst og kunstbegrepet .....                                  | 56        |
| 3.6. Oppsummering .....   | 59        |
| <b>4 Kunstdidaktisk praksis i trondheimsbarnehagene</b> .....                             | <b>61</b> |
| 4.1. Tilbakemeldinger fra førskolelærere utenfor min enkeltcasestudie .....               | 61        |
| 4.2. Enkelcasestudiets narrative analyseenheter .....                                     | 63        |
| 4.2.1. Narrativ om førskolelærer på småbarnsbasen .....                                   | 63        |
| 4.2.2. Heddas narrativ i et teoretisk perspektiv .....                                    | 70        |
| 4.2.3. Narrativ om førskolelærer som har jobbet med skolestarterne .....                  | 72        |
| 4.2.4. Lottes narrativ i et teoretisk perspektiv .....                                    | 75        |
| 4.2.5. Narrativ om spesialpedagog ved Nidelven barnehage .....                            | 76        |
| 4.2.6. Emilies narrativ i et teoretisk perspektiv .....                                   | 80        |
| 4.3. Oppsummering .....   | 83        |
| <b>5 En teori om kunstdidaktisk praksis</b> .....   | <b>85</b> |
| 5.1. En fenomenografisk kunstdidaktikk .....  | 85        |
| 5.2. Lyskastende kunstdidaktikk .....   | 89        |
| 5.3. Lyttende kunstdidaktikk .....  | 91        |
| 5.4. Perspektiverende kunstdidaktikk .....  | 92        |
| 5.5. Oppsummering .....   | 94        |
| <b>6 Sammenfattende drøfting</b> .....  | <b>95</b> |
| 6.1. Førskolelærers intensjoner med sitt kunstdidaktiske arbeid .....                     | 95        |
| 6.1.1. Lyskastende intensjoner .....  | 96        |
| 6.1.2. Lyttende intensjoner .....   | 96        |
| 6.1.3. Perspektiverende intensjoner .....   | 97        |
| 6.2. Førskolelærers handlinger i kunstmøtet sammen med barna .....                        | 98        |
| 6.2.1. Lyskastende handlinger .....   | 98        |

|                   |   |            |
|-------------------|---|------------|
| 6.2.2             | Lyttende handlinger .....   | 99         |
| 6.2.3             | Perspektiverende handlinger .....   | 99         |
| <b>6.3</b>        | <b>Hvordan førskolelæreren tilrettelegger for barns møter med kunsten .....</b> | <b>100</b> |
| 6.3.1             | Tilrettelegging gjennom en lyskastende kunstdidaktikk .....                     | 100        |
| 6.3.2             | Tilrettelegging gjennom en lyttende kunstdidaktikk .....                        | 101        |
| 6.3.3             | Tilrettelegging gjennom en perspektiverende kunstdidaktikk .....                | 101        |
| <b>6.4</b>        | <b>De erfaringer førskolelæreren vil at barna skal få i kunstmøtet.....</b>     | <b>102</b> |
| <b>6.5</b>        | <b>Dette forskningsbidragets mulige implikasjoner for praksis .....</b>         | <b>103</b> |
| <b>Referanser</b> | <b>.....</b>  | <b>107</b> |
| <b>Vedlegg</b>    | <b>.....</b>  | <b>111</b> |

## **Figuroversikt**

|   |       |
|---|-------|
| Figur 2.1. Design for undersøkelsens enkeltcasestudie | s. 29 |
| Figur 2.2. Undersøkelsens analyseprosess              | s. 35 |
| Figur 5.1. Kunstdidaktisk relasjonsmodell             | s. 87 |
| Figur 5.2. Kunstdidaktisk relasjonsmodell             | s. 88 |

## **Tabelloversikt**

|   |      |
|---|------|
| Tabell 2.1. Designkriterier for casestudier                   | s.33 |
| Tabell 4.1. Tekst, paratekst og kontekst i Heddas fortelling  | s.70 |
| Tabell 4.2. Tekst, paratekst og kontekst i Lottes fortelling  | s.75 |
| Tabell 4.3. Tekst, paratekst og kontekst i Emilies fortelling | s.80 |

## **Bildeoversikt**

|                                      |       |
|--------------------------------------|-------|
| Et møte med ”Rein i regn”            | s. 10 |
| Bilde av et kunstmøte                | s. 14 |
| Kunstinstallasjonen i taket          | s. 38 |
| Et av de syv kunstvinduene ”Hverdag” | s. 60 |
| Utsikten fra gulvet                  | s. 84 |



Bilde av et kunstmøte.

## 1 Innledning

We see the world as "we" are, not as "it" is; because it is the "I" behind the "eye" that does the seeing.

Det er uvisshet omkring hvem som faktisk er opphavsmann eller opphavskvinne til dette berømte sitatet og det kortere "we don't see things as they are, we see things as we are", men begge tilskrives ofte den franskfødte forfatterinnen Anaïs Nin (1903-1977)<sup>1</sup>. Disse sitatene er beskrivende både for hva som skjer med forskere, kunstbetraktere og alle andre når de skal forsøke å forstå noe. Denne avhandlingen omhandler kunst, Trondheim kommunes utsmykkingsordning og førskolelæreres didaktiske arbeid med den kunsten deres barnehage er utsmykket med. I forskningsprosessen har "jeget" bak mitt øye, og alle de erfaringer dette "jegets" essens er skapt av, hatt betydning for min forståelse av datamaterialet og de valg jeg har tatt underveis. Samtidig har jeg vært bevisst på å beskrive alle funn jeg har gjort omkring førskolelærernes kunstdidaktiske praksis, og på å beskrive denne praksisen så riktig som mulig.

At vi "ikke ser ting som de er, men som vi er" gjelder også når vi betrakter kunst. I løpet av datainnsamlingsprosessen var jeg på besøk i Nidelven barnehage, som jeg har valgt å kalle den, for å intervju en av førskolelærerne der. Etter intervjuet gikk jeg for å ta et nærbilde av et kunstverk som er nedfelt og integrert som en del av gulvet i barnehagens scene. Det er ett av de syv kunstvinduene, eller tablåene, "Hverdag" som finnes i barnehagen. I Trondheim kommunes kunstguide "Kunst ute, kunst inne. Utsmykking i Trondheim 2000-2010" (Christiansen, 2010) blir de beskrevet slik:

Tablåene er montert inn i vegger og gulv, og gjennom en glassvegg i kassen kan ungene kikke inn i hverdagslige situasjoner de kjenner seg igjen i, som å lage mat, vaske seg, støvsuge, sove og reise. Figurer og gjenstander i de små installasjonene er skåret ut av aluminiumsplate og malt (Christiansen, 2010, s. 26).

Kunstvinduet jeg hadde gått bort til heter "Rein i regn" og viser et lite baderom i miniatyr, det handler om vann og renhet. Jeg står og tar bilder av dette baderommet skåret ut i aluminiumsplater, når en jente i fire – femårsalderen kommer bort til meg og lurer på hvorfor jeg tar bilde av det. Svaret hun får er "fordi jeg synes at kunsten i barnehagen din er veldig fin". Hun legger seg pladask ned på magen, ser ned på kunsten og begynner å prate om det hun ser. Jeg setter meg på huk ved siden av henne. Ut av henne kommer en strøm av ord som beskriver det som befinner seg under glasset. "De har klippet ut" forteller hun, for deretter å trekke sammenligninger til sin egen livshistorie. "Det er klippa sånn som når jeg ble født" sier hun, og gjentar flere ganger at "sånn

---

<sup>1</sup>[http://en.wikiquote.org/wiki/Ana%C3%AFs\\_Nin](http://en.wikiquote.org/wiki/Ana%C3%AFs_Nin)

lagde de da jeg ble født”. Jeg forsøker å finne ut hva hun mener med det, men hun fortsetter å peke og beskrive hva hun ser. ”Sånn pleide vi å henge opp klærne, det kommer vann, der er en kost, der er en do” forteller hun. ”Hvor er det en kost?” spør jeg, for jeg ser den ikke med det samme. Kunstverket er mer detaljert enn jeg først la merke til. I hjørnet av badet står det en kost, og jenta viser meg den, hun hjelper meg til å se detaljrikdommen i kunstverket. ”Det er klippet ut i papir” konstaterer hun, noe som ikke er så langt fra sannheten. Aluminiumsplatene er papirtynne og kunstens utforming har fått et eget særtrekk som det deler med former som er klippet ut av papir, det er dette jenta gjenkjenner. Hennes ”jeg” ser hvordan kunstneren har bearbeidet materialet med utgangspunkt i de erfaringene hun selv har med former klippet ut i papir. Samtidig knytter jenta dette til sin egen fødsel og skapelsesberetning, kanskje er det hennes egen navlestreng som ble klippet ved fødselen hun refererer til? Jenta ser kunsten slik hun selv er, og lar meg få se kunsten gjennom sine øyne.

Det er skulptøren Hanne Tyrmi som har utsmykket barnehagen som denne avhandlingens kunstdidaktiske praksis finner sted i, kunstutsmykkingens tittel er ”År og dag”. Det er hun som står bak barnehagens syv kunstvinduer, og en hengende installasjon av store skulpturer under glasstaket over scenen. I kunstguiden (Christiansen, 2010) blir de beskrevet slik:

Høyt oppe, langt utenfor rekkevidde både for barn og voksne, henger et frodig villnis av skulpturer i forskjellige former, størrelser og farger. De 15 objektene er alle knyttet til ulike årstider og framkaller etter tur tanker omskiftende temperaturer og værforhold, fra kulde og snø til sol og sommer: vott, lue, kjelke, skøyter, paraply, gummistøvler, sydvest, dokkevogn, lekedyr, svømmeføtter, dykkermaske, badmintonracket, hoppetau, trehjulssykkle, badering og badedrakt. Alt er laget av strikket og surret aluminiumstråd og er malt i forskjellige farger (Christiansen, 2010, s. 26).

Gjennom denne undersøkelsen fikk jeg vite at det kan ligge barn og voksne under kunstinstallasjonen i taket og titte opp. En førskolelærer fortalte at ”[...]det e veldig hyggelig å ligg der og kikk opp, og ikke bare det at man oppdage kunsten, men det at det e glass ut te intet og sjå himmelen og sjå skyan som fyk, også kjem det et fly. Og bruk både kunsten og det som e utenfor kunsten, man kan ha ulike samtala. Ja det e kjempe spennende”. Om de snur seg rundt på magen når de ligger der på gulvet, så kan de se ned i kunstvinduet ”Rein og regn”. I tillegg til Hanne Tyrmis kunstvinduer og hengende installasjon, er en vegg i garderoben på storbarnsbasen utsmykket med de to kunstbildene ”Eventyr i Paris 1” og ”Eventyr i Paris 2” av kunstneren Heidi Nikolaisen. På barnehagens byggerom henger tresnittet ”Ut på tur” av kunstnerne Gunhild Vegge og Lasse Kolsrud. Alt dette utgjør til sammen det didaktiske innholds-aspektet for den kunstdidaktiske praksisen denne avhandlingen omhandler, og som ”jeget” bak mitt øye har sett på og forsøkt å forstå. Jeg vil nå gi et innblikk i Trondheim kommunes utsmykkingsordning, som beskriver hvorfor



Nidelven barnehage, og flere andre av kommunens barnehager er utsmykket med kunst.

### 1.1. Utsmykkingsordningen i Trondheim kommune

Trondheim er den norske storbyen som bruker minst penger per innbygger på kultur. På ett felt er kommunen likevel et forbilde for andre. Trondheim har en ordning for kunst i offentlige rom som er unik på landsbasis. I 2007 bruker kommunen hele 20 millioner kroner på kunstprosjekter og utsmykning av fellesskapsarealer og bygninger som brukes av offentligheten. 20 millioner virker som et høyt tall, men i den store sammenhengen er det lite. Vi tror det er vel anvendte penger.<sup>2</sup> (Adresseavisen på lederplass, av sjefsredaktør Arne Blix, 22.9.2007)

Sitatet over beskriver Trondheim kommunes satsning på kunst i det offentlige rom de siste ti årene, det gir også et lite innblikk i bakteppet for denne masteroppgaven. Den 13. juni 2002 vedtok bystyret Trondheim kommunes utsmykkingsordning. Siden den dagen har 1,25 % av kommunens samlede investeringsbudsjett<sup>3</sup>, ikke bare byggebudsjettet, blitt brukt til kunstnerisk utsmykking. Det er ikke bare nybygg som har utløst midler til kunstnerisk utsmykking, men også ombygging, oppussing og rehabilitering av bygg (Christiansen, 2010).

Av de i alt 109 enhetene og stedene i kommunen som fra 2003 og frem til i dag er blitt utsmykket med kunst (eller er i gang med utsmykkingsprosjekter) er så mange som 61 av dem barnehager, 40 permanente og 21 midlertidige<sup>4</sup>. Denne avhandlingen vil se på kunstdidaktisk arbeid med den kunstneriske utsmykkingen i en av disse barnehagene. I Trondheim kommunes *Handlingsprogram for kunst 2010-2013* (2011, s. 42) kommer det frem at det i kommunens utsmykkingsordning er barnehager, skoler og sykehjem som har fått den største andelen av midlene til kunst. Årsaken som oppgis for dette er at "Disse prosjektene vil være med å gi flest mulig av Trondheims innbyggere muligheten til å oppleve kunst, samt bidra til å skape engasjement". Om utsmykkingsordningen og dens påvirkning på barn og unge i kommunen sier ordfører Rita Ottervik i sitt forord til kommunens kunstguide (Christiansen, 2010, s. 7):

Spesielt fokus har det vært på å utsmykke skoler og barnehager for å gi barn og unge en tidligst mulig opplæring til opplevelse og glede. Her har også samspillet mellom kunstnere og barn under skapelsesprosessen vært viktig. Dette har gitt barna en unik opplevelse og et verdifullt innblikk i vår egen samtidskunst. Ordningen er med på å gjøre kunst og kultur til en naturlig del av barn og unges opplæring.

Utviklingstjenesten i Trondheim kommune står bak rapporten "Utsmykkingsordningen 2003 – 2008

---

<sup>2</sup>[Http://www.adressa.no/nyheter/article933701.ece](http://www.adressa.no/nyheter/article933701.ece)

<sup>3</sup> Her er det viktig å presisere at det er snakk om den "ikke avgiftsfinansierte" delen av investeringsbudsjettet. I tillegg genererte investeringer som bilinnkjøp og innkjøp av datamaskiner midler til kunst frem til 2007, dette beregningsgrunnlaget ble da endret noe, slike investeringer regnes ikke lenger med som en del av investeringsbudsjettet.

<sup>4</sup> Opplysninger gitt 2. mai 2012 av rådgiver i Trondheim kommune, Ulrika Wallin.

Evalueringsrapport (2009). Det kommer frem i rapporten at det i utsmykkingsprosjektene har vært en diskusjon omkring hvorvidt kunstutsmykkingene skal være helt autonome, eller ha en funksjon og nytteverdi utover seg selv. Innenfor kunst og kulturlivet har det lenge vært en debatt om hvorvidt kunsten skal være et helt autonomt fenomen, eller også kan være instrument for noe utenfor seg selv (Solbu, 2005). Trondheim kommune har konkludert med at utsmykkingsordningens legitimitet hviler på at kunsten skal ha en funksjon og bidra til noe utover seg selv, og at en i utsmykkingsordningen bør begrense hvor autonom kunsten får være (Utviklingstjenesten, 2009). Det understrekes i rapporten at valg av utsmykking bør være relatert til den enkelte kommunale enhets brukergruppe, som for eksempel barn og ansatte i barnehagene, og at et krav til kunsten må være at den når fram til og kommuniserer med disse brukerne. Utviklingstjenesten (2009) forteller i rapporten at:

I barnehagene og skolene rapporteres det da også om tilfredshet med utsmykkinger som fungerer som sansbare tankevekkere, som gir impulser og inntrykk som så kan bearbeides til uttrykk. Den vellykkede kunsten kan fungere som en åpen verden som stimulerer til både lek og kreativitet, som setter i gang prosesser den [sic] utvikler eventyr, spill og dramatikk (s. 18).

Av dettesitatet kan jeg se at de som har rapportert inn fra barnehager og skoler, ser positivt på at kunstutsmykkingene kan bidra til noe utover seg selv. Rapporten nevner også hvordan det kan være problematisk for brukergruppen i barnehagene "[...] i det øyeblikket den forventede brukskunsten viser seg å være ubrukbar" dersom kunsten for eksempel "[...] er så skjør at den kun kan brukes under nøye overvåkning og instruksjon av de voksne" (s. 17). I slike tilfeller vil kunsten miste potensialet for å bli en del av barnas lek. Samtidig stiller rapporten spørsmål ved om det:

[...] virkelig er slik at all kunst må ha funksjoner utover seg selv, om den må være nyttig for å bli akseptert? Eller, med en litt annen vinkling; er det ikke viktig at vi lærer barn at noe har verdi selv om det er helt unyttig? (2009, s. 17-18).

Ivar Selmer-Olsen (2005, s. 39) mener at kunst ikke er nyttig, og at kunstformidling handler om det unyttiges nødvendighet. Til tross for kunstens unyttighet har barn "[...] rett til estetiske opplevelser, til kunstopplevelser med betydning for deres liv her og nå" understreker han. Den ansvarlige for utsmykkingsordningen i Trondheim kommune ser en stor gevinst ved å gi alle barnehager og andre institusjoner kunst, da det lar en stor andel av byens innbyggere få kunst i sin umiddelbare nærhet og samtidig øker opplevelsen av, og kompetansen om kunst (Utviklingstjenesten, 2009). Kommunens store kunstsamling i det offentlige rom kan også vurderes som et forsøk på å utjevne sosiale forskjeller. At et slikt bidrag også er kommunens ønske kommer frem når ordfører Rita Ottervik i forordet til kommunens *Handlingsplan for kunst og kultur 2005-2010* (2005, s. 3) skriver at:

Hver enkelts mulighet til å engasjere seg innenfor kunst og kultur skal styres av interesse og ikke av størrelsen på lommeboka. Dette fordi kultur handler om verdier, og om å skape frie og selvstendige

mennesker som uansett personlige forhold, etnisk, sosial eller økonomisk bakgrunn skal ha lik tilgang til kulturell aktivitet og opplevelse. Det gjør den overordna kulturpolitikken til et offentlig ansvar og kulturpolitikken til et overordna virkemiddel i kampen for et rettferdig samfunn.

Det at kommunens utsmykkingsordning gir byens innbyggere flere muligheter til å oppleve kunst, og til å engasjere seg i kunst, innebærer at også flere av byens barn har muligheter til å tilegne seg erfaringer med kunst enn tidligere. Slik vil kunstopplevelser i utgangspunktet ikke bare være forunt barn som kommer fra velstående hjem som inneholder kunst, eller bare de barna som har kunstinteresserte foreldre som tar dem med på museum og gallerier. Trondheim kommunes ordfører hevder i sitatet at kunst og kultur handler om verdier, og de som arbeider fagdidaktisk med kunstoffag kan vanskelig være uenig i denne påstanden. I FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, artikkel 27, første ledd, står følgende:

Enhver har rett til fritt å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskapelige fremgang og dens goder.

Å nyte kunst er altså en menneskerett, og dersom kunst ikke hadde hatt en slik verdi, ville ikke kunstdidaktikk hatt noen plass i verden. Det er kunstens verdi som legitimerer kunstdidaktikerens arbeid. Adresseavisen og dens sjefsredaktør tror at kommunens investering i kunst er vel anvendte penger. I og med at investeringen gir flere av kommunens innbyggere muligheter for å oppleve kunst daglig, tror jeg også det. Dersom kunstutsmykkinger i barnehagene er med på å sikre alle barna i disse barnehagene sin rett til å nyte kunst, er det svært positivt, spørsmålet er bare hvordan dette praktiseres i barnehagene og om det her legges til rette for barns kunstmøter og kunstnyttelse. Dersom kommunens utsmykkingsordning i tillegg til økte muligheter for barns kunstnyttelse fører til at det utvikles en kunstdidaktisk praksis knyttet til kunstutsmykkingene i barnehagene, ser jeg på det som en ekstra bonus. Jeg kommer i denne avhandlingen nettopp til å ha fokus på kunstutsmykkingen i en barnehages fysiske rom og hvordan førskolelærerne i barnehagen forvalter kunsten gjennom kunstdidaktisk arbeid med kunstverkene opp i mot barnehagebarna.

## **1.2 Problemstilling**

I denne avhandlingen har jeg holdt mitt fokus på hva førskolelærerne gjør og hvilke overveielser de tar for at kunstutsmykkingene skal få betydning i barnehagebarnas liv, med andre ord har jeg ikke hatt noe stort fokus på hvilken betydning opplevelsen av kunstutsmykkingene faktisk har for barnas liv. Min interesse har vært for forholdet mellom kunstutsmykkingene og førskolelærernes kunstdidaktiske arbeid. Mitt ønske var å se på førskolelærernes avveininger, refleksjoner, valg, og prioriteringer forbundet med kunstutsmykkingen i sin barnehage. Spesielt de overveielser og

handlinger de gjør forbundet med barnas møter med, relasjoner til og bruk av kunstutsmykkingene. Med bakgrunn i dette ble min problemstilling: *"Hvilken kunstdidaktikk skapes i en barnehage utsmykket med kunst?"*. Jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som har hjulpet meg med å finne svar på problemstillingen:

1. Hvordan handler førskolelæreren i kunstmøtet sammen med barna?
2. Hvordan tilrettelegger førskolelæreren for barns møter med kunsten i barnehagen?
3. Hvilke intensjoner har førskolelæreren med sitt arbeid som innebærer kunstutsmykkingen?
4. Hvilke erfaringer vil førskolelæreren at barna skal få i møtet med kunstutsmykkingen?

Som førskolelærer og masterstudent i estetiske fags didaktikk, har det vært interessant for meg å se på om kunstutsmykkingene i Trondheim kommunes barnehager har hatt en betydning for førskolelærernes didaktiske arbeid, og hvilken kunstdidaktikk som oppstår i det unike fysiske miljø som barnehagen utgjør. Så vidt meg bekjent finnes det ikke noen forskning innenfor fagdidaktikken som tar for seg kunstdidaktisk arbeid med barnehagers kunstutsmykkinger fra før, jeg tror derfor at min forskning på dette kan føre fram til ny kunnskap og i så måte bli et viktig bidrag innenfor fagdidaktikken som forskningsfelt. Gjennom å undersøke hva slags kunstdidaktisk kompetanse, tenkning og praksis som utvikles hos førskolelærere i en barnehage med kunstutsmykking, har jeg til hensikt at mine forskningsresultater skal kunne være til hjelp både for førskolelærere og for andre som ønsker å jobbe kunstdidaktisk med utsmykkingene i sine barnehager.

Jeg tror min forskning kan bidra til å gi et innblikk i om kunstutsmykkingene i Trondheim kommunes barnehager i tillegg til å gi flere barn og voksne muligheter for å ha kunstopplevelser, også kan være en god fagdidaktisk investering som fører til at en kunstdidaktisk praksis og kompetanse utvikles hos førskolelærerne i disse barnehagene. Kommunen har ikke selv formulert et krav til barnehagene om at kunsten skal benyttes i det didaktiske arbeidet av førskolelærerne. Men rådmannen har lagt en føring, hvor alle barnehager som har fått kunst har blitt oppfordret til å lage et pedagogisk opplegg knyttet til kunsten. Kommunen har som mål i sin overgripende plan, Kommuneplanen (2010, s. 21), å øke kunst- og kulturkompetansen blant byens innbyggere. At kunsten blir brukt pedagogisk i barnehagene blir derfor sett på som et godt virkemiddel for å nå dette målet, som samtidig kan være med på å gi barn og voksne et eierforhold til den<sup>5</sup>. Hvorvidt alle de ulike barnehagene utsmykket med kunst og førskolelærerne som jobber der velger å følge denne oppfordringen og eventuelt benytte seg av kunstutsmykkingene i sin didaktiske virksomhet, er opp til dem.

---

<sup>5</sup> Opplysninger gitt 2. mai 2012 av rådgiver i Trondheim kommune, Ulrika Wallin.

For å finne svar på problemstillingen "Hvilken kunstdidaktikk skapes i en barnehage utsmykket med kunst?", har jeg gjennomført en deskriptiv og eksplorerende undersøkelse hvor jeg har utforsket hvordan den kunstdidaktiske praksisen med kunstutsmykkingene er i en barnehage utsmykket med kunst. De fysiske planer og dokumentasjoner førskolelærerne har utarbeidet som involverer kunstutsmykkingene har blitt en kilde til kunnskap på området. For å kunne få innblikk i den didaktiske tenkningen og overveielser førskolelærerne foretar i øyeblikksituasjonene i hverdagen, måtte kilden bli førskolelærernes handlinger, samt deres egne fortellinger om sine overveielser knyttet til kunstutsmykkingene. Dette var forutsetningene jeg la til grunn for mine valg av datainnsamlingsmetoder. Gjennom en kvalitativ metodebruk har jeg forsøkt å få inngående kunnskap om hvordan førskolelærere har brukt sin didaktiske kompetanse og hvilken kunstdidaktikk som oppstår i deres møter med barnehagens kunstutsmykking sammen med barna.

### **1.3 Avhandlingens disposisjon**

Så langt har jeg i denne innledningen forsøkt å aktualisere temaet og problemstillingen min undersøkelse har tatt tak i. Jeg har gitt en beskrivelse av de kunstverk som danner utgangspunktet for det didaktiske arbeidet som er beskrevet i denne avhandlingen. Det ble også nødvendig for meg å gi en presentasjon av Trondheim kommunes utsmykkingsordning, for å gi et innblikk i hvilke tanker som ligger bak plasseringen av kunst i barnehagene og i hvilket omfang dette er gjort.

Jeg har funnet det nødvendig å bruke fotografier av kunsten for å illustrere avhandlingen da det gjennom skriftspråket er nærmest umulig å gi en fullstendig og dekkende beskrivelse av kunsten i den barnehagen denne undersøkelsens datamateriale er hentet fra, og av kunst generelt. Om å beskrive kunstverk bare med ord sier Dag Solhjell (2001, s. 140):

Har du noen gang prøvd å gi en uttømmende beskrivelse av et maleri eller en tegning ved hjelp av språket? Det skal være ganske enkle greier før du klarer det. Det menneskelige øye kan blant annet skjelve mellom flere millioner fargenyanser. Vi har laget et stort vokabular for å beskrive et kunstverks teknikk, størrelse og mål, dets motiv, dets kunstneriske virkemidler som linjer, former, farger, materialer, teksturer osv. Men det skal ganske mange ord til for å gi en beskrivelse som kan gi en tilhører som ikke ser verket, et inntrykk av hvordan det tilnærmelsesvis ser ut.

Overfor en slik detaljrikdom som man kan finne i Nidelven barnehages kunstneriske utsmykking, blir ord fattige. Ved å bruke fotografier som illustrasjoner unngår jeg at mine, og informantenes subjektive beskrivelser og tolkninger av kunsten blir lesernes eneste holdepunkter, når de skal forestille seg kunsten og kunstmøtene i barnehagen. Avhandlingens illustrasjoner vil slik kunne bidra til å gi et mer fullstendig og objektivt bilde av barnehagens kunstutsmykking, og av

barnehagens kunstdidaktikk. Ingen av barnehagens barn eller ansatte er avbildet, fotografiene er arrangerte og gjensker situasjoner fra mine observasjoner i barnehagen og fra beskrivelser informantene har gitt meg av sitt kunstdidaktiske arbeid.

I arbeidet med denne undersøkelsen kom mitt metodevalg og selve datainnsamlingen før valg av en teoretisk referanseramme. Jeg starter derfor på samme måte i avhandlingens oppbygging, med å presentere min metodologi først, før jeg går videre til kapittel tre og en teoretisk referanseramme. Deretter anvender jeg denne referanserammen i kapittel fire "Kunstdidaktisk praksis i trondheimsbarnehagene" for å analysere mine funn. Gjennom denne analysen konstrueres nye begreper og en ny forståelse som leder videre til en teorigenerering som presenteres i kapittel fem "En teori om kunstdidaktisk praksis". Til slutt foretar jeg en sammenfattende drøfting i kapittel seks, hvor jeg presenterer svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Rent bortsett fra kunstnerne som har laget de kunstneriske uttrykk denne avhandlingen omhandler, har alle personer og steder blitt tildelt fiktive navn. Barnehagen hvor jeg har innhentet mitt datamateriale fra har, som nevnt innledningsvis, fått navnet Nidelven barnehage.

## 2 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg først presentere min forskningsmetode, hvordan min forskningsdesign for datainnsamlingen har sett ut, og hvordan datainnsamlingen har foregått. Deretter vil jeg gi et innblikk i min analysemetode. Underveis i dette kapitlet, og i avhandlingens kapittel seks, vil jeg ta for meg forskningsetiske spørsmål og undersøkelsens forskningsetikk.

Björg Brandtzæg Gundem (2008) sier at utgangspunktet for all didaktisk teori-og begrepsbygging må være undervisningsvirkeligheten knyttet til et fag, teori kan ikke oppstå uten kontakt med praksis. Går forskningen bort fra praksisfeltet kan man ende opp med diskurser om diskurser, samt metateorier og metametateorier fremfor teorier. Hun sier at "[...] fagdidaktikerens dignitet må knyttes til to forhold: Forskningsrelevans og relevans for praksis" (Gundem, 2008, s. 13). Med bakgrunn i dette, mitt ønske om å produsere vitenskapelig og profesjonsrettet kunnskap, og å generere teori om denne antagelig uutforskede problemstillingen, ble det svært viktig for meg å innhente så mye informasjon som mulig om den kunstdidaktiske praksisen knyttet til kunstutsmykkingene i trondheimsbarnehagene. Mitt forskningsprosjekt har hatt en casestudiedesign (Se Yin, 2007) med en "grounded theory"-tilnærming (Se Strauss & Corbin, 1990). Datainnsamlingsmetodene jeg har valgt er intervju, observasjon og innsamling av planer og andre dokumenter førskolelærere har skrevet. E-post korrespondanse utgjør også en del av mitt datamateriale.

### 2.1 Forskerposisjonering

Som forsker har jeg i arbeidet med denne undersøkelsen hatt en dobbelthermeneutisk posisjon, hvor jeg har utviklet kunnskap gjennom å tolke en allerede fortolket virkelighet. Jeg har tolket underveis i alle ledd av prosessen, og tolkningen har blitt gjort gjennom et "fagfilter" og et "kulturelt filter av verdier og fordommer" som jeg bærer med meg (Ringdal, 2007, s. 227). Jeg er utdannet førskolelærer og mitt fagfilter i forskningsprosessen har derfor vært førskolepedagogikken og de faglige begreper, politiske styringsdokumenter, erfaringer fra barnehagehverdagen og ulike paradigmer som den innebefatter. Mitt kulturelle filter av verdier og fordommer er preget av de paradigmer som finnes innenfor førskolepedagogikken. Jeg har blant annet et sosialkonstruktivistisk syn på læring, hvor jeg mener at mennesker skaper sin kunnskap selv i subjektive prosesser og i samspill med andre, prosesser som slik resulterer i læring. Jeg har et syn på barn som subjekter, at de i likhet med voksne mennesker er intersubjektive aktører som er sosiale fra fødselen og i stand til å delta i en kommunikasjon og utveksling med andre subjekters subjektive verdener (Haugen, 2005). Jeg mener at mennesker og deres utvikling må forstås i sin sammenheng, og i sammenheng

med de relasjoner de lever i. Det er min oppfatning at mennesker dialektisk er med på å påvirke verden omkring seg, og andre mennesker de møter gjennom sitt eget syn på seg selv, og gjennom ”jeget” bak øyet som de ser verden gjennom. Din væremåte, påvirker væremåten til de du møter, som igjen reflekteres tilbake til deg og påvirker ditt syn på deg selv. Anne-Lise Løvlie Schibbye (2002) har utviklet en dialektisk relasjonsteori, hvor hun kaller dette dobbeltrefleksjonsprinsippet. Det er også mitt syn at mennesker i møtet med kunstuttrykk har mulighet for å møte seg selv og utvikle sitt *selv*, både gjennom andre menneskers væremåte i kommunikasjonen om kunsten og gjennom sin egen forståelse og tolkning av kunsten. Slik kan barn, etter min mening, få et speilbilde av seg selv reflektert tilbake til seg selv gjennom relasjonen med kunsten og samspillet med andre mennesker i kunstmøtet. Dette synet på *kunstens dialektikk*, førskolepedagogikken og det sosialkonstruktivistiske læringssynet, har vært en del av mitt ”fagfilter” og ”verdifilter” som har preget min fortolkning i denne forskningsprosessen.

## 2.2 Et utvalg bestående av førskolelærere

For å finne svar på min problemstilling *Hvilken kunstdidaktikk skapes i en barnehage utsmykket med kunst?* har det vært nødvendig for meg å innhente informasjon om dette fra den yrkesgruppen som kan forventes å arbeide didaktisk i barnehagene, nemlig førskolelærerne. Det var nødvendig for meg å innhente data fra personer som kunne tenkes å ha personlige erfaringer med det fenomenet og den case jeg ville studere. Jeg kom derfor fram til at førskolelærere ansatt i barnehager med kunstutsmykkinger har de erfaringene, egenskapene og kvalifikasjonene som er strategiske med tanke på min problemstillings kunstdidaktiske perspektiv. I Norge er førskolelærerutdanningen treårig og gir en bachelorgrad i førskolepedagogikk. Oddvar Fagerli, Ole Fredrik Lillemyr og Frode Søbstad definerer førskolepedagogikken slik (2000, s. 13):

Førskolepedagogikk handler om hvordan en tar helhetlig ansvar for oppdragelse og undervisning av barn under skolealder, eller barn som vil ha nytte av denne pedagogikken.

En del av førskolepedagogikken er førskoledidaktikken (Gunnestad, 2003). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier at ”Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold” (Kunnskapsdepartementet, 2011, ss. 21-22). Dette innebærer blant annet fagdidaktisk arbeid med Rammeplanens syv fagområder. I likhet med allmennlærerutdanningen, er disse fagområdene en obligatorisk del av førskolelærerutdanningen. Gjennom utdanningen vil altså alle førskolelærere ha tilegnet seg en grunnleggende kompetanse innenfor fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”. Jeg kan med utgangspunkt i dette forvente at dette utvalget av informanter i tillegg til å ha en generell



didaktisk kompetanse, skal ha en grunnleggende kunstdidaktisk kompetanse, og en bevissthet i forhold til de krav som Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) stiller til deres kunstdidaktiske arbeid. I den pålegges de blant annet å ”skape tilstrekkelig rom for både voksenledete og barnestyrtede aktiviteter for å utøve og nyte estetiske inntryks- og uttrykksformer” og til å ”oppmuntre og stimulere barn til å iakttas estetiske fenomener og detaljer i møte med natur og fysisk miljø og i kunstneriske uttrykksmåter i arkitektur, bilde, tekst, musikk og bevegelser” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44). I løpet av førskolelærerutdanningen skal man også fordype seg innenfor et spesielt fag eller område av førskolepedagogikken. Enkelte førskolelærere vil derfor som en del av sin førskolelærerutdanning ha fordypning i fag som hører inn under fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”, for eksempel drama, musikk, forming, eller det mer overordnede *estetiske fag*.

Barnehagelovens § 18s ”Forskrift om pedagogisk bemanning”(2005), setter i sin § 1 en øvre grense for hvor mange barn barnehagene kan ha per pedagogiske leder. Barnehagelovens § 18, første ledd sier at ”pedagogiske ledere må ha utdanning som førskolelærer”, dette medfører at barnehagene må ha et visst antall førskolelærere ansatt ut i fra barneantallet. Lovens § 17 sier også at det kun er førskolelærerutdanning som kvalifiserer til styrerstillingen. Dette har ført til at hovedvekten av førskolelærere i Trondheim kommunes barnehager er ansatt som pedagogiske ledere og styrere, det er disse førskolelærerne kommunen er lovpålagt å ansette. Det finnes også førskolelærere med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk som er ansatt som spesialpedagoger. Barnehagenes styrere har et overordnet ansvar for barnehagens drift, de har en administrativ rolle som ikke innebærer daglig praktisk og didaktisk arbeid med barn, dette er det de pedagogiske lederne som har ansvaret for. Førskolelærere ansatt som styrere er derfor ikke tatt med som en del av mitt utvalg.

I utvelgelsen av hvem jeg skulle benytte som informanter, var det slik jeg ser det, kun førskolelærere som arbeider didaktisk i det daglige arbeidet med barn, som kunne gi meg et svar på hvordan kunstutstykkningen i deres barnehage har hatt betydning for deres didaktiske arbeid og hvilken kunstdidaktikk som har oppstått i dette arbeidet. Kun disse har innsyn i det som skjer mellom deres tanker og handling. Det er de som planlegger, gjennomfører og vurderer det daglige arbeidet med barna og tar spontane og planlagte avgjørelser knyttet til barnehagens ulike fagområder. Førskolelærerne kan derfor forventes å ha de beste forutsetningene for å arbeide didaktisk med kunsten i barnehagene og for å kunne gi meg innblikk i dette arbeidet. Jeg har i så måte gjort en *kriteriebasert utvelgelse* av informanter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 109). For å finne ut hvem disse menneskene er, har jeg gått inn på Trondheim kommunes nettsider, funnet de aktuelle barnehagenes hjemmesider hvor oversikt over de ansattes navn,

stillingstittel og epostadresser er offentliggjort. I enkelte tilfeller, hvor barnehageenhetene har bestått av flere barnehagebygg hvor bare noen av de ansatte arbeider i et bygg med kunst, har jeg tatt kontakt med førskolelærerne gjennom barnehagestyrerne. Etter å ha funnet frem til hvem mitt utvalg besto av, utarbeidet jeg en e-post som ble sendt ut til 146 førskolelærere, alle de i utvalget som har e-postadresser. På disse e-postene har jeg fått til sammen ti positive svar fra førskolelærere som ønsket å dele av sine erfaringer med meg. Åtte sa seg villig til å bli intervjuet, og to sendte meg en pedagogisk dokumentasjon i form av en powerpointpresentasjon. En av disse førskolelærerne sa seg også villig til å bli observert. Jeg har innhentet informert samtykke fra disse deltagerne (se vedlegg 1). I tillegg til de ti som ønsket å gi sine bidrag til undersøkelsen fikk jeg tolv tilbakemeldinger fra førskolelærere som ikke følte de hadde noe å bidra med, innholdet i flere av disse tilbakemeldingene er interessante og noen av dem vil bli trukket frem som datamateriale i min resultatdel.

### 2.3 Pilotstudie

For å forsøke å finne ut hvordan førskolelærere i Trondheim kommunes kunstutsmykkede barnehager har arbeidet didaktisk med kunstutsmykkingene, gjennomførte jeg først en mindre pilotstudie i to barnehager. Hensikten med pilotstudien var å finne ut i hvilken grad metoden spørreundersøkelse kunne egne seg for mitt forskningsprosjekt. Kort oppsummert gjennomførte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse med mange lukkede ja- og nei spørsmål, for å forsøke å finne svar på *Hvilken betydning kunstutsmykkingene i Trondheim kommunes barnehager har for førskolelærernes didaktiske virksomhet?* Jeg ønsket å benytte denne metoden for å danne meg et bilde av hvordan situasjonen er i alle de 61 utsmykkede barnehagene. Det viste seg at spørreundersøkelsens kvantitative utforming ble for reduksjonistisk, og at tallene i seg selv ikke kunne si meg så mye om fenomenet jeg forsket på og heller ikke gi meg svar på min problemstilling. Til tross for dette, var pilotstudien et nyttig utgangspunkt for mitt videre arbeid. Jeg kom frem til at det var nødvendig å benytte intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode. Da intervju ville gi meg anledning til å stille åpne spørsmål og observasjoner ville gi meg tilgang på mer detaljert informasjon om fenomenet jeg ønsket å få innsikt i. Kvale og Brinkmann (2009, s. 31) sier i boken *Det kvalitative forskningsintervju* følgende:

Kvalitative metoders popularitet bør ses i sammenheng med en kvalitativ orientering. I følge denne må prosesser og fenomener i verden beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og ses som konkrete kvaliteter før de behandles som abstrakte kvaliteter.

Dette beskriver godt hvorfor det i denne hovedundersøkelsen ble nødvendig å innhente det meste av data gjennom intervju og andre kvalitative metoder. Intervjuet ble sammen med observasjon mitt

viktigste redskap for å finne svar på min problemstilling. Gjennom svarene fra pilotstudiens spørreundersøkelse ble ikke fenomenet *didaktisk arbeid med kunstutsmykkingen i barnehagen* beskrevet i noen særlig grad, kunne derfor ikke forstås og heller ikke ses som ”konkrete kvaliteter”.

85,7 % av respondentene i spørreundersøkelsen svarte at de har benyttet seg av barnehagens kunstutsmykking i sitt pedagogiske arbeid med barna. I spørreskjemaet hadde jeg noen få åpne spørsmål, med et felt hvor førskolelærerne selv fritt kunne formulere svarene og komme med beskrivelser av sitt arbeid med kunsten i barnehagen. Hele 83,3 % av disse førskolelærerne tok i bruk ordet ”undring” og formuleringen ”undring med barna” for å beskrive hvilken rolle barnehagens kunst har hatt i deres pedagogiske og didaktiske arbeid. Det kom fram et tydelig fokus på opplevelsen og samtalen med barna omkring kunstutsmykkingen i begge barnehagene. Dette var pilotstudiens viktigste funn, og jeg vil komme nærmere inn på dette i avhandlingens delkapittel ”Kunstdidaktikk”. Samtidig var ikke svarene fra pilotstudien gode nok for meg da jeg ønsket å finne ut hva som faktisk skjer i den type situasjoner som respondentene nevner. Hva særpreger det som skjer? Hva gjør førskolelærerne, og hva er denne undringens vesen? Gjennom pilotstudien fant jeg altså ut to ting:

1. Førskolelærernes kunstdidaktiske arbeid preges av spontane samtaler og undring med barna om barnehagens kunstutsmykking.
2. Spørreundersøkelse er feil metode for min hovedundersøkelse.

I tillegg lærte jeg at det er viktig å være åpen til sinns, og å ha en eksplorativ holdning hvor jeg ikke bestemmer på forhånd hva kunstdidaktikk er og hvilken kunstdidaktisk praksis jeg vil komme til å finne i barnehagene. På samme måte som at førskolelærere og lærere kan komme i fare for å bruke sin definisjonsmakt<sup>6</sup> til å definere hva som er viktig for barn å lære i bestemte situasjoner, falt jeg i omtrent den samme fallgraven som forsker i utformingen av pilotstudiens spørreskjema. Jeg forhåndsdefinerte for mine respondenter hva didaktisk arbeid var, og hadde i spørreskjemaet gitt førskolelærerne lite anledning til å beskrive sitt eget didaktiske arbeid. Et godt eksempel på dette var at mitt utvalg av spørsmål for mitt *sammensatte mål*<sup>7</sup> (Ringdal, 2007, s. 319) ikke ga et nyansert nok bilde av begrepet didaktikk. Jeg hadde i for stor grad vektlagt den planmessige siden av didaktikken framfor den improvisatoriske siden, som også er en viktig del av den teoretiske variabelen ”kunstdidaktikk i barnehagen”. Det oppsto altså en metodisk feil ved at mitt utvalg av lukkede spørsmålsformuleringer kun var basert på mine egne forutinntatte tanker og spekulasjoner

---

<sup>6</sup> Maktforholdet mellom barn og voksne er asymmetrisk, noe som innebærer at de voksne er de som har makt til å definere på vegne av barna hva som skal gjøres, snakkes om og læres. De som jobber med barn må være bevisste på at deres bruk av definisjonsmakt kan virke negativt inn på barns selvfølelse (Bae, 2005).

<sup>7</sup> Et sammensatt mål bygger på en gruppering av indikatorer som samlet kan være med på å måle et fenomen. De kan benyttes for alle typer analyseenheter (Ringdal, 2007), i dette tilfellet for å beskrive en kunstdidaktisk praksis.

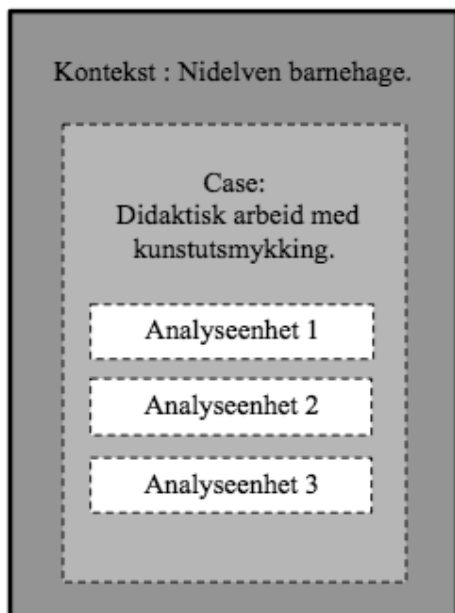
omkring hvilke betydninger kunstutsmykkingene kunne ha hatt for førskolelærernes didaktiske virksomhet. Slik utelukket jeg samtidig veldig mange andre mulige didaktiske betydninger de kunne ha hatt, betydninger jeg ikke kunne forutse på forhånd. Dette utgjorde også et etisk problem da det gjorde at min analyse av materialet resulterte i en måling av didaktiske betydninger som ga et mindre riktig bilde av kunstutsmykkingens didaktiske betydning for førskolelærernes virksomhet enn jeg ville ha vært i stand til å avdekke gjennom en riktig metodebruk. En konsekvens av unøyaktige og ugyldige målinger blir igjen at mine respondenter ikke vil bli representert godt nok i resultatet av min undersøkelse. Jeg har som forsker en spesiell forpliktelse overfor denne undersøkelsens informanter, og må så godt jeg kan se til at mine forskningsresultater blir tilbakeført til undersøkelsens deltakere i en forståelig og forsvarlig form (NESH, u. å.).

Konklusjonen av min pilotstudie var at jeg for denne hovedundersøkelsen måtte finne en metode som kunne avdekke både de didaktiske overveielser som skjer i førskolelærernes hoder i øyeblikkets praktiske handlingsforløp, og de som er skriftliggjort gjennom planer og andre dokumenter. Jeg kom frem til at kvalitative metoder og det å kunne stille åpne spørsmål til hovedundersøkelsens informanter ville være nødvendig for å finne svar på problemstillingen *Hvilken kunstdidaktikk skapes i barnehager utsmykket med kunst?* Eksempler på slike åpne spørsmålsformuleringer er: ”Fortell om hvordan kunstutsmykkingen har inngått i ditt arbeid i barnehagen?”, ”Hvilke erfaringer ville du at barna skulle få i møtet med kunstutsmykkingen?” og andre spørsmål som får informantene til å fortelle mer om didaktiske handlinger og overveielser som skjer i «real time», altså i øyeblikket.

## 2.4 Forskningsdesign

Etter å ha gjennomført denne hovedundersøkelsens pilotstudie, hvor jeg prøvde ut en kvantitativ design for å utforske det avgrensede fenomenet *didaktisk arbeid med kunstutsmykkinger i barnehagene*, ble det åpenbart for meg at en kvalitativ metodebruk var nødvendig for å finne svar på min problemstilling. Den kvantitative metoden ga meg lite innblikk i hvordan det didaktiske arbeidet med utsmykkingene faktisk foregikk. Min forskning har deretter fått en *beskrivende* eller en *deskriptiv casestudiedesign*, som er å anbefale når man, som jeg, ikke har hatt noen hypoteser eller teoretiske antakelser på forhånd om hvilken kunstdidaktikk som skapes i barnehagene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Jeg har gjennomført en *enkeltcasestudie* med tre analyseenheter, hvor casen er det didaktiske arbeidet med én kunstutsmykking i én barnehage i Trondheim. De tre analyseenhetene er undersøkelsens tre informanter og de tre narrative jeg, med bakgrunn i det innsamlede datamaterialet, har konstruert om deres didaktiske arbeid med

kunstutsmykkingen. *Figur 2.1* viser designet for min enkeltcasestudie (Yin, 2007).



Figur 2.1. Design for undersøkelsens enkeltcasestudie.

Min undersøkelse er eksplorativ, i form av at jeg ikke på forhånd har visst eller hatt antakelser om hva jeg ville finne. Jeg har benyttet ulike metoder for å innhente så mange og detaljerte data som mulig innenfor den tidsrammen jeg har hatt for gjennomføringen av undersøkelsen. Søken etter, og valg av enkeltcase har foregått ved å først gjøre et strategisk utvalg av informanter, et utvalg bestående av førskolelærere som jobber i barnehager utsmykket med kunst. Disse førskolelærerne regnes som en *sjelden populasjon* (Ringdal, 2007, s. 191). For å sikre at jeg kom i kontakt med den delen av populasjonen som kunne inneha relevante erfaringer for min problemstilling valgte jeg, som nevnt tidligere, å sende ut en henvendelse på e-post til alle førskolelærere som jobbet i barnehager utsmykket med kunst. Slik ble sjansen størst for å få et tilstrekkelig antall førskolelærere, som hadde jobbet didaktisk med kunsten, til å melde seg som informanter til min studie. Forut for at jeg mottok svar på min henvendelse, og fikk intervjuet de personer i mitt utvalg som sa seg villig til det, var jeg åpen for å gjennomføre en *flercasestudie*, og for å benytte datamateriale fra flere ulike barnehager med ulike kunstutsmykkinger. Etter å ha intervjuet åtte informanter fra seks ulike barnehager, var det intervjuene fra tre førskolelærere fra én og samme barnehage som utmerket seg ved å både kunne gi meg svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Alle tre ga meg konkrete eksempler på hvordan de selv handlet i kunstmøtene og på sin kunstdidaktiske praksis, i tillegg ga de meg innsyn i ulike didaktiske dokumenter, som

logger, planer og evalueringer av arbeidet med kunstutsmykkingen. Jeg fikk også muligheten til å være *tilstedeværende observatør* (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010), hvor jeg både fikk observere den ene førskolelærers kunstmøte sammen med barna og noen dager senere hennes ”filmstund” sammen med barna hvor de så på videoopptakene av de samme kunstmøtene. Den informasjonen jeg fikk fra informantene i denne barnehagen var tilstrekkelig i forhold til min undersøkelses forskningsspørsmål, og data fra de andre informantene ga ingen ny informasjon. Med bakgrunn i dette har jeg endt opp med en enkeltcasesdesign, og i avhandlingens dataanalyse kun benyttet meg av datamaterialet innhentet fra tre førskolelærere ansatt i Nidelven barnehage, som vi kan se som analyseenheter i *figur 2.1*. En casestudie:

*[...] utgör en empirisk undersökning som*

- studerar en aktuell företeelse i dess verkliga kontext,
- framför allt då gränserna mellan företeelsen och kontexten är oklara.

Skriver Robert K. Yin i boken ”Fallstudier: Design och genomförande” (2007, s. 31) og utdyper samtidig at casestudiemetoden skal brukes når man ønsker å se på kontekstuelle betingelser, når forskeren mener at disse har betydelig relevans for det man studerer. Dette var også årsaken til at jeg valgte en casestudiedesign for min datainnsamlingsmetode, da jeg ville utforske hvordan den kunstdidaktiske praksisen med kunstutsmykkingene er i en barnehage utsmykket med kunst. Yin (2007) sier også at casestudien kan dra nytte av den foregående utviklingen av teoretiske hypoteser under innsamlingen av og analysen av data, og at etablert teori kan være til hjelp for å spesifisere hva som skal studeres i eksplorative casestudier. Da jeg ikke kjente til noen tidligere forskning som omhandler akkurat det fenomenet i den konteksten jeg har studert, var jeg ikke influert av teori eller tidligere forskning i forkant av og i løpet av min datainnsamlingsprosess, men hadde en ”grounded theory”-tilnærming. Min casestudie har som nevnt vært beskrivende, jeg ønsket kun å finne ut hvordan fenomenet er, og ikke hvordan det normativt burde være. Min analyseprosess har derfor ikke vært styrt av teoretiske antakelser og hypoteser.

## **2.5 Intervju med førskolelærere**

Jeg har gjennomført åpne og semistrukturerte intervjuer med undersøkelsens informanter. Intervjuguidene (se vedlegg 2) er utarbeidet med utgangspunkt i den informasjonen de har valgt å gi meg om sitt arbeid med barnehagens kunstutsmykking i forkant av intervjuet, og mine forskningsspørsmål. Behandlingen av personopplysningene jeg innhentet gjennom intervju var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Personvernombudet kom frem til at min behandling av personopplysningene tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven (se vedlegg 3).

Da jeg intervjuet informantene som deltok i denne undersøkelsen, trakk jeg ikke inn teoretiske perspektiver fra kunstverdenen. Det ville ha vært avsporende og kunne ha vært med på å påvirke deres svar, samtidig ville samtalen da ikke ha foregått på informantenes premisser. Det var viktig for mitt forskningsresultat at jeg tok utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget de har for sitt praktiske arbeid, deres praksisteori. Jeg har altså ikke hatt spesielle antagelser om eller forventninger til at de skal ha innsikt i kunstteoretisk forskning, eller annen kompetanse og interesse rettet mot kunst generelt og barnehagens kunstverk spesielt. I så måte har jeg stilt til intervjuene åpen til sinns og nysgjerrig. Slik jeg så det i forskningsprosessen ble det mest naturlig og rettferdig overfor informantene at jeg tolket og analyserte den informasjonen de ga meg innenfor den barnehagediskursen og den forståelsesrammen de jobber innenfor. Slik kunne jeg best trekke ut den mening og betydning informasjonens innhold var tiltenkt å ha, og samtidig forstå det mer presist. De forskningsetiske retningslinjene (NESH, u. å.) sier i punkt 2:

Forskere i kultur og samfunnsfagene får bare tilgang til dem som utforskes gjennom kommunikasjon, som ved intervju og dokumentanalyse. For å beskrive og analysere dem som utforskes, må dermed kultur- og samfunnsvitene ha tilgang til personenes språk og deres tradisjoner.

Undersøkelsens informanter og det de forteller må altså først og fremst forstås innenfor den rammen og diskurs de befinner seg innenfor, og ikke innenfor en kunstpedagogisk eller kunsthistorisk ramme og diskurs hvor de ikke befinner seg. Dette ser jeg i sammenheng med hermeneutikken og ”prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av” (Thagaard, 2009, s. 39). I denne forskningsprosessen har det vært til stor hjelp for meg at jeg selv befinner meg innenfor den samme barnehagediskursen som undersøkelsens informanter, ved at jeg selv jobber i en kommunal barnehage som pedagogisk leder og har gjort det i flere år. Min egen bakgrunn fra barnehagen danner fundamentet for at jeg behersker det spesielle praksisspråk som er eget for den førskolepedagogiske praksisen. Sigrún Gudmundsdóttir (1997, ss. 157-158) sier at:

Pedagogisk praksisspråk er den uttrykksform som foretrekkes når man skal snakke om praksis. Man kan si det slik at et praksisspråk er det foretrukne i en bestemt sosial situasjon når deltagerne har oppnådd en slik grad av intersubjektivitet at de ofte taler i ufullstendige setninger og gir uttrykk for ufullstendige tanker, og når samtalepartene automatisk setter inn de *riktige* manglende ordene med den riktige mening og fyller dem med de dekkende følelsesmessige uttrykk.

Hun sier videre at praksisspråket har alle de kjennemerker som er karakteristiske for praksisdiskursen, og understreker viktigheten av at forskere er fortrolige med sine informanternes praksisspråk. Det gjør forskerne i stand til å delta i gjensidige reflekterende samtaler med sine informanter og slik sikre en rikholdig samling med data (Gudmundsdóttir, 1997). Tove Thagaard (2009) understreker at man som forsker må unngå å skape avstand til informanten, det er svært viktig for å kunne etablere en tillitsvekkende intervjusituasjon. Hun sier at:

Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet, eller har deltatt i over lengre tid, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og informant (2009, s. 104).

Mine opplevelser av denne undersøkelsens intervjusituasjoner er at dette har vært tilfellet, man kan si at jeg og informantene i stor grad har snakket det samme praksisspråket og at den sosiale avstanden mellom oss derfor har blitt redusert. Det at jeg er førskolelærer med bred erfaring som pedagogisk leder i barnehage har gjort meg bedre i stand til å ta referanser som en forsker som ikke tilhører barnehagemiljøet, og som ikke kjenner barnehagediskursen ville hatt problemer med å forstå. Da den ene førskolelæreren jeg intervjuet sa til meg "[...] Og da er det snakk om tid i barnehagen, og tid er vel det vi har minst av", forstod jeg nøyaktig hva hun mente med "tid er vel det vi har minst av". Siden jeg snakker det samme praksisspråket og har jobbet innenfor de samme rammene og med de samme bemanningsnormene, visste jeg øyeblikkelig hva hun mente da hun sa dette. Med utgangspunkt i min forståelse og tolkning av det hun sa, har jeg formulert det slik i narrativet om henne: "Hedda har erfart at det krever tid, og at tid dessverre er det de ansatte har minst av i barnehagen. Arbeidsoppgavene man skal rekke over på den tilmålte tiden man har til rådighet er så mange at oppgavene med å følge opp barnas primærbehov kommer i første rekke". Dette var så selvfølgelig for meg at jeg i første utkast av narrativet ikke hadde tatt med en utdypelse av hva hun mente med "tid dessverre er det vi har minst av i barnehagen". Jeg tenkte ikke over at det ikke er like selvfølgelig for alle. Det førte til at en som leste igjennom førsteutkastet kom med tilbakemeldingen "Hva mener du med at tid er det de har minst av i barnehagen, er ikke barna der i mange timer?". En forsker som ikke er fortrolig med barnehagekonteksten og det førskolepedagogiske praksisspråket ville derfor kunne ha gitt dette, og andre utsagn førskolelæreren kom med, helt andre meningsinnhold. Forskningsresultatet ville slik fått svakere reliabilitet ved å bli mindre pålitelige og troverdige.

## 2.6 Validitet og reliabilitet

Innen kvalitativ forskning kan man velge å bruke begrepene validitet og reliabilitet for å vurdere forskningens legitimitet, men siden begrepene har en annen betydning innenfor kvantitativ forskning enn i den kvalitative, velger en del forskere å benytte andre uttrykk som gyldighet, pålitelighet og troverdighet. I denne avhandlingen har jeg valgt å ta i bruk begrepene validitet og reliabilitet for å beskrive forskningens gyldighet og pålitelighet. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av Yins (2007) bruk av begrepene i forhold til casestudier, og fordi Thagaard (2009, s. 22) sier at begrepene kan benyttes da det ikke har "[...] nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet". *Tabell 2.1* viser hvordan man kan bedømme mitt forskningsdesigns kvalitet, gyldighet



og pålitelighet med utgangspunkt i en tabell med fire designkriterier for casestudier som Yin presenterer i overnevnte bok (2007, s. 54). Jeg har her fylt inn hvordan dette studiet oppfyller kriteriene.

Tabell2.1. Designkriterier for casestudier.

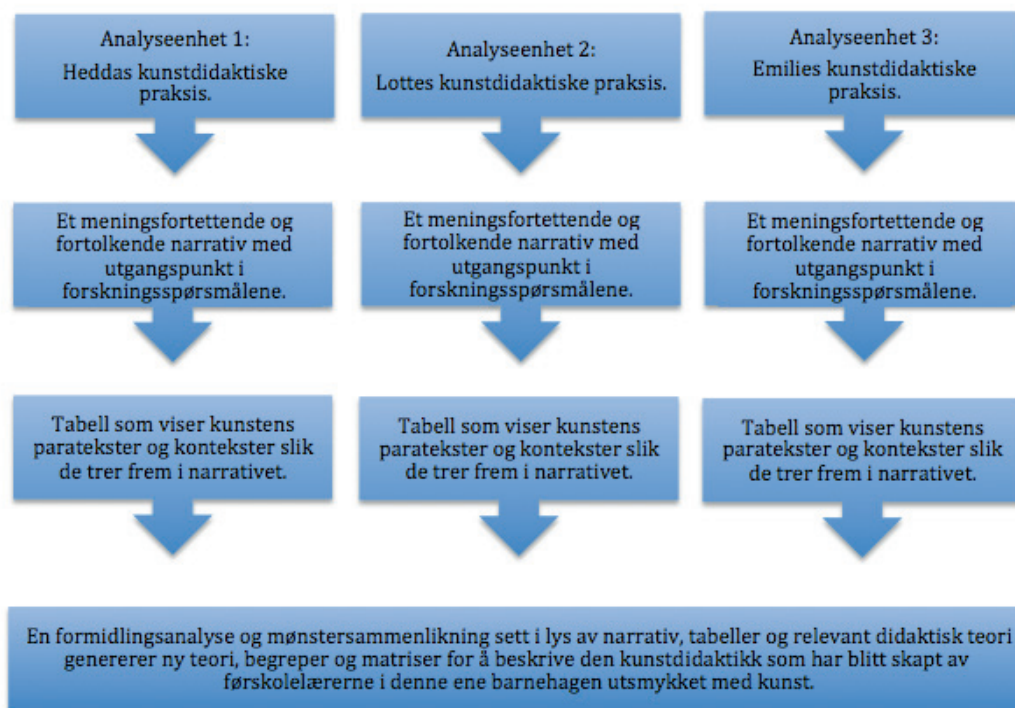
| <b>Kriterier.</b>         | <b>Casestudiemetode.</b>   | <b>Undersøkellesfasen hvor denne metoden blir aktuell.</b>              |
|---------------------------|--|---|
| <b>Begrepsvaliditet.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har anvendt tre kilder/ analyseenheter i datainnsamlingen.</li> <li>• Mine nøkkelinformanter har lest igjennom utkast til forskningsrapporten.</li> </ul> | <p>Datainnsamlingen.</p> <p>Skriving av rapporten/avhandlingen.</p>     |
| <b>Intern validitet.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenligne ulike mønster med hverandre.</li> <li>• Bygge opp forklaringen.</li> <li>• Utforme logiske modeller.</li> </ul>                               | <p>Analyse av data.</p> <p>Analyse av data.</p> <p>Analyse av data.</p> |
| <b>Ekstern validitet.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anvende relevant teori ved analyse av enkeltcasestudiet.</li> </ul>   | <p>Analyse av data.</p>   |
| <b>Reliabilitet.</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruke regelverket for casestudier.</li> <li>• Presentere hvordan casestudiens datainnsamling er utført.</li> </ul>  | <p>Datainnsamlingen.</p> <p>Skriving av rapporten/avhandlingen.</p>     |

Yin (2007) påpeker at kriteriet ”intern validitet” kun er av interesse ved kausale eller forklarende undersøkelser, hvor forskeren forsøker å finne ut om hendelse x fører til hendelse y. Her kan det skje feil i forskningsdesignet som gjør at resultatet ikke får intern validitet. Siden eksplorative eller deskriptive studier ikke forutsetter noen kausale relasjoner, er ikke denne logikken overførbar til dem, dette uavhengig av hvilken type forskningsdesign man tar i bruk. Dette innebærer at tabellens tredje rad ”intern validitet” er et designkriterium som ikke gjelder for min forskningsdesign. Allikevel oppfyller jeg kravene for ”intern validitet” i avhandlingens kapittel fire og fem ved å bygge opp min forklaring, sammenligne mønster og utforme logiske modeller som beskriver den kunstdidaktiske praksisen i min enkeltcasestudie. I denne avhandlingen har jeg i tillegg forsøkt å forklare i detalj hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, slik at det skal kunne være mulig for en annen forsker å gjennomføre det samme casestudiet en gang til i fremtiden, og komme frem

til det samme resultatet. Slik imøtekommer jeg kriteriet om ”reliabilitet”. Jeg må understreke at med ”det samme casestudiet” menes det ikke at man gjentar det samme studiet i en annen barnehage, med en annen kunstutstyr for å se om man får det samme resultatet. Undersøkelsen må gjennomføres på samme vis under de samme forutsetningene, av en forsker som i likhet med meg behersker det førskolepedagogiske praksisspråk og med utgangspunkt i det samme innsamlede datamateriale. Analysemetoden som må følges beskrives i neste delkapittel.

## 2.7 Analysemetode

Utgangspunktet for min analyse har vært de tre analyseenheterne mitt datamateriale har representert og gitt informasjon om: de tre førskolelærerne Hedda, Lotte og Emilies kunstdidaktiske praksis. Datamaterialet har bestått av intervju med alle tre, tilstedeværende observasjoner ved Heddass kunstprosjekt og mine forskerlogger fra dette, Lottes logger fra sine kunstmøter og tekstskaping med skolestartere, skolestarternes tekster, Heddass refleksjonsskriv og logger, samt både Lotte og Heddass didaktiske planer og evalueringer av disse. I analysen av mitt datamateriale har jeg hatt en fortolkende tilnærming, denne har vært fenomenologisk hermeneutisk. Det vil si at jeg har forsøkt å oppnå en forståelse av den dypere meningen i de tre informantenes kunstdidaktiske handlinger, og gjennom min fortolkning av disse konstruert tre helhetlige narrativsøker å beskrive den enkelte informants kunstdidaktiske praksis i lys av den barnehagesammenheng kunstdidaktikken finner sted i. Det jeg har gjort er en narrativ analyse, ikke i den litteraturteoretiske forstand hvor man analyserer plot, begreper og struktur i informantenes fortellinger, men i form av en fortolkning og meningsfortetning av de ulike typer datamateriale, som deretter skrives sammen og presenteres som fortellinger. Dette gir leseren en god innsikt i informantenes praksis og den sammenheng de befinner seg i, samtidig som det har hjulpet meg som forsker til å få konsentrert de viktigste delene av mitt datamateriale. Disse tre narrativ utgjorde på dette viset tre nye og mer håndterbare analyseenheter som i neste omgang kunne analyseres med utgangspunkt i relevant teori og gjennom en mønstersammenlikning. *Figur 2.2* illustrerer hvordan jeg har gått frem i min analyseprosess.



Figur 2.2. Undersøkelsens analyseprosess.

Som jeg har vist av det jeg har skrevet i delkapitlet ”Forskerposisjonering”, og i delkapitlet ”Intervju med førskolelærere”, må min fortolkning ses i sammenheng med de personlige erfaringene og forforståelsene jeg har tatt med meg inn i forskningsprosessen. Selv om jeg i min datainnsamlingsprosess ikke var influert av teori eller tidligere forskning om selve fenomenet jeg studerte, var jeg i fortolkningsprosessen influert av mine egne erfaringer som førskolelærer. For å gjøre en analyse som ga svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, startet jeg med en *første grads fortolkning* av mitt datamateriale hvor jeg forsøkte å forstå informasjonen førskolelærerne ga meg i lys av mitt praksisspråk, førskolepedagogikken og mine forskningsspørsmål. Dette innebærer en *dobbelt hermeneutikk*, siden jeg som forsker ”fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten” (Thagaard, 2009, s. 41). De deler av datamaterialet som ga svar på mine forskningsspørsmål ble sett på som relevante og sortert inn under kategorier som representerte de ulike forskningsspørsmålene. Slik har jeg identifisert meningsenheter i det varierte utvalget av datamateriale innhentet fra undersøkelsens informanter i barnehagen.

Med utgangspunkt i meningsenhetene svarene på mine forskningsspørsmål utgjorde, gjennomførte

jeg en *andre grads fortolkning*. Denne besto av en meningsfortetning og at jeg konstruerte tre helhetlige narrativ som representerer den enkelte førskolelærers kunstdidaktiske arbeid med utsmykningen og barna. De tre førskolelærerne har alle jobbet med kunsten i barnehagen på ulike vis, og med ulike barnegrupper. Hedda har gjennomført kunstprosjekt med de minste barna i barnehagen: ettåringene. Lotte har hatt kunstmøter og tekstsaking om kunsten med de aller eldste barna i barnehagen: skolestarterne. Emilie jobber som spesialpedagog og har jobbet spontant med kunsten med utgangspunkt i barns interesser og signaler. Narrativene forsøker å innfange kjernen i førskolelærernes didaktiske praksis med kunstutsmykningen, og å gi leseren en så fullstendig beskrivelse av denne som mulig. Gjennom de tre fortellingene om den kunstdidaktiske praksisen knyttet til barnehagens kunstutsmykning, gir jeg samtidig leserne tre perspektiver å se den kunstdidaktiske praksisen ut i fra og øker slik studiets validitet. Boksene ”Et meningsfortsettende og fortolkende narrativ med utgangspunkt i forskningsspørsmålene” i *figur 2.2*, representerer både min *første* og *andre grads fortolkning*. Frem til denne delen av min fortolkning og analyse er det informantenes erfaringsnære begrep som har vært i fokus. Thagaard (2009, s. 41) skriver at:

Ulike nivåer av fortolkning kan knyttes til at forskeren pendler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper [...]. Erfaringsnære begreper uttrykker den forståelse som de personer vi studerer, selv benytter om sine handlinger. Erfaringsfjerne begreper har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori. De fortolkninger som erfaringsfjerne begreper gir uttrykk for, går utover den forståelse som deltakerne har av sine handlinger.

Etter presentasjonen av de enkelte narrativ i avhandlingens kapittel fire gjør jeg en *fortolkning av tredje grad*. Dette representeres av de to siste stegene i analyseprosessen som *figur 2.2* illustrerer. Jeg hentet mine ideer for den teoretiske fortolkningen i selve datamaterialet og fortolkningen av den, og først i denne delen av forskningsprosessen foretok jeg et valg av relevante teoretiske perspektiver og en introduksjon av erfaringsfjerne begreper. Det er dette som gjør at min forskning har hatt en ”grounded theory”-tilnærming. En slik tilnærming er velegnet når man undersøker et utforsket felt med en problemstilling som er åpen og eksplorativ (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010), slik som min, dette er bakgrunnen for at jeg har valgt en slik tilnærming. I tillegg ønsket jeg å unngå at forhåndsutvalgt teori skulle bli styrende for hva jeg skulle se etter i datainnsamlingsprosessen, da jeg kunne ”risikere å forme terrenget (datamaterialet) etter kartet og ikke omvendt” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 179). *Fortolkning av tredje grad* innebærer at jeg har tolket de beskrevne handlingene med utgangspunkt i den relevante teori som kan bidra til å synliggjøre hvilke betydninger og meningsinnhold førskolelærernes praksis har. Om dette sier Thagaard (2009, s. 41) at:

Tredjegrads fortolkninger søker å avdekke handlingens ”egentlige” eller underliggende betydning. Formålet er å avdekke skjulte ”sannheter” som ligger til grunn for handlinger, og som ikke er erkjent av deltakerne selv.

Dette gjør jeg gjennom å se mine narrativ i lys av den fenomenografiske didaktikken<sup>8</sup> og Solhjells (2001) teori om kunstformidlingens praksis. Gjennom min problemstilling er jeg interessert i å finne underliggende betydninger og skjulte ”sannheter” om den kunstdidaktikken som skapes av førskolelærerne i denne kunstutsmykkede barnehagen. Det er ingen av informantene som bruker begrepet kunstdidaktikk om sin praksis, de har allikevel tenkt sine tanker og tatt sine valg knyttet til barnehagens kunstutsmykking, inne i disse tankene og handlingene befinner det seg en kunstdidaktikk. Denne har jeg forsøkt å avkode og finne frem til i min *fortolkning av tredje grad* ved å se handlingene i sammenheng med den valgte didaktikk- og formidlingsteorien. Tre av kapittel fires delkapitler setter narrative i et teoretisk perspektiv, her har jeg plassert ulike aspekter ved den beskrevne kunstdidaktiske praksisen i en tabell hvor de er sortert ut i fra om de kvalifiserer som kunstens paratekster eller kontekster. Deretter gjennomførte jeg det Solhjell (2001) betegner som en ”formidlingsanalyse”. Denne analysen foregikk gjennom å se på likheter og ulikheter blant innholdet i tabellenes to kolonner ”paratekst” og ”kontekst”, noe som igjen førte til at jeg fant en fenomenografisk didaktikk og en typologi av tre viktige former for kunstdidaktikk som er tilstede i alle tre førskolelæreres kunstdidaktiske praksis. Jeg fant disse ved å gjøre en mønstersammenlikning (Yin, 2007), hvor jeg sammenlignet de ulike hendelsene med hverandre og slik kunne gi hendelsene som representerte like didaktiske handlinger, samme navn.

## 2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt et overblikk over min forskningsmetode, hvordan min forskningsdesign for datainnsamlingen har sett ut, og hvordan datainnsamlingen har foregått. Til slutt har jeg vist hvordan jeg har gått frem for å analysere det innsamlede datamaterialet. Nå vil jeg gå videre til kapittel tre, med en inngående presentasjon av de teoretiske perspektiver jeg har valgt å ta i bruk for å analysere mine data.

---

<sup>8</sup> Det er samtidig viktig å presisere at jeg i avhandlingen ikke benytter en fenomenografisk forskningsmetodologi, som er en form for kvalitativ analyse. Den fenomenografiske didaktikken er et av de teoretiske perspektiver som er relevante for analysen av mitt innsamlede datamateriell.



Kunstinstallasjonen i taket.

### 3 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet starter jeg først med en presentasjon av hva kunstdidaktikk er, i delkapitlet "Kunstdidaktikk". Her starter jeg med å gi en liten innføring i didaktikk- og fagdidaktikkbegrepene, for deretter å gi en generell definisjon av kunstdidaktikk. Med utgangspunkt i min generelle definisjon av kunstdidaktikken går jeg videre til å presentere en snevrere definisjon av kunstdidaktikk, som beskriver hvilket meningsinnhold ordet tillegges i denne avhandlingen. For å vise at kunstdidaktikk ikke kun består av det skriftlige planarbeidet, viser jeg til slutt noen eksempler fra min pilotstudie, hvor jeg fant tegn til en øyeblikkets kunstdidaktikk som utspiller seg i førskolelærernes samspill med barna.

I delkapitlet "Tidligere forskning", viser jeg at det er lite forskning som omhandler kunstdidaktisk arbeid med visuell kunst generelt, og enda mindre som er relevant for min avhandling. Til tross for dette er det gjort noe forskning som kan overføres til barnehagesammenheng. Dette gir jeg en presentasjon av, men det som presenteres her vil ikke benyttes som analyseverktøy. De to viktigste teoriene for analysen av mitt datamateriale er Tomas Kroksmarks (1987) fenomenografiske didaktikk og Dag Solhjells (2001) formidlingsteori. Disse har jeg funnet frem til med utgangspunkt i de funn jeg har avdekket i undersøkelsens datamateriale. Jeg kan se store likheter mellom Kroksmarks fenomenografiske didaktikk og førskolelærernes didaktikk, og Solhjells teori kan benyttes for å bedre forstå hva som skjer i kunstmøtene og med kunst plassert i en barnehage. I presentasjonen av Kroksmark (1987) og Solhjells (2001) teorier viser jeg hvordan de er relevante for min avhandling ved å skrive teorien inn i en barnehagesammenheng. For å gi et bilde av hvilke forutsetninger som ligger til grunn for det kunstdidaktiske arbeidet i barnehager ser jeg til slutt på "Barns første møter med kunst og kunstbegrepet". Temaet belyses gjennom Solhjells (2001) tanker om temaet og Eva Steinkjers (2005) erfaringer med toddlers<sup>9</sup> møter med kunst i Klangfugl prosjektet.

#### 3.1 Kunstdidaktikk

Didaktikken utgjør kjernen av pedagogikkfaget ved å integrere og knytte alle dens andre deldisipliner som sosiologi, psykologi og filosofi sammen til en helhet. En vid definisjon av didaktikkbegrepet beskriver en vitenskap som gir oss begreper og teorier rundt hele den pedagogiske prosessen med planlegging, gjennomføring og vurdering av oppdragelse og undervisning. Dette inkluderer spørsmål og overveielser som omhandler undervisningens målaspekt, innholdsaspekt og formidlings- og læringsaspekt. Det vil si: hva som skal undervises og

---

<sup>9</sup> Gunvor Løkken definerer begrepet slik: "Toddleren er ett- og toåringen "som stabber og går"" (Løkken, 2005, s. 24).

læres, hvorfor noe skal undervises og læres, og hvordan det skal undervises og læres. Dette inkluderer den praktiske tilretteleggingen av den pedagogiske virksomheten (Gunnestad, 2003; Gundem, 2008). Om fagdidaktikk sier Bjørg Brandtzæg Gundem at:

I fagdidaktikken er didaktikk knyttet til et bestemt fag eller fagområde. Her møter vi didaktisk teori på høyeste konkretiseringsnivå brukt for å belyse problemer angående utvalg av innhold og gjennomføring av undervisning i faget innenfor bestemte skoleslag og utdanningsnivåer (Gundem, 2008, s. 10).

Hun mener at fagdidaktikken på ett vis har reddet didaktikken med sin praksisnærhet, dette fordi den fagdidaktiske teorien blir på det høyeste konkretiseringsnivået, og ikke utvannet som den allmenne didaktikken til tider kan bli. Med utgangspunkt i en definisjon av fagdidaktikken som brukes av Program for lærerutdanning ved NTNU vil jeg si at:

Kunstdidaktikk dreier seg om de overveielser som er knyttet til kunstfag(et) på alle utdanningsnivåer, og til formidling av kunstfag(et) for øvrig.

Men for denne avhandlingen er det nødvendig med en snevrere definisjon. Fagdidaktisk arbeid med kunstutsmykkingene i barnehagene kommer inn under Rammeplan for barnehagens innhold og oppgavers (Kunnskapsdepartementet, 2006) fagområde «Kunst, kultur og kreativitet». Kunstdidaktikk innenfor dette fagområdet vil kunne innebefatte alle kunstfag, som drama, dans, musikk og forming. I denne avhandlingen vil kunstdidaktikk ikke benyttes i den vide betydningen det kan ha, og som jeg har valgt å definere det som ovenfor, men kun omhandle didaktisk arbeid knyttet til den visuelle kunsten som Trondheim kommunes barnehager er utsmykket med. Norsk kulturråd (2011, s. 9) gjør i sin strategiplan for 2011–2014 følgende definisjon av dagens visuelle kunstfelt:

Dagens kunstfelt omfatter maleri, fotografi, kunsthåndverk, tegning, grafikk, skulptur, video/film/dokumentar, installasjoner, stedsspesifikke- og relasjonelle uttrykk, lydkunst, performance, nettkunst, streetart, grafitti, tegneserier, artists' books, bruk av uterom og offentlige rom m.m.

*Visuell kunst* er altså en samlebetegnelse som benyttes om alle disse kunstformene, og inkluderer de kunstutsmykkinger vi finner i trondheimsbarnehagene. Den ovenfor nevnte definisjonen brukes også i Stortingsmelding 23 (2011-2012) ”Visuell kunst”. Med utgangspunkt i min generelle definisjon av kunstdidaktikken har jeg for denne avhandlingen og min problemstilling utarbeidet en snevrere definisjon av kunstdidaktikk:

Kunstdidaktikk dreier seg om alle overveielser førskolelærere tar som er knyttet til kunstutsmykkinger i barnehagene, og til formidling og annet pedagogisk arbeid med disse.



Når jeg ønsker å finne svar på *"Hvilken kunstdidaktikk skapes i en barnehage utsmykket med kunst?"* er det altså kunstdidaktikk forstått med utgangspunkt i denne snevre definisjonen jeg er på jakt etter og ønsker å identifisere og beskrive. Denne kunstdidaktikken kan være overveielser rundt tilrettelegging for barnas møter med kunsten, hvordan man velger å nærme seg kunsten med barna, hvordan man kommuniserer med barna om kunsten og andre overveielser og handlinger knyttet til barns opplevelser av, læring om og møter med kunsten. Det er altså denne definisjonen av kunstdidaktikk jeg vil benytte meg av i mitt videre søken etter svar på min problemstilling.

Til tross for at min pilotstudie viste at en spørreskjemaundersøkelse ville være for reduksjonistisk som metode for denne hovedundersøkelsen, var det én viktig ting om førskolelærernes kunstdidaktiske praksis som kom frem av den. Det kunstdidaktiske arbeidet som ble beskrevet i respondentenes svar berører de sidene av didaktikken som omhandler å gjøre didaktiske overveielser om barns tanker, opplevelser og læring her og nå, og respondere i forhold til dette gjennom samtale, refleksjon og undring. Om didaktiske overveielser som må gjøres omkring uforutsette situasjoner og som ikke kan planlegges på forhånd sier Arve Gunnestad (2003, ss. 143-144) at "en bevisstgjøring av det pedagogiske grunnsynet<sup>10</sup> vil være til stor betydning for å kunne handle spontant på en positiv måte overfor barn". Det så ut til at førskolelærerne i pilotstudien to barnehager har vært barnas medforskere, som har utforsket og filosofert omkring kunstutsmykkingene sammen med barna. En av førskolelærerne i barnehagen som hadde en temporær utsmykking skrev at "når utstillingen var tilgjengelig tok vi mange turer til der utstillingen var og møtte barna i forhold til hva de var opptatt av", en annen skrev at hun undret seg sammen med barna omkring hvilke farger og form det er på lysene i deres lyskunst. Ut i fra respondentenes svar på spørreskjemaet, så det ut til at de spontane didaktiske overveielser i øyeblikket var den didaktikken som preget deres arbeid med kunstutsmykkingene. Det at bare 28,5 % av respondentene svarte at de har skrevet didaktiske planer og planlagt pedagogiske opplegg som involverer kunstutsmykkingen er med på å understøtte denne antagelsen. Å jobbe improviserende og å ta didaktiske overveielser i øyeblikket kan være et godt utgangspunkt for å møte et kunstnerisk fenomen som en kunstutsmykking. Ved å lage detaljerte didaktiske planer og pedagogiske opplegg i forkant av møtet med kunstutsmykkingen kan man komme i fare for å definere for barnet hva det er viktig å lære noe om eller ha oppmerksomheten sin rettet mot, ikke på barnas premisser "der de er" men på førskolelærernes premisser (Bae, 1992). Ved å improvisere rundt barnas egne tanker og refleksjoner omkring kunstutsmykkingene og ta kunstdidaktiske avveininger i øyeblikket kan man unngå dette, og skape rammer for at pedagogen kan være på "samme sted" som barna med

---

<sup>10</sup>Det pedagogiske grunnsynet utgjør grunnmuren for all pedagogisk virksomhet og alle didaktiske overveielser. Dette består blant annet av det barnesyn, læringssyn, kunstsyn, og de verdier og holdninger som ligger til grunn for de vurderinger og prioriteringer en førskolelærer gjør (Gunnestad, 2003).

utgangspunkt i deres interesser og opplevelser.

### 3.2 Tidligere forskning

Som nevnt i avhandlingens innledning er det så vidt meg bekjent ikke tidligere forsket på førskolelæreres kunstdidaktiske arbeid knyttet til barns opplevelser av, læring om og møter med visuell kunst i barnehager. Det er gjort lite forskning på kunstdidaktisk arbeid med visuell kunst generelt, og flere anerkjente aktører innen dette feltet uttrykker at det er behov for mer kunnskap på området og en egen utdanning. ”Gitt at formidlerrollen er så viktig; hvorfor har vi så lite forskning på den?” fikk Venke Aure, førsteamanuensis ved avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, spørsmål om i et intervju i Norsk kulturråds enkeltpublikasjon ”Kunst for et ungt publikum” (2011).

Hun svarte:

Det har vært tradisjon for at kunsten og samlingen er vektlagt i kunstteoretisk forskning. De siste årene er kuratering som fenomen også trukket frem. Selve formidlingen av kunst har ikke hatt samme teoretiske status innen kunstteori, og pedagogene har ikke før i senere tid beskjeftiget seg med museer og gallerier som formidlingsarena. Det finnes heller ingen kunstpedagogisk utdanning i Norge (Norsk kulturråd, 2011, s. 16).

Innenfor deler av dette forskningsfeltet, hvor min avhandling beveger seg, har det skjedd en gradvis utvikling i Norden de senere årene, betegnelser som benyttes innenfor denne forskningen er kunstformidling, kunstpedagogikk og kunstdidaktikk. Denne forskningen har i hovedsak dreid seg om kunstformidling i kunstmuseer, ikke barnehager og skoler. Til tross for dette kan det være mulig å hente ut elementer og erfaringer fra den forskningen som er gjort innenfor det kunstpedagogiske og kunstdidaktiske arbeidet i museumsfeltet, og overføre til det kunstpedagogiske og kunstdidaktiske arbeidet med visuell kunst i skoler og barnehager.

Siden det er tre sentrale begreper som brukes på området for å beskrive arbeid knyttet til å gi mennesker opplevelser av, kunnskap om og møter med visuell kunst, kan begrepsbruken på feltet oppleves noe uklar. Man kan til tider se at begrepene kunstformidling, kunstpedagogikk og kunstdidaktikk nesten brukes som synonymer da de i praksis omhandler mye av det samme. Anna Lena Lindberg (1991) bruker ordet kunstpedagogikk om en pedagogikk som er dedikert til forståelsen av visuell kunst, hvor hun i tillegg til undervisning regner med alle forberedelser som skjer for å legge til rette for kunstopplevelsen (blant annet kataloger og hvordan man velger å henge opp utstillingen). Hun sier at kunstpedagogikkens formål er å utvikle evnen til å se, oppleve og forstå kunstverkene (Lindberg, 1991, s. 23). Dette minner om definisjoner man kan finne av begrepet kunstformidling, de fleste definisjoner sier med ulike ord og vendinger at formidlingen

skal skape og utvide vår forståelse og opplevelse av et kunstverk. Dag Solhjell (2009, s. 7) sier at begrepet kunstformidling anvendes i tre ulike betydninger: fra å i vid forstand handle om alt som gjøres for å presentere kunst for et publikum, til å i smal forstand kun anvendes om omvisninger, og til å i kulturpolitisk forstand benyttes om all virksomhet som skjer innenfor kunstfeltet. Aure (2011, s. 41) tar i bruk ordet kunstdidaktikk i sin doktorgradsavhandling ”Kampen om blikket”, og begrunner det blant annet med at begrepet fungerer mer adekvat for hennes avhandling enn begrepet ”*kunstformidling* som lett kan kobles til en formidlingstradisjon, der et på forhånd etablert kunnskapsinnhold først og fremst skal formidles via enveiskommunikasjon til mottagere, som blir betraktet som ”uinnvidde””. Samtidig passer begrepet bedre for henne da didaktikken i sin hvorfor-dimensjon går inn på den mer filosofiske grunnlagsproblematikken, som setter formidlingspraksisen inn i en overordnet ideologisk kontekst.

Helene Illeris, professor ved Universitetet i Agder, har arbeidet utførlig med temaene kunstformidling, kunstpedagogikk og kunstdidaktikk. Hun har blant annet skrevet artikkelen ”Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv” (2010) hvor hun deler inn kunstpedagogikken i fire kategorier eller ”konsepsjoner”, etter å ha gjort en didaktisk analyse av åtte ulike formidlingsopplegg. Det er avsenderens bakenforliggende intensjoner og mål, altså didaktikkens hvorfor-dimensjon eller målaspekt, som avgjør hvilken kategori deres pedagogiske opplegg havner innenfor. Illeris’ første kategori er ”Kunstpædagogikk basert på teorier om estetiske opplevelser”, hvor hun blant annet ser på Bjarne Sode Funchs forskning på den estetiske opplevelsen i et museum hvor han i samarbeid med museet gjennomfører alternative formidlingsopplegg med en 4. klasse. Hennes andre kategori er ”Kunstpædagogikk basert på teorier om læring og kognisjon”, hvor hun blant annet ser på Palmyre Pierroux’ analyser av samtaler mellom elever og en formidler om Marchel Duchamps verk ”Fountain” i et museum for samtidskunst, samtalen dreier seg blant annet om hva som definerer kunst. Det er fokus på ord og begrepsforståelse. Illeris’ tredje kategori er ”Kunstpædagogikk basert på teorier om didaktikk og danning”. Her trekker hun blant annet frem en studie fra 2006 av Aure, hvor det er fokus på at barn- og unge skal utvikle ”det fortrolige blikk”. Hennes siste kategori er ”Kunstpædagogikk basert på teorier om sosial kritikk og forandring”, her presenterer hun to formidlingsopplegg hvor intensjonen er blant annet å skape oppmerksomhet omkring og utfordre sosiale forskjeller i samfunnet. Jeg tenker ikke å gå nærmere inn på hennes kunstpedagogiske teorier i denne avhandlingen, de er ikke relevante for analysen av mitt datamateriale.

Guri Lorentzen Østbye (2007) presenterer i sin bok ”Barn + kunst = danning. Om å fabulere og

filosofere i kunstmøter” seks praksisfortellinger fra kunstmøter med barn i grunnskolen, hun diskuterer deretter disse praksiseksemlene i lys av danningsteori og ser på hva som skjer i møter mellom barn og kunst. En del av hennes kunstdidaktiske tenkning som lærer blir synliggjort gjennom praksisfortellingene, hun skriver også om lærerens rolle senere i boken. Hun setter i stor grad fokus på hva barnas kunstmøter handler om, at barna i kunsten kan finne egne betydninger relatert til sine erfaringsbakgrunner og at det kan oppstå selv-skapende prosesser. Hun legger vekt på at utbyttet ved å undre seg over kunst, og ved å være i kunstmøter er uforutsigbart, men at vi gjennom kunsten kan bli bedre kjent med oss selv og andre. Østbye (2007, s. 175) tar i boken for seg tre ulike strategier for å nærme seg kunst i en undervisningskontekst. Den første strategien er en tradisjonellfakta- og ferdighetsfokuseret formidling, den andre er den filosofiske samtalen med en ”sannhetssøkende praksis” og den tredje er den ”refleksive fabuleringen” hvor man har fokus på ulikeutforskende, skapende og poetiske uttrykksformer i kunstmøtene.

Østbye (2007) har forsket på møter mellom kunst og barn i grunnskolen, og slik bidratt til mer innsikt om det som kan skje i barns kunstmøter. Et lignende bidrag finner jeg for de aller minste barna i barnehagen, i prosjektene *Klangfugl – Kunst for de minste* og *Glitterbird – Art for the Very Young*:

De to norske Klangfuglprosjektene besto av et ettårig forprosjekt som ble gjennomført i 1998/1999 og et treårig prosjekt gjennomført fra 2000 til 2002. Prosjektet var initiert og finansiert av Norsk Kulturråd. *Glitterbird – Art for the Very Young*, var et internasjonalt prosjekt som hovedsakelig ble finansiert gjennom EUs rammeprogram Culture 2000. Glitterbird startet i 2003 og ble avsluttet i 2006(Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 5).

Fra disse prosjektene har flere aktører tilegnet seg erfaringer og kunnskaper om det å skape og formidle kunst til barn under tre år. Noe av dette vil bli trukket frem i løpet av avhandlingen. I Ellen Os’ rapport fra prosjektet kommer det blant annet frem at de involverte kunstnerne brukte begreper som kommunikasjon, trygghet, tilstedeværelse, nærvær, og det å vekke barnas nysgjerrighet for å beskrive hva de opplevde som utfordrende i arbeidet med å skape og formidle kunst til barn under tre år (Os, 2003). I løpet av prosjektene foregikk kunstformidlingen av kunstnere, og på andre arenaer enn i barnehager. Steinkjer (2003) undersøkte i forbindelse med sin hovedfagsavhandling ”Toddlerkunst eller kunst som toddler. En undersøkelse om ett- og to-åringers møte med skulpturer og objekter i rom” tre av prosjektets kunstutstillinger, hun undersøkte også barnas handlinger og meningskonstruksjoner i møter med kunsten. I avhandlingen sin kommer hun i tillegg inn på temaet kunstformidling, og de voksnes rolle i barnas møter med kunsten.

Lindberg (1991) er kanskje den som har hatt størst innflytelse på kunstpedagogikken og kunstformidlingen i Norden, og hennes doktorgradsavhandling "Konstpedagogikkens dilemma. Historiske røtter og moderne strategier" (1991) blir sett på som selve klassikeren innenfor nordisk forskning på kunstformidling (Solhjell, 2009). Med utgangspunkt i en kartlegging av hvordan kunstpedagoger ved fire kunstmuseer praktiserte sine dialoger med barn fant hun et kunstpedagogisk dilemma. Dilemmaet hun beskriver står i mellom de to diametralt ulike, og seg i mellom uforenelige, retningene hun deler kunstpedagogikken inn i: "oppdragerholdningen" og "den karismatiske holdningen". Altså mellom oppdragelse og opplevelse, mellom publikum som passive objekter og publikum som aktive subjekter (Solhjell, 2009, ss. 26-27). Selv i pedagogiske sammenhenger, er det kunsten og kunstneren som er i fokus, mens mottageren har en tendens til å forsvinne ut av bildet, påpeker Lindberg (1991, s. 17). Hun sier at oppdragerholdningens syn på læring er at overføring av kunnskap skal skje "Uppifrån och ned" (s. 16), man mener at betrakteren av kunsten må ha kunsthistorisk bakgrunnskunnskap om verket for å få utbytte av det. Om denne holdningen sier Lindberg (1991, s. 16):

Uppfostrarhållningen är förbunden med upplysningsdrömmen och vill hjälpa mottagaren att ta kulturarvet i besittning och "stiga mot ljuset". Därigenom objektiverar den mottagaren, som förvandlas till ett tomt kär, vilket ska fyllas på med kunskaper och färdigheter som instruktören antas besitta. Det är idealtypiskt inte fråga om någon process som samarbetar med mottagarens särskilda resurser.

Hun tror denne holdningen har bidratt til å forme forestillinger i samfunnet om at kunstpedagogikk er en form for "besserwiseri" (1991, s. 16). Lindberg er også kritisk til denne holdningens statiske syn på kunnskap, forståelse og læring. Som en motpol til "oppdragerholdningen" finner hun "den karismatiske holdningen" som mener at et verk kan møte publikum alene uten en formidler som mellommann og gir rom for betrakterens egne refleksjoner og estetiske opplevelse. Her finner man et syn på mennesket som kompetent og selv i stand til å trenge inn i kunstverket ved hjelp av sin innlevelse og intuisjon. Om denne holdningen sier Lindberg (1991, ss. 16-17):

Den karismatiske hållningen medger egentligen bara tillförsel av stimuli och lämnar sedan konstbetraktaren i sticket med sin privata upplevelse. Var och en får finna sina egna estetiska normer. Den karismatiske hållningen innebär därför idealtypiskt en total subjektivering. I verkligheten finns det naturligtvis ett spektrum av nyanser mellan de båda polära hållningar som jag skisserat.

Selv om disse to holdningene hver for seg ikke er ideelle og de fleste kunstformidlere også i Lindbergs undersøkelse befinner seg et sted i mellomdisse to motpolene av holdninger, samsvarer menneskesynet i oppdragerholdningen ikke med det nye syn på barn<sup>11</sup>. Mens den karismatiske

---

<sup>11</sup>"Det nye synet på barn" er en måte å omtale endringen fra å se på barn som objekter til å se på dem som subjekter. Barna som "human beings" opp i mot synet på barna som "human becomings" er en metafor James, Prout & Jenks (1998 i Bae, 2005) har tatt i bruk i drøftingen av de ulike syn på barn. "I stedet for å se barn som noe som hele tiden må

holdningen på den andre siden: ”ser på publikum som aktive informasjonssøkere, som nysgjerrige går i dialog med kunstverkene og selv henter ut informasjon og inntrykk fra dem” (Solhjell, 2009, ss. 26-27). Denne kunstpedagogiske posisjonen har en negativ side, i form av at den overlater betrakteren til deg selv, samtidig har den tillit til publikums evner og ser på dem som subjekter. Dette menneskesynet samsvarer med det nye synet på barn og noe av det man i Reggio Emalias pedagogiske filosofi<sup>12</sup> er opptatt av. Dette sitatet oppsummerer hvordan man kan se på kunstformidling gjennom Reggio Emilia inspirerte øyne:

I kunstformidling er barn og ungdom vanligvis mottakere. De skal lære noe. Derfor får de omvisninger hvor fagpersoner forklarer dem hvordan de skal tolke det de ser. Reggio Emilia-pedagogikken viser en annen vei. Der ser man på barna som kompetente og likeverdige meningsaktører og prøver å unngå en belærende holdning. Barn og ungdom begynner selv å stille spørsmål i møte med kunst, særlig samtidskunst. Denne nysgjerrigheten må bevares og fremmes (Krankenhausen, 2010, s. 20).

”Barn og ungdom begynner selv å stille spørsmål i møte med kunst” sier artikkelforfatteren, og jeg kan se tydelige likheter mellom Reggio Emalias syn på barnet som rike og kompetente meningsaktører, og det Lindberg betegner som den karismatiske holdning. De har et sosialkonstruktivistisk syn på læring i Reggio Emilia og er opptatt av at barn er verd å lytte til (Jonstoj & Tolgraven, 2003), noe som innebærer at de neppe vil la ”konstbetraktaren i sticket med sin privata opplevelse”. Dette læringssynet:

[...] går ikke ut fra den tradisjonelle treningstanken – at barnehagen skal trene opp barnas ferdigheter – men ut fra forestillingen om at kunnskap skapes i et samspill mellom barna, de voksne og miljøet. Det er en undersøkende og oppdagende arbeidsmåte der barn og voksne samspiller, et eventyr der en på forhånd ikke kan bestemme slutten (Jonstoj & Tolgraven, 2003, ss. 46-47).

Det representerer i så måte et brudd med både den karismatiske og den oppdragende holdningen. Læringssynet som kommer frem i sitatet er også en del av det pedagogiske grunnsynet man kan finne igjen i trondheimsbarnehagene. Flere og flere av Trondheims private og kommunale barnehager arbeider såkalt Reggio Emilia inspirert. 27 av disse barnehagene sitter i Trondheim kommunes Reggio Emilia nettverk<sup>13</sup>, og utgjør ett av satsningsområdene i kvalitetsutviklingsprogrammet for barnehagene i Trondheim kommune. I Reggio Emilia inspirerte barnehager finnes et grunnleggende syn på barn som ressurssterke subjekter, men også Rammeplan

---

forandres til noe annet enn det de er her og nå – altså ”human becomings” - så blir utfordringen i det nye barndomssynet å møte dem som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Barn må altså møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli” (Bae, 2005).

<sup>12</sup> Reggio Emilia er en by og en kommune i Nord Italia. Skole og barnehage i Reggio Emilia er forankret i en pedagogisk filosofi som tar utgangspunkt i barns skapende ressurser, deres evne til å utvikle sine ”hundre språk” og skape sin kunnskap sammen med andre. Utstillingen ”Et barn har hundre språk” ble vist på Moderna Museet i Stockholm i 1981, dette startet inspirasjonen for mange som arbeider med barn, pedagogikk og kunsthøgskole i Norden (Jonstoj & Tolgraven, 2003).

<sup>13</sup><http://www.trondheim.kommune.no/content/1117626386/Reggio-Emilia-nettverk>

for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17) bærer preg av dette nye synet på barn, den sier at:

Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning.

Dette innebærer at man kan forvente at alle førskolelærere legger dette barnesyntet til grunn for sitt arbeid i barnehagene. Det er trolig at et slikt syn på barn vil påvirke hvordan førskolelærerne arbeider kunstdidaktisk med kunstutsmykkingene i barnehagene. Med et syn på barna som subjekter vil de kanskje også oppleve å stå i det *kunstpædagogiske dilemmaet*? Eller har nettopp dette barnesyntet ført til at de har funnet en løsning på dilemmaet? Barna i Trondheims utsmykkede barnehager oppholder seg i samme fysiske rom som, og møter kunsten i barnehagen hver dag på ett eller annet vis, også alene – det faller innenfor den karismatiske posisjonen i kunstformidlingen. Det betyr i utgangspunktet at barna som ressurssterke og aktive informasjonssøkere har mulighet til å kunne ha meningsfulle møter med kunsten hvor de selv dekker innholdet og henter ut informasjon og opplevelser, uten hjelp fra en førskolelærer eller andre personer. Hvorvidt dette faktisk er tilfellet i barnehagene, hadde vært et spennende utgangspunkt for et nytt forskningsprosjekt, denne avhandlingen kan kun si noe om hva førskolelærernes opplevelse av dette er. Jeg kan si noe om hvorvidt førskolelærerne oppfatter det slik at barna har karismatiske møter med kunsten i barnehagen på egenhånd, helt uten påvirkning fra førskolelærere og andre personer.

Jeg har nå kort presentert noe av den forskningen som er gjort innenfor kunstformidling, kunstpedagogikk og kunstdidaktikk i museer i Norden. Noe av dette er som nevnt overførbart til arbeidet med kunstutsmykkinger i barnehager, men det er allikevel behov for egen forskning på det kunstdidaktiske arbeidet innenfor akkurat dette feltet. Nå skal jeg gå videre til å presentere de viktigste teoretiske perspektivene for analysen av mitt datamateriale, og begynner med den fenomenografiske didaktikken, som kan representere en mulig løsning på det Lindberg (1991) beskriver som det kunstpedagogiske dilemma.

### **3.3 Tomas Kroksmarks fenomenografiske didaktikk**

Kroksmark (1987) har utviklet en didaktisk teori som er fenomenografisk. I den fenomenografiske didaktikken hans slippes barnas virkelighet og opplevelsesverden til, overført til barnehagen handler det om at førskolelæreren på ulike måter skal ta til seg barnas perspektiver og ta utgangspunkt i disse for videre pedagogisk arbeid. Kroksmark sier ikke noe om at det er barnas interesser som skal bestemme valg av tema for det pedagogiske arbeidet, det kan også førskolelæreren velge, men han understreker at barnas opplevelser og oppfatninger av et fenomen og hvordan de håndterer den

informasjonen de møter skal utgjøre både det pedagogiske innholdet og metoden. Disse skal danne grunnlaget for førskolelærerens videre valg av innfallsvinkler og metoder i behandling og utforskning av de ulike fenomener sammen med barna. Den fenomenografiske didaktikken kan ses i sammenheng med det *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011, s. 18) sier om barns medvirkning:

Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttryksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk. Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden.

For å jobbe i den retning Rammeplanen her sier man skal, vil den fenomenografiske didaktikken være velegnet.

### 3.3.1 Om fenomenografi

Fenomenografien er primært en forskningsmetodisk tilnærming innenfor pedagogikken og didaktikken som er relatert til hvordan mennesker oppfatter saker og ting i en viss situasjon, hovedfokuset vil her være på det oppfattede innholdet. Tilnærmingen forutsetter altså at det finnes fenomener i verden som har ulikt meningsinnhold for ulike mennesker. Når vi mennesker oppfatter noe, vil våre oppfatninger av dette "noe" alltid være subjektive, og fenomenografien er en tilnærming som ønsker å behandle virkeligheten slik den blir oppfattet med så stor rettferdighet som overhodet er mulig (Kroksmark, 2007).

Om det todelte ordet fenomenografi sier Kroksmark (1987, s. 226) at det er satt sammen av de to leddene fenomenon og grafia, avledet fra gresk. I korte trekk kan man av ordet fenomenon trekke ut betydningen: "det som viser seg", altså det som åpenbarer seg for våre menneskelige sanser. Det innebærer at det studerte objektet kan vise seg på ulike måter avhengig av vår tilgang til det. Det kan til og med vise seg som noe det *ikke er*. Slike tilfeller kaller Kroksmark "sken": "det som ser ut som om". Begrepet fenomen kan dermed også anta betydningen "*det skenbara*" eller på norsk: "*det tilsynelatende*" (Kroksmark 1987, s. 226). I sitt forhold til ordet fenomen blir ordet grafia en aktiv handling hvor det studerte objektet for mennesket blir avbildet som et kvalitativt separat fenomen fra resten av omgivelsene. Ordet grafia betyr å beskrive noe i ord eller bilder slik det er, for eksempel et stykke virkelighet eller en oppfatning av denne. Kroksmark (1987) skriver at den beskrivende handlingen grafia ikke bare innskrenker seg til det skrevne språket men også omfatter muligheten for andre avbildninger. For å overføre dette til barnehageverden: de minste barna vil avbilde og beskrive sin oppfatning og sine tanker om det studerte fenomenet gjennom sitt kroppsspråk og



andre uttrykksformer de mestrer. Her blir det som rammeplanen understreker viktig at de barnehageansatte observerer, lytter og tolker. Videre sier Kroksmark at:

Fenomenografien er en avbildende, beskrivende ansats. Med dette forstår vi bl a, at metoden ikke gör anspråk på å avtåcke hur något "egentligen" är, utan fråmst interesserar sig för att förstå hur något kan vara i ett rent mänskligt perspektiv (Kroksmark 1987, s. 227).

I fenomenografien er det altså ikke i hovedsak den virkelige sanne verdenen og det å beskrive hvordan den er, som er det mest interessante. Det er heller den subjektivt oppfattede verden man ønsker å forstå, altså hvordan barna faktisk ser verden. For en gruppe toåringar uten tidligere erfaringer med rundballer på en åker<sup>14</sup>, vil de på avstand se små ut, og barna vil da frem til de får komme nærmere og får mer erfaring med fenomenet kunne anta at rundballene er mye mindre enn de faktisk er. Ved første øyekast på rundballene vil de kanskje ut i fra tidligere referansepunkter og erfaringer sammenligne rundballene med andre objekter med samme form og farge (f.eks. pingpong-baller) og vil kunne anta at de har de samme romlige kvaliteter i blant annet størrelse og vekt. Barna vil da ha dannet seg sine egne subjektive hypoteser omkring dette fenomenet, en subjektiv oppfattelse av denne spesifikke delen av verden. Lignende oppfatninger vil også med stor sannsynlighet oppstå i barns kunstmøter. Fenomenografien interesserer seg for hva mennesket oppfatter og hvordan oppfattelsens natur er, det vil si hvordan mennesket oppfatter og behandler informasjonen subjektivt. I tilfellet med rundballene, og i lignende tilfeller med kunst, vil man innenfor fenomenografien se på både barnas misoppfatninger og oppfatninger omkring fenomenet som interessante. Tanken om *en* objektiv, sann virkelighet er umulig innenfor fenomenografien da man må spørre seg om noen i det hele tatt kan vite noe om ting hinsides vår egen erfaring. Menneskets viten innskrenker seg i stedet til en empirisk viten, til virkeligheten slik den utgir seg for å være for oss.

### 3.3.2 Om fenomenografisk didaktikk

Når man planlegger et undervisningsopplegg innenfor den tradisjonelle didaktikken opererer man ofte med hva-, hvordan-, og hvorfor-aspekter som representerer innhold, arbeidsmetoder og mål. Kroksmark (1987) skriver at fenomenografien sitt bidrag til didaktikken går ut på å flette sammen innholdet og metoden inn i oppfattelsesbegrepet og subjektets opplevelsesverden. For Kroksmark blir oppfattelsesbegrepet et kunnskaps-verb som tar hensyn til den aktive og produserende siden av kunnskapsinnlæring og til kunnskap som noe subjektivt og komplekst. Begrepet *oppfattelse* gir

<sup>14</sup> Viser til prosjektet "Sjå! Høyballan har på regnklær! Et prosjekt om barns undring i møte med rundballer" som vant den Nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur i 2009. Prosjektbeskrivelse på side 12-13 i heftet "Barnehageprisen 2009" utgitt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. [http://www.barnehageprisen.no/files/kks\\_5barnehageprisen2009\\_5fskjerm.pdf](http://www.barnehageprisen.no/files/kks_5barnehageprisen2009_5fskjerm.pdf)

muligheten til å skille mellom det å bli klar over noe og det å oppfatte noe. Det er det lærende subjektets tenkning, opplevelsesverden og oppfattelse som er grunnlaget for den fenomenografiske didaktikken, og for førskolelærerens arbeid. Barns tenking og deres oppfattelser blir en del av innholdet (hva) sammen med fenomenet som oppleves og oppfattes. Under metoden (hvordan) kommer barnas egne metoder og strategier inn som en viktig del sammen med førskolelærerens undervisningsmetoder. Slik ser man at barnas tenkning og oppfattelser både blir en sentral del av innholdet (hva) og arbeidsmetoden (hvordan). I korte trekk blir formålet bak (hvorfor) og legitimeringen av dette innholdet og arbeidsmåten: å gi førskolelærer og barn innsyn i sine egne og hverandres opplevelses- og oppfattelsesverdener, for slik å gi hverandre flere innfallsvinkler, perspektiver og ”briller å se med” når man studerer ulike fenomener - man skal i fellesskap utvide sine perspektiver og sammen komme frem til en høyere form for kunnskap. Denne tenkningen er i tråd med det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet og gir et stort rom for barns medvirkning.

### 3.4 Dag Solhjells tekster, kontekster og paratekster i kunstformidling

Solhjell (2001) har utformet en generell teori om kunstformidling, hvor han tar i bruk begreper fra litteraturteorien. De sentrale begrepene i hans formidlingsteori er *kontekst*, *tekst* og *paratekst*. Om disse begrepene sier han selv at:

”Tekst” er kunstverkene, ”paratekst” alt det synlige som på ulike måter omtaler kunstverkene, og ”konteksten” er de forståelsesrammer som paratekstene setter kunstverkene i. Paratekstene tilrettelegges av formidlerne, og paratekstene er formidlingens form. Kontekstene anses som formidlingens innhold (2009, s. 27).

I Solhjells (2001) teori er kunstformidlingen hovedsakelig beskrevet innenfor den fysiske konteksten han betegner som *kunstverkenes fremste arena*, kunstutstillingen. Formidlingssituasjonene i denne avhandlingen foregår i en barnehage, og ikke på et sted hvor alt i rommet peker mot kunsten, slik det ville gjort på en kunstutstilling. Solhjells (2001) begreper kan til tross for dette overføres til en slik sammenheng utenfor den tradisjonelle kunstutstillingen, de kan brukes om alle kunstformidlende handlinger, og slike handlinger kan utføres alle steder hvor det er kunst. Det er viktig å legge merke til at den grunnleggende kunstformidlende handling i følge Solhjell (2001) er å peke mot noe, og si: ”dette er kunst”. Jeg vil følgende begrepsavklaringer sette begrepene *kontekst*, *tekst* og *paratekst* inn i en barnehagesammenheng hvor det foregår kunstformidlende handlinger, og vise hvordan de kan brukes for å forstå den kunstdidaktikk som skapes i en barnehage utsmykket med kunst.

### 3.4.1 Tekster

Det Solhjell (2001) omtaler som teksten, er selve kunstverket, kunstverket som et eget språk som snakker til betrakteren. I Nidelven barnehage er teksten summen av de mange og fargerike hverdagslige gjenstandene som aluminiumstråden og de tynne aluminiumsplatene er brettet, sydd, tvunnet og strikket sammen for å forestille. Her er et lite utdrag av en lengre samtale om denne teksten som noen ansatte og en gruppe femåringer i barnehagen har:

En ansatt: Ka va aillt laga av?  
Ivar: Det va laga av kunst.  
Den ansatte: Ka va kunsten laga av da?  
Mia: Metall kanskje.  
Lars og Tobias: Maling.  
Tobias: Baillen va snurra.

Her beskriver barna det de ser, det de leser i kunstverkets tekst. Det teoretiske perspektivet Solhjell (2001) legger på kunstverk er at de er tekster som skal leses, oppleves og forstås av betrakteren. I følge han er det ulike måter å lese et kunstverk på og det avhenger av hvilken lesemodus man er i og hvilke erkjennelsesmidler man tar i bruk under lesingen. Som eksempler på slike midler trekker han frem forstanden, følelsene og sansene. Han trekker frem de to lesemodiene estetisk og kognitiv lesning. Den estetiske lesningen er en subjektiv, følelsespreget og intuitiv lese måte, mens den kognitive er mer systematisk granskende og analyserende. Men Solhjell (2001) sier også at det finnes flere mulige lesemodi for kunstverk:

Slike kognitive og estetiske lese måter er bare to lesemodi av flere mulige for kunstverk. Din reaksjon på og kommunikasjon med kunstverk kan også bestå i at du beveger kroppen din, ja, faktisk utfører en improvisert dans. Har du prøvd det på broen i Frognerparken i Oslo, blant alle Vigelandsskulpturer? Da er det lettere å oppdage det symmetriske bevegelsesmønster disse skulpturene har i forhold til hverandre, og at de gjentar kreftene i broen – vertikale og horisontale krefter, statikk og dynamikk. Prøv det med barn, og du får en festlig opplevelse. Og tenk hvor mange fine motiver du gir turistene med sine kameraer! Eller du kan gi fra deg lyder, rett og slett synge, nynne, skrike, brumme eller stønne ut din reaksjon på kunstverkene. Mange, særlig barn, liker å tegne ut sine inntrykk av billedkunst, og de er raske til å finne musikk eller titler som passer til. For ikke å snakke om det taktile – det er bare synd at det er så få kunstverk det er lov å ta på, stryke fingrene over, slå eller banke på eller på andre måter komme i fysisk kontakt med. Med et fellesord kan vi kalle dette fysisk-estetiske eller sanselige lese måter. Fordelen med dem er at man kan gjøre lesningen uavhengig av mange av kunstverkens sosialt konstruerte kontekster, og gjør den mer direkte og umiddelbar. Slik sett er de godt egnet for barn. De er kanskje også mer i tråd med de omstendigheter en del av kunsten er laget under, og kanskje også med de nye mediene billedkunsten fremtrer gjennom (2001, s. 31)

Disse fysisk-estetiske og sanselige lese måtene er kjennetegnet nettopp for hvordan barnehagebarn forholder seg til verden omkring dem, de har kunstmøter uavhengig av ”sosialt konstruerte kontekster”. Steinkjer (2005) skriver i artikkelen ”Små barn sanser med mer enn øynene. Om toddlere i møte med kunst” at flere av kunstnerne som har skapt og formidlet kunst til barn under tre år, har hatt barnas sanselige måte å forholde seg til verden på som utgangspunkt. Hun sier at:

Kunstformidlerens oppgave er å få betrakterne til å åpne seg slik at de blir i stand til å møte kunsten. Dette gjøres ofte i form av omvisninger der formidleren peker på, forteller om og stiller spørsmål slik at betrakterens estetiske innstilling blir åpnet. Er det nødvendig å formidle kunst på denne måten for toddlerne som betraktere? Er det ikke slik at ett- og toåring allerede kommer til utstillingen åpne med den estetiske innstillingen? (2005, s. 205)

I sin hovedfagsoppgave svarer hun indirekte *ja* på dette siste spørsmålet med å si ”De små barna som betraktere viser med sin manglende forhåndsviten og sine manglende forventninger i møte med samtidskunsten at de allerede i utgangspunktet er åpne og mottakelige” (2003, s. 134). Det er viktig at de voksne ikke står i veien for barnas opplevelser sier hun, men de skal være aktive og nysgjerrige sammen med barna og kan la barna få være deres veivisere i kunstmøtet. Overført til Solhjells begreper, mener Steinkjer at de yngste barna, toddlerne, allerede er i et åpent og sanselig lesemodus. På grunn av sin begrensede erfaringsbakgrunn har de lettere enn oss voksne for å tro på det de ser, ha tillit til det de hører, og være bevisst på alle lukter, smaker og andre sanseintrykk de kjenner på kroppen i møte med den materielle verden sier hun (Steinkjer, 2005, s. 204).

Solhjell (2001) skiller mellom to ulike steder hvor mennesker henter sin forståelse av kunstverk fra. Det første er det som ligger i den materielle verden og verket selv, og som barna egenhendig leser noe ut av, uten hjelp fra andre. Lesing av dette omtaler han som intern lesing. Samtidig sier han at den interne lesingen aldri kan foregå upåvirket av det som foregår utenfor kunstverket. Lesing barnet gjør som er påvirket av det som skjer rundt det selv og kunsten, og lesning som foregår utenfor kunstverket omtaler han som en ekstern lesning. I barnehagesammenheng er det mulig at barn som en del av førskolelærernes kunstdidaktiske prosjekter kan tegne eller male ut sine inntrykk av kunsten, og slik bearbeider dem, de gjør da en ekstern lesning som gir dem nye referanser de kan projisere inn i verket.

### 3.4.2 Kontekster

På hjemmesiden sin skriver kunstneren som har utsmykket Nidelven barnehage følgende om kunstverket *År og dag*:

Tema for utsmykningen er årstidene og hverdagene. Årstidene skifter og ingen dager er like. Likevel er det mye som gjentas og som skaper sammenheng i tilværelsen. Det som binder utsmykningens mange elementer sammen, er materialbruken og fargepaletten. Jeg bruker aluminiumstråd og tynne aluminiumsplater som er brettet, sydd, tvunnet og strikket sammen.

Utsmykningen består av hverdagslige gjenstander, satt sammen på en måte som gir rom for fantasi og drømmer hos ungene. Det er min intensjon at de ulike tablåene både skal tilføre bygget et estetisk innhold og fungere som utgangspunkt for undring og samtaler mellom barn og voksne i barnehagen.

Her forteller hun hva kunstverket handler om, og hva hennes intensjoner er. Kunstnerens fortelling om sitt kunstverk er ikke i seg selv en kontekst, det vil den først kunne bli dersom den blir tatt i bruk i praksis med barna. Det kan blant annet gjøres ved å lese opp fortellingen slik den er

presentert på kunstnerens hjemmeside, eller ved å filosofere sammen med barna om ”hva har kunstneren ment?”, eller ved å invitere kunstneren til å komme og snakke med barna om kunsten for å slik bruke kunstens budskap og kunstneren selv som kontekst. De tradisjonelle kontekstene som presenteres i kunstmuseer er gjerne opplysninger som ikke er relatert til kunstverkets budskap. For det er sjelden at kunstverkenes budskap er å fortelle navnet på kunstneren, om hvilken ”stil” eller ”isme” det selv hører til, hvilke andre kunstnere den som har laget det er influert av og hvordan det selv er laget. Men dette er i følge Solhjell (2001) noen av de vanlige kontekstene som brukes i museene. Kunstneren og forhåndskjennskap til kunstnerens navn, er også i seg selv en kontekst som kan gi kunstens publikum spesielle forventninger til kunstverkene. Og jo mer kjent navnet til kunstneren er jo sterkere kontekster skaper det hos den som skal møte kunsten. Dette gjelder selvfølgelig først og fremst blant voksne, selv om også barn kan ha forkunnskaper om ulike kunstnere, vil de som oftest ha færre erfaringer med kunst, kunstbegrepet og mindre kjennskap til innholdet i *den kollektive bevisstheten om kunst*. Men at de små barna har lite erfaring med dette innholdet trenger ikke å være en ulempe for barnas kunstmøte, eller gjøre det til et mindre meningsfylt møte. Steinkjer forteller om dette:

Erfaringer fra formidlingen i Klangfuglprosjektet viste at nettopp mangel på forestillinger om hva kunst skal være, gjør dem mer åpne for samtidskunsten enn andre betraktere. De kommer med en åpen estetisk innstilling (Steinkjer, 2005, s. 213).

Det kan altså ses på som en fordel for små barn at de ikke har forutinntatte holdninger i sine møter med kunsten. Opplysningene som kommer frem på kunstnerens nettside kan som nevnt innledningsvis trekkes frem som en del av formidlingen for å hjelpe barna til en dypere forståelse av kunsten og til å gi den mening, men vil nok egne seg best for de eldste barna som har størst ordforråd. Dersom slike henvisninger til kunstens intenderte budskap, å vise at årstidene skifter og at ingen dager er like, ble tatt i bruk, ville det, slik jeg var inne på tidligere, ha blitt en del av formidlingens kontekst. Solhjell (2001, s. 131) sier at kontekstene er formidlingens *innhold* og det ”[...] vi opplever, tolker og forstår kunstverk gjennom, og som paratekstene peker mot og utnytter på en mer eller mindre synlig måte”. Disse skal gi den som møter kunsten referanserammer for sin kunstoplevelse og kunstforståelse. I barnehagesammenheng vil det innebære at man ved å sette kunstverket i relasjon til noe annet barna antas å kunne kjenne til, eller som de blir presentert for gjennom det førskolelæreren eventuelt gir av faktaopplysninger, kan gi barna en kontekst å forstå kunsten innenfor og slik styre barnas tanker om kunsten i bestemte retninger. Dersom førskolelærere i barnehager signaliserer med sin egen kropp og stemme at ”kunsten er spennende”, ”kunsten er interessant” eller ”kunsten er vakker” er det et eksempel på hvordan man kan skape en kontekst og en forståelsesramme rundt kunsten. Dersom førskolelærere arbeider med begrepene ”kunst”, ”kunstner” eller annet som kan bidra til å utvide barns perspektiver i møte med kunsten er

det eksempler på hvordan man kan skape en kontekst og forståelsesramme hos det enkelte barn. Dersom førskolelærere i kunstmøtet med barna henter frem barns egne kunnskaper, kodefortrolighet og andre forutsetninger for mestring og forståelse av kunstensom de allerede innehar fra tidligere erfaringer, vil det også være et eksempel på en kontekst.

Solhjell (2001) presenterer en hel typologi over ulike kontekster i sin bok ”Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis”, blant annet den karakteriserende konteksten, den økonomiske konteksten, den sosiale konteksten, den bygningsmessige konteksten, den innholdsmessige utformingen av utstillingen, den fysiske utstillingstekniske utformingen, pedagogisk kontekst i skole, den offentlige konteksten, den arkitektoniske konteksten og den geografiske konteksten. Til tross for at den ikke er en del av de mange kontekster han presenterer, så blir den viktigste konteksten i denne avhandlingen *barnehagen som fysisk kontekst*. Den hører inn under *fysiske kontekster*.

### 3.4.3 Paratekster

Paratekster er de fysiske og synlige virkemidler man benytter for å peke på og sette fokus på kunsten på ulike måter, men som ikke selv er en del av kunstverket. Det vil si at en førskolelærer som jobber kunstdidaktisk med kunstutsmykkingen i barnehagen, i seg selv er en viktig paratekst. Parateksten blir i så måte førskolelærerens manifesterte og synliggjorte kunstdidaktikk som skaper en begivenhet som setter kunsten i fokus for barna, og alle de handlinger førskolelærerne gjør for å henvise til barnehagens kunst. Om dette sier Solhjell:

Paratekstene kan betegnes som tekster formidlerne uttrykker seg gjennom. En teori om kunstformidling blir på den måten også en teori om paratekster og deres ”forfattere”, formidlerne. Dersom du som leser dette er formidler, er den også en teori om din praksis (2001, s. 28).

Paratekstene er altså virkemidler som brukes for å presentere kunstverket, både ”to present” og ”to make present” som Solhjell formulerer det og et begrep i en teori som kan beskrive kunstdidaktisk praksis. Slik sett blir den mening og den forståelsesramme – konteksten – barna kan få ut av den refererte fortellingen på side 52, skapt dersom førskolelærerne tar i bruk fortellingen som et virkemiddel i sin formidling, en paratekst. Dersom man velger å gjøre det, blir kunstnerens fortelling og intenderte budskap en paratekst som skaper kontekst.

I selve den fysiske utformingen omkring kunstutsmykkingen i Nidelven barnehage kan eksempler på paratekster være glasset foran det kunstneren omtaler som *tablåer* eller *runde tittehull innfelt i vegg og gulv*, de vil i løpet av avhandlingen også bli omtalt som *kunstvinduer*. Glasset er en paratekst i den grad det forteller at det er kunst innenfor, og det signaliserer at det som er innenfor

må beskyttes. Bakenfor glasset og disse syv ulike kunstvinduene, ser man inn til kunsten som består av tredimensjonale installasjoner. Alle disse installasjonene er installert med egen belysning inne i sine små rom. Også belysningen kan være en paratekst, i den grad den påvirker presentasjonen av kunstverket, og hvordan det vil bli oppfattet av betrakteren. Ofte kan det lyset og skyggene som faller på et kunstverk være et resultat av formidlingen, og ikke en del av kunstverket i seg selv. Man kan bruke lys og skygge for å fremheve og understreke det man ønsker i et kunstverk. Det er også mulig å se på lyssettingen som en del av selve kunstverket og ikke en paratekst i seg selv, dette avhenger av hvem som har lyssatt kunsten.

Solhjell (2001) understreker at ingen kunstverk kan stå alene uten paratekster og være helt autonome, kunsten trenger paratekster som peker dem ut som kunst. Han ser samtidig muligheten for at den kan bli mer autonom, dersom de som arbeider for at kunsten skal bli sett, har tenkt igjennom og fått kontroll på hva paratekstene skal peke mot, hva de skal fortelle og hvordan det skal gjøres. Dette er viktige didaktiske spørsmål som er grunnleggende for å finne svar på hvordan man kan: "[...] lære opp andre til å kunne bruke de begreper vi betegner kunst med, slik at de kan klare seg alene i kunstens "villmark", uten guider eller stimerker, uten omvisere eller etiketter" (Solhjell, 2001, s. 141). Det er dette Solhjell mener kunstformidling handler om, og at en viktig forutsetning og metode blir å se kunsten i forbindelse med de begreper og betegnelser som er relevante for den.

#### **3.4.4 Kunstutsmykkingen: en paratekst i fortellingen om det stedet den er plassert**

Solhjell (2001) forteller at man ikke sjelden med kunst plassert utenfor kunstsektoren kan oppleve at:

Kunstverkene bukker under i konkurransen med andre elementer som skal tjene byggets mer basale funksjoner. Lærere og funksjonærer kan ha gått forbi en utsmykking i mange år uten å ha bemerket den. Dette illustrerer at det kunstneriske ved kunstverk lett taper seg når de formidles utenfor kunstsektoren, og mister støtten fra formidlernes paratekster (s. 192-193).

Man skal ikke se bort i fra at dette også kan være tilfellet i barnehagene utsmykket med kunst, Solhjell (2001) mener det er svært nødvendig for kunstverk at de tydelig pekes ut som kunst fra sine omgivelser og at utsmykninger som ofte mangler disse "pekerne" derfor har problemer med å formidle seg selv som kunst. Om dette sier han:

Det kommentaravhengige kunstverket trenger paratekster rundt seg som peker det ut som kunst – ikke primært for at dets innhold skal forstås, men for at det skal oppfattes som kunst. Når kunstverket blir satt i en annen funksjonell sammenheng enn galleriets eller museets, mister det støtten fra de paratekster som utpeker det som kunst for folk flest. Som utsmykking blir kunstverket selv til en paratekst blant mange andre, for de funksjoner som utøves på det sted det er plassert: skilt, logo, flagg, oppslagstavler, møbler, arkitektur ute og inne, trapper, søyler, materialbruk, belysning osv.

(2001, s. 193).

Sammen med de visuelle innslag som hører hjemme i en barnehage, blir kunstverkets funksjon å være et av mange tegn i en større tekst som forteller noe om hvilken virksomhet som foregår i bygget kunsten befinner seg i. I stedet for å være *teksten*, blir kunstverket *parateksten* i en annen fortelling enn den som handler om den selv. Solhjell stiller spørsmål ved:

Hvilke kunstrelevante handlinger kan utføres i tilknytning til kunstverk klassifisert som utsmykking? Utsmykkingens omgivelser stimulerer til andre handlinger, irrelevante for kunstverket. Kunst som utsmykking taper styrke som kunst, det blir nøytralisert og får samme funksjonelle status som andre visuelle elementer i nærheten (2001, s. 193).

Videre sier Solhjell (2001) at kunstneriske utsmykninger i offentlige rom vanligvis anses for å være kunstformidling av god kvalitet. Han deler ikke denne oppfatningen, og ser på det som et problem at de kunstnerisk formede budskap blir oversett da de mangler kunstrelevante paratekster i sine omgivelser. De personer som er en del av kunstutsmykkingenes omgivelser kan være med på å motvirke dette, ved å handle som i dette eksempelet som Solhjell trekker frem:

Få gjør som sosialøkonom, professor og tidligere rektor Anders Dedekam jr. ved Høgskolen i Molde når han mange ganger daglig går over gulvet i den vandrehallen der Per Kleivas 90 meter lange elve-intarsia i stein er innfelt i gulvet. Som en levende paratekst trækker han demonstrativt aldri på den, men hopper alltid over. Derved hopper han ikke over kunsten. Han demonstrerer at den grunnleggende kunstformidlende handling er å peke på kunsten og si: Dette er kunst (2001, s. 193).

Dette kan være et godt eksempel til etterfølgelse for de mange ansatte i Trondheim kommunes utsmykkede barnehager, og viser hvordan de til tross for mulige utfordringer med at kunsten bukker under for byggenes andre elementer, selv kan fungere som paratekster.

### 3.5 Barns første møter med kunst og kunstbegrepet

I en barnehage utsmykket med kunst, og i verden for øvrig, vil barns første møter med kunst ofte være før de har fått et stort passivt eller aktivt ordforråd. Gjerne lenge før det er naturlig at ordet *kunst* har blitt en del av dette ordforrådet. I dag begynner de fleste barn i barnehage som ettåringer, noen allerede når de er syv eller åtte måneder gamle. Dette betyr at barna som går i barnehager utsmykket med kunst vil ha hatt kunstmøter lenge før de møter kunstbegrepet. Er det, i disse møtene mellom de små barna og kunsten nødvendig med kjennskap til kunstbegrepet og hva definisjonen av kunst er, for å ha et meningsfylte møter med kunstverkene? Kan ikke kunstverk nyttes som fenomen av et lite barn, selv om barnet ikke kjenner til konseptet *kunst*? Skal ikke kunstverk kunne fascinere og fortrylle et lite barn i like stor grad som et eldre barn eller en voksen? ”Moderne forskning viser at selv små barn har evne til å ta imot og glede seg over kunst-inntrykk” sier



Selmer-Olsen (2005, s. 39). Et barn trenger altså ikke mestre et verbalspråk for å finne mening i fenomenene det møter. Barn bruker alle sine sanser i møte med verden, og er fra de trer inn i verden i gang med å kommunisere med den og forstå den, de møter sine omgivelser med en nysgjerrig, kreativ og estetisk innstilling (Steinkjer, 2005). Dette innebærer at de er åpne for estetiske, sanselige opplevelser og å være oppmerksom på objekter for deres egen skyld uten forbehold om at de skal få noe mer ut av det enn selve opplevelsen. Man kan ha denne estetiske innstillingen i møtet med alle fenomener i tilværelsen, også de som ikke er kunst. Søren Kjörup (2000, s. 44) mener man kan si at "når vi oplever ikke-kunstneriske fænomener æstetisk, så oplever vi dem *som kunst*". Barn har ofte en slik estetisk væremåte og tilnærming til livet, de har en lekende innstilling og spontan glede i møte med mange ulike fenomener. Når man jobber i barnehage blir det derfor særlig viktig at man også selv møter verden på denne måten. Steinkjer (2005, s. 219-220) foreslår at de voksne bør la barna vise dem det estetiske ved tilværelsen.

Solhjell (2001, s. 205) skriver om hvordan barns første møte med kunst og ordet kunst kan foregå. Om jeg overfører det han sier om dette til barnehager med kunst, vil det etter hvert som de små barna møter kunsten bli naturlig at førskolelærerne og de andre ansatte i barnehagen begynner å ta i bruk ordet *kunst* om kunstutsmykkingen i samspill med barna. Med tid og stunder vil de kanskje også forsøke å forklare barna hva ordet *kunst* betyr. De ansatte vil da kunne starte med å peke på barnehagens kunstutsmykking og forteller barnet at "dette er kunst". Dersom kunsten er en installasjon av gjenstander som henger i taket, som i Nidelven barnehage, vil ikke da barna kunne tro at *kunst* er installasjonens egennavn? Dersom barnet tror at *kunst* er denne installasjonens egennavn vil det ha vanskelig for å forstå at andre fenomener også kan ha navnet *kunst*. Man må også være åpen for at det kan oppstå misforståelser når barn skal lære slike nye ord, de kan tro at ordet *kunst* ikke benevner gjenstandene som henger i taket, men selve fenomenet at de henger i taket. Eller de kan tro at alle gjenstander laget av metall heter *kunst*. Når barna møter ordet *kunst* for første gang, og derav mangler en forståelsesramme for hva det kan være og hva begrepet kan brukes om, kan det naturlig nok ta litt tid for barna å forstå hva som menes med begrepet.

Denne læringsprosessen som barna vil gå igjennom i møte med kunstbegrepet blir på mange måter en god illustrasjon over hvilket utgangspunkt førskolelærere har for deler av sitt kunstdidaktiske arbeid med barna i barnehagene. Det handler om å ta utgangspunkt i barnas forutsetninger, blant annet deres erfaringer med og forkunnskaper om kunst, deres alder og deres ordforråd. Gjennom det ovennevnte avsnittet viser jeg barnas perspektiv og gir ett innblikk i hvordan deres læring om begrepet kunst kan foregå. Etter at barnet har fått sin første erfaring med begrepet kunst, er det lite trolig at barnet kan klare å peke ut andre gjenstander som kunst, dersom de eksempelvis ikke ser ut

akkurat som den installasjonen som henger i barnehagens tak som barnet nå kjenner som *kunst*. Om dette sier Solhjell (2001, s. 205):

Trolig må vi peke på flere gjenstander og gjenta ordet kunst, før det skjønner at ordet er et begrep som kan brukes om ulike gjenstander, som har det felles ved seg at de alle kan kalles kunst. Men hva som er felles ved dem, er vanskelig å se, like vanskelig som å se forskjellen på det som kan kalles kunst, og det som ikke kan det. Hvordan lærer det å skille et familiefotografi på veggen fra et portrettmaleri, et suvenirbilde fra Venezia fra et materialbilde av Paul René Gauguin eller sin egen dukkestue fra en utløe<sup>15</sup> på et kunstmuseum? Hvordan skal det skjønnere at den tegningen det selv lager, ikke er av samme type som noe ganske likt som er laget av en voksen?

Solhjell er her inne på viktige spørsmål, som vil være svært relevante for det kunstdidaktiske arbeidet i barnehager utsmykket med kunst. Det er fagdidaktikkens oppgave å ta opp en del grunnleggende spørsmål som disse, for å kunne komme frem til hvordan det ønskede innholdet i undervisningen skal gjøres tilgjengelig for den som skal lære noe om det. Det er viktig å merke seg at spørsmålene er relevante for det kunstdidaktiske arbeidet i barnehagen dersom man har som mål at barna skal forstå innholdet i begrepet kunst. Det trenger ikke å være like relevant dersom man har som mål at barna skal få en opplevelse og forståelse av selve det enkeltstående kunstverket man har i barnehagen. Om arbeidet med å definere ordet kunst og skape en forståelse i barnegruppa for hva ordet betyr er relevant, må slik jeg ser det, bli opp til den enkelte førskolelærer og hva man ser på som hensiktsmessig å sette som kunstdidaktiske mål for de ulike aldersgruppene i barnehagen. Selv om kunstbegrepet er abstrakt, komplisert og kontekstavhengig er barn etter hvert i stand til å forstå komplekse fenomener og begreper som kunst. Om dette sier Solhjell (2001, ss. 205-206):

Barnet skjønner ganske snart at det ikke bare er forskjeller mellom selve gjenstandene det kommer an på. Det lærer også at det er forskjell på de situasjoner det selv, de voksne og det påpekte objektet befinner seg i, når de voksne kaller noe kunst og når de ikke gjør det. Det lærer også hvilke måter det pekes på. Ut fra måten det pekes på, særlig fra det jeg har kalt paratekstene, lærer barnet også hva som er kunst, og når det er det. Paratekstene – pekingen – blir selve signalet om at det er kunst i nærheten; ikke bare for barn, men også for voksne. Det signalet blir desto mer avgjørende dersom vi konkluderer som Lars Vilks: ”Konsten kan alltså ikke kjennes igjen i något objekt. Att ett objekt är ett konstverk blir därför alltid att tillskriva objektet något som inte är synligt” (1995:19). ”Att tillskriva objektet något” er kunstformidlingens funksjon, og dette något er at objektet er kunst.

Lignende tanker om hva kunst er finner jeg i John Deweys bok ”Art as experience” (1980) hvor han sier at kunstverket ikke er selve den materielle tingen som publikum ser og tar på, men den erfaringen som er bygd inn i kunstverket som de på mottakersiden avkoder når de opplever det. Han sier det slik:

The *product* of art— temple, painting, statue, poem —is not the *work* of art. The work takes place when a human being coöperates with the product so that the outcome is an experience that is enjoyed because of its liberating and ordered properties (s. 214).

Dette kan eksemplifiseres ved å se tilbake til samtalen på s. 51 som noen ansatte ved Nidelven

---

<sup>15</sup> Marianne Heske flyttet en utløe fra Sunnmøre til Pompidou-senteret i Paris under Ungdomsbiennalen i 1980.

barnehage hadde med femåringene om kunstutsmykkingen. En ansatt spør barna ”Ka va aillt laga av?” og Ivar svarer at ”Det va laga av kunst”. Det er altså ikke ubetydelig at kunstverket er laget av metalltråd, men metalltråden i seg selv er ikke kunstverket. Selve kunstverket ligger, i følge Dewey, i kunstnerens prosess med å bearbeide, forme og komponere materialene til et bestemt produkt som gjennom sine bestemte egenskaper fører til en opplevelse av nytelse. Slik sett treffer Ivar på fem år veldig presist med utsagnet ”Det va laga av kunst”. Man kan også si at ”Kunst er det som blir omtalt som kunst”, og det vil jeg tro også er bakgrunnen for barnets svar på den ansattes spørsmål ”Ka va aillt laga av da?”.

### **3.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg blant annet presentert begrepet kunstdidaktikk og utviklet en egen og snevrere definisjon av begrepet for denne avhandlingen. Jeg har også introduserer den fenomenografiske didaktikken og Solhjells (2001) begreper tekst, kontekst og paratekst. Disse har blitt satt inn i en barnehagesammenheng, ved hjelp av konkrete eksempler. Til sist har jeg gjennom Solhjell, Steinkjer og mine egne tanker omkring barns første møter med kunst og kunstbegrepet gitt et innblikk i forutsetningene som kan ligge til grunn for det kunstdidaktiske arbeidet i barnehagen. I neste kapittel vil mine data bli komprimert og presentert i narrativ, for deretter å analyseres og forstås ved hjelp av teorien.



Et av de syv kunstvindueene ”Hverdag”.

## **4 Kunstdidaktisk praksis i trondheimsbarnehagene**

I dette kapitlet vil jeg starte med å vise hvor mange av førskolelærerne i mitt utvalg som har valgt å utebli fra deltagelse i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere noen av de tilbakemeldingene jeg har fått fra førskolelærere som selv mener de ikke har arbeidet didaktisk med kunstutsmykkingene i sine barnehager. Samt deres begrunnelser for dette. Jeg har valgt å synliggjøre også denne delen av mitt utvalg for å gi et mer nyansert bilde av hvorvidt førskolelærerne i kommunens 61 kunstutsmykkede barnehager forholder seg didaktisk til kunsten, eller ikke forholder seg didaktisk til kunsten. Enkelte gjør det, men ikke alle. I noen av tilbakemeldingene jeg vil presentere i dette kapitlet, kan det også se ut til at førskolelærerne har en kunstdidaktisk praksis, men at de selv ikke ser på den som det. Siden jeg ønsker å finne ut hvilken kunstdidaktikk som skapes i en barnehage utsmykket med kunst, kan ikke de førskolelærerne som ikke har arbeidet kunstdidaktisk hjelpe meg å finne svar på dette. Dette kapitlet og hele denne undersøkelsen omhandler derfor i hovedsak den kunstdidaktiske praksisen hos tre førskolelærere i Nidelven barnehage, som utgjør min enkeltcasestudie. Det er allikevel viktig for meg å vise at ikke alle førskolelærere følger rådmannens oppfordring om å lage pedagogiske opplegg knyttet til sine utsmykninger. De funn jeg har gjort i Nidelven barnehage er derfor ikke representative for det kunstdidaktiske arbeidet som finner sted i alle barnehager utsmykket med kunst, heller ikke for den totale populasjonen av førskolelærere i disse barnehagene.

Etter å ha gitt et mer nyansert bilde av hvordan situasjonen i kommunens barnehager utsmykket med kunst kan være, presenterer jeg den kunstdidaktiske praksisen i Nidelven barnehage. Dette gjør jeg gjennom tre narrativ, som er historier skapt med utgangspunkt i de data jeg har fått av den enkelte førskolelærer de omhandler. I delkapitlene som kommer etter presentasjonen av hvert narrativ, settes narrativene i et teoretisk perspektiv, her belyser og drøfter jeg disse sett gjennom de teoretiske forståelsesrammer presentert i forrige kapittel. Jeg vil slik gjøre en formidlingsanalyse og mønstersammenlikning som genererer nye begrep.

### **4.1 Tilbakemeldinger fra førskolelærere utenfor min enkeltcasestudie**

De fleste av de 146 førskolelærerne i mitt utvalg, 85 % for å være nøyaktig, har ikke svart på henvendelsen fra meg. Om dette er fordi de ikke har hatt noe fokus på kunsten i barnehagen sin eller ikke har arbeidet kunstdidaktisk med den vet jeg ikke, men flere av de som har svart på e-posten min oppgir dette som grunn til at de ikke vil delta som informanter. En av førskolelærerne sier at:

Må bare ærlig si at jeg ikke har brukt kunsten så mye da barna våre ikke har vært så interessert i å

utforske selve kunsten. De var mer opptatt av de kikkhullene ved siden av.

Når jeg leser dette må jeg spørre meg: er det ikke førskolelærerens oppgave å skape interesse? Vil det ikke være førskolelærerens oppgave å finne ut hvordan en slik interesse kan tenkes? Gjennom flere av tilbakemeldingene får jeg også samme informasjon som min pilotstudie ga meg. Arbeidet med barnehagenes kunst er sjelden planlagt gjennom didaktiske planer, men oppstår heller spontant i hverdagen etter barnas initiativ og interesser. En førskolelærer sier at hun gjerne skulle ha hjulpet meg med min undersøkelse men at hun:

[...]tror det kan være mest hensiktsmessig å snakke med noen av de på storavdeling da de har mer språk og kan undre seg mer enn de minste jeg jobber med. Jeg har egentlig ikke lagt det inn i planene heller. Jeg har kun fulgt enkeltbarnets interesse, og sett på kunsten sammen med dem der det er naturlig, f. eks. er det blitt sagt "Der er en drage som spruter flamme". Ellers har [kunsten] vært gjenstand for "tittit-borte"-lek både mellom voksen og barn og mellom barna, noe som mange barn synes er artig. Jeg synes jeg har for lite å bidra med for å kunne hjelpe deg, dessverre.

Man kan spørre seg om førskolelæreren ikke ser på det å følge enkeltbarnets interesse som viktig didaktisk arbeid. Det ser også ut til at hun ser på verbale uttrykksformer som mer relevante for arbeidet med barn og kunst, enn de nonverbale som barna under tre år innehar. Er det slik som førskolelæreren sier, at de barna som har mindre verbalspråk også undrer seg mindre enn de større barna? Ellen Os og Leif Hernes (2005, s. 51) har gjort seg en del erfaringer med kunst for og med denne aldersgruppen gjennom Klangfuglprosjektet, som de ledet, de sier:

For å skjønne at det finnes noen berøringspunkter mellom små barn og kunst, må man gjerne selv erfare at det er mulig å skape og formidle kunst til barn under tre år. Vi har inntrykk av at mange som har tatt del i kunstopplevelser sammen med små barn, blir grepet av disse små barnas interesse, konsentrasjon og engasjement. Men selv om vi kan observere barnas reaksjoner, er det vanskelig å vite hva de egentlig opplever i møtet med kunst.

Som Os og Hernes understreker er det vanskelig å vite hva de minste barna opplever i sine møter med kunst. Det kan være enklere å få innblikk i eldre barns kunstopplevelser, for de kan man intervju og snakke med. For å forstå de små barnas opplevelser i møter med kunst må man finne andre innfallsvinkler enn talespråket og samtaler, Os og Hernes' (2005) innfallsvinkel er å observere barnas reaksjoner i møtet med kunsten. Med tanke på de minste barnas møter med kunsten i barnehagen har jeg også fått respons fra en førskolelærer som har opplevd det motsatte av ovenfor nevnte førskolelærer, han forteller at "jeg har for å være ærlig ikke lagt noen planer omkring disse kunstverkene enda", men forteller videre at barna har lagt merke til barnehagens skulpturer:

[...]kanskje mest de minste barna som utforsker skulpturene på en annen måte; klatre på, smake, føle og ta på. Det er ikke mange historiene jeg har omkring skulpturene, vi har pratet om dem, men barna mellom 3 – 6 år på gruppen min, har ikke helt den store interessen for kunstverkene.

Dette viser altså at mangelen på talespråk ikke trenger å begrense barnas evner til å undre seg over, og å ha meningsfylte møter med kunst. Samtidig viser det at høy alder og mestring av talespråket i barnehagesammenheng ikke alltid medfører økt interesse for barnehagens kunst. Men jeg spør meg igjen: vil det ikke da være førskolelærerens oppgave å skape interesse hos barna? Disse sitatene fra førskolelærere, som blant annet sier at de ikke har skrevet planer som omhandler kunsten, er tre av femten tilbakemeldinger jeg har fått som gir meg innblikk i at det i stor grad er de barne-initierte, spontane hendelsene som kjennetegner aktiviteten omkring kunstutsmykkingene i barnehagene.

## **4.2 Enkelcasestudiets narrative analyseenheter**

Med utgangspunkt i datamaterialet samlet inn fra undersøkelsens tre informanter ved Nidelven barnehage, har jeg gjort en form for narrativanalyse, og skapt fortellinger i tredjeperson om Hedda, Lotte og Emilies kunstdidaktiske arbeid knyttet til barnehagens kunstneriske utsmykking. Etter hver fortelling analyserer jeg narrativet med utgangspunkt i denne avhandlingens teoretiske perspektiver og begreper. Jeg har valgt å se alle de tre narrativene i lys av Solhjells (2001) begreper: tekst, kontekst og paratekst. Dette gjør jeg ved å identifisere de tekster, paratekster og kontekster som kommer frem i hvert narrativ og presentere disse i *tabell 4.1*, *tabell 4.2* og *tabell 4.3*. Deretter analyserer jeg innholdet i tabellenes to kolonner ”paratekst” og ”kontekst” ved å se på ulike mønster som stiger frem. Denne analyseformen vil jeg si er innenfor det Solhjell (2001, s. 43) omtaler som en ”formidlingsanalyse”, hvor man analyserer kunstens paratekster og kontekster. For at leseren skal forstå de tre tabellene, vil jeg påpeke at de ulike paratekstene som kommer fram i kolonnen ”Paratekst” ikke er listet opp i en kronologisk rekkefølge som logisk sammenfaller med de kontekster som presenteres i samme rad i kolonnen ”Kontekst” på høyre side. Dette fordi de ulike kontekstene kan ha vært til stede i flere av situasjonene hvor de ulike paratekstene har funnet sted. Det er derimot en logisk sammenheng hvor både paratekstene og kontekstene er knyttet til det kunstverk i kolonnen ”Tekst” som kommer frem i samme rad i tabellene som den enkelte paratekst eller kontekst befinner seg i. Men dette forekommer kun i *tabell 4.3* ”Tekst, paratekst og kontekst i Emilies fortelling”. I tabellenes kolonner ”Paratekst” har jeg overskrifter hvor jeg skiller mellom paratekster som er ”rammefaktorer”, ”førskolelæreren”, ”førskolelæreren og andre ansatte”, og ”barna”.

### **4.2.1 Narrativ om førskolelærer på småbarnsbasen**

Hedda er utdannet førskolelærer og jobber som pedagogisk leder på småbarnsbasen ved Nidelven barnehage i Trondheim, hun jobber med ni barn i alderen ett til to år. Hun er ikke spesielt opptatt av

kunst selv, og har heller ikke arbeidet didaktisk med barnehagens kunstutsmykking tidligere. Nidelven barnehage er en relativt nyåpnet barnehage, og hverken de ansatte eller barna på småbarnsbasen hatt så mye fokus på kunsten frem til nå. Den første tiden etter at barnehagen åpnet hendte det at de ansatte la seg ned på gulvet sammen med barna og tittet opp på kunsten i taket, men bortsett fra dette, og det populære kunstvinduet i gulvet på scenen, har interessen for resten av barnehagens kunstutsmykking vært liten både blant barna og de fleste ansatte på småbarnsbasen. Nylig har Hedda blitt pålagt å implementere barnehagens kunst i sine planer og å jobbe aktivt med den i barnegruppa, da ville hun ”brette opp armene” og gå i gang med et kunstprosjekt. For henne var det spennende å se hvordan dette ville gå.

Hun skriver først en todelt didaktisk plan for kunstprosjektet, hvor del én er en åpen observasjonsdel med få, men konkrete mål hvor pedagogisk dokumentasjon legger grunnen for det videre arbeidet i planens uskrevne del to. Prosjektets hovedmål er å *la barna få kjennskap til kunst ute og inne*, Hedda ønsker at barna skal utforske og bli kjent med kunsten i barnehagen, bli oppmerksomme på hvilken kunst som finnes der og dens egenart. I tillegg til å se på barnehagens kunst, oppsøker de kunst som finnes i en park i barnehagens nærområde. Hun vil at barna skal bli kjent med kunsten, men har ikke noen mål om at barna skal lære om selve kunstbegrepet da barna er for små til at det vil ha noen betydning for deres kunstmøter. Hedda ser på det som svært viktig at prosjektet tar utgangspunkt i barna og observasjoner av deres møter med kunsten inne i barnehagen, hun formulerer derfor et mål for personalet om å finne ut *Hvordan er møtet mellom barnet og kunstvinduene i barnehagen?* Hedda ønsker at arbeidet med å finne svaret på dette spørsmålet, skal gjøre både personalet og barna i hennes barnegruppe mer kjent med kunsten i barnehagen og at de skal lære mer om den. For å nå dette målet skriver hun i sin plan at to ansatte skal ta med ett til to barn og se på kunsten, den ene skal filme kunstmøtet, mens den andre møter kunsten sammen med barna og har en utforskende og spørrende holdning. For Hedda er det viktig at de lar barna få fritt spillerom og at de får bruke seg selv og sine ressurser i møte med kunsten. Hun ønsker å finne ut hva barna er opptatt av, og hva som skjer i løpet av kunstmøtet. Videoobservasjonene og de ansattes erfaringer fra kunstmøtene blir deretter utgangspunktet for refleksjoner i personalgruppa, slik skal de finne veien videre i kunstprosjektet og det som skal bli del to av Heddas didaktiske plan. Del to må altså skrives etter at del én er gjennomført, først da vet man hva innholdet i denne andre delen av planen vil bli.

Selv om det ikke er formulert i selve planen, kan man av måten planen er lagt opp i disse to delene se at Hedda har et mål om at de ansatte skal forsøke å ta del i barnas subjektive opplevelser av kunsten. Hun ønsker å få barna til å uttrykke sine opplevelser, for deretter å fange opp disse



uttrykkene for å spinne videre på dem og finne nye innfallsvinkler som kan bidra til prosjektets videre fremgang. I gjennomføringen av planens del én har Hedda valgt å jobbe med de barna som har mest verbalspråk, dette blir viktig for Hedda for at hun skal få noe tilbake fra barna i kommunikasjonen om kunsten, og slik lettere kunne analysere og tolke hvilke inntrykk og tanker barna har om kunsten. En annen årsak til at hun velger å ta med barn som har verbalspråk er at de aller minste barna har behov for å utforske fenomener sanselig, og barnehagens kunstutsmykking bare kan sanses visuelt da det enten er glass mellom barna og utsmykningen, eller fordi den henger i taket og derfor er utenfor rekkevidde.

I løpet av gjennomføringen av planens del én gjør Hedda en del reflekterte valg i forhold til hvordan hun selv bør forholde seg og handle mens hun møter kunsten sammen med barna. Dette er valg som ikke kommer frem i hennes didaktiske plan, men som allikevel er didaktiske valg hun gjør i øyeblikket. På vei for å se på kunsten sammen med to barn prater hun med dem om at de nå skal gå og se på den kunsten som de har vært og sett på før, hun gjør dem forberedt på det og de uttrykker forventningsglede. Hun setter seg på huk i barnehøyde og vinker dem bort til kunsten, skaper oppmerksomhet omkring kunsten og undrer seg sammen med barna om de gjenstandene de ser. Hedda løfter også opp barna slik at de får komme nærmere kunsten, hun lytter til barna og oppfordrer dem til å fortelle hva de ser. Kunsten i barnehagen forestiller mange hverdagslige gjenstander som barna kan ha erfaringer med og referanser til. ”Goa” (skoa), ”ball”, ”disse”, ”bila”, ”båten”, ”stige”, ”det røde huset”, ”senga” og ”skøyta” er noen av de mange gjenstandene i kunsten som de benevner og peker på under kunstmøtene. I det ene kunstmøtet, hvor barna er i gang med å peke og sette ord på det de ser, blir de også opptatt av ”dama” som går forbi. I likhet med at de like før hadde stått oppslukt av kunsten, pekt på og benevnet det de så i kunstverket, fortsetter de med å peke på og benevne ”dama”. Hedda synes det er viktig å anerkjenne dette, og sier ”sjå dama ja”. Dette er gjennomgående for hennes samhandling med barna i alle kunstmøtene, hun bekrefter og anerkjenner barnas bidrag i kommunikasjonen ved å speile dem og bekrefte at hun ser og hører dem. Hun er sammen med dem i opplevelsen med hele seg, og toner seg inn etter barna. Hun har dem på fanget når det er naturlig, løfter når det er naturlig, og er der barna er fysisk og psykisk hele tiden. Dette krever full konsentrasjon og tilstedeværelse fra Hedda, og hun har erfart at det ikke er mulig å få til et godt kunstmøte med mer enn to barn av gangen.

Hedda synes det er svært givende å se at barna etter hvert kan stå helt stille i flere minutter med ansiktet klistret inntil kunstvinduene og se på kunsten uten å si et ord. Hun ser på ett av filmklippene at hun blir litt for ivrig i starten og ikke gir jenta nok tid til å oppleve kunsten og absorbere inntrykkene først før hun begynner å prate med henne om kunsten og det hun ser i den,

hun vet at hun må la barnets sanseinntrykk få tid til å nå hjernen først. Mens i en annen filmsnutt står den samme jenta, Iselin på 1 år og 10 måneder, svært lenge med ansiktet inntil vinduet uten å si et ord, og uten at Hedda sier et ord, de bare står sammen og kikker. Hedda har vært bevisst på å gi barna tid og på å ikke benevne så mye i begynnelsen av møtet, for å la den delen av kunsten barna selv ønsker å observere få være i fokus. Barna skulle få uttrykke seg med sine egne ord først, så Hedda syntes det var best å stille åpne, undrende spørsmål som ”ka e det bak der?”, i stedet for å si ”å sjer du bilen?” eller ”å, sjå på det treet”. Dersom Hedda hadde hatt som mål at barna skulle få språkstimulering tenker hun at det nok ville vært fint å lære bort nye ord til barna ved å si: ”sjå skoa! Sjå ballen! Sjå strikkepinnan! Sjå trehjuls sykkeln!”, men det var slettes ikke det som var Heddas mål med dette kunstprosjektet. I sine samtaler med barna om det de så i kunsten hadde Hedda ingen tanker om hva hun ønsket at barna skulle lære eller få i utbytte av hennes handlinger, men hun var veldig opptatt av at det var barna selv som skulle få uttrykke seg om det de så i kunsten, og at ikke hennes egne uttrykk skulle overta eller komme i veien. Hedda ser på det som sin oppgave å forsøke å holde barnas oppmerksomhet rettet mot kunsten over lengst mulig tid, men at barna i hovedsak skal styre dette selv. Noen ganger føler hun at hun må begynne å prate, for å fange barnas oppmerksomhet og holde dem foran kunsten bare en liten stund til. Samtidig er Hedda veldig oppmerksom på de signalene barna gir henne i samhandlingen om kunsten, noen ganger forsøker hun å holde barnas interesse lenger og få den rettet tilbake på kunsten, men hun velger å avslutte når hun merker at det er det beste for barna og at de ønsker å gjøre noe annet.

Opprinnelig formulerte Hedda målet *Hvordan er møtet mellom barnet og kunstvinduene i barnehagen?* Hun hadde med seg barna og så på kunstvinduene, hun hadde mange fine opplevelser med barna foran disse, men klarte ikke helt å finne noe å ta tak i for det videre prosjektarbeidet her. Selv om det er de barna med mest verbalspråk som deltar i kunstmøtene opplever Hedda i løpet av prosjektets første del at det likevel er utfordrende å tolke barnas uttrykk og hva de forbinder det de ser i kunsten med. Siden barna er så små blir det utfordrende for de ansatte å klare å se det barna vil vise dem med sitt verbale og nonverbale språk. Det var vanskelig for Hedda å ta noe av det barna var opptatt av i kunstvinduene og bruke det for å bane veien videre til del to av prosjektarbeidet. Men da Hedda tok med barna opp i andre etasje for å se på kunstinstallasjonen som henger i barnehagens tak, følte hun at det løsnet og at hun fant det som kunne føre prosjektet deres videre. Denne delen av barnehagen er ikke en del av barnas leke og oppholds areal, og barna er derfor helt avhengig av hjelp fra en ansatt for å komme opp i andre etasje hvor de kan få et nærblick på kunsten som henger oppe i glasstaket. Mens barna er oppe i andre etasje sammen med Hedda, og titter på kunsten gjennom de store glassvinduene, viser de stor interesse for skoene som henger der. Barna er også veldig opptatt av sko ellers i hverdagen. Både i selve kunstmøtet, og i filmklippene

fra kunstmøtene kan hun se at hun og barna snakker om skoene i kunstinstallasjonen i taket. Anette som er 1 år og 9 måneder tar på sine egne, og alle andres føtter mens hun ser på skoene i taket. Dette har Anette gjort flere ganger på turene opp dit. I sitt refleksjonsskriv omkring filminga av prosjektet reflekterer Hedda omkring skoene og ballen, som har blitt den delen av den store kunstinstallasjonen i taket som barna er spesielt opptatt av. Hun skriver at ”det er vanskelig å si om de fokuserer mest på dette fordi det er ord som er enkle å uttale eller om det er gjenstander som de føler de har et forhold til”. Til tross for denne utfordringen med å forstå hvorfor barna er opptatt av disse gjenstandene, kunne Hedda se at barnas engasjement var enormt stort, hun opplevde at barna var helt ville av glede i sine møter med kunsten, noe som hun også kan se igjen i filmopptakene. Det er ikke nedfelt i Heddas didaktiske plan, men for henne er det et mål i seg selv at barna skal få glede av kunsten i barnehagen.

En av erfaringene Hedda gjør seg gjennom dette prosjektet er at det blir enklere å tilrettelegge for barnas møter med kunsten og å gjennomføre et slikt kunstprosjekt, dersom man klarer å skape et engasjement i personalgruppa hvor alle arbeider aktivt mot å finne veien videre og retningen for prosjektet sammen. Det må en del refleksjon til for at de ansatte skal klare å finne ut hva barna interesserer seg for i kunstmøtet. Hedda har erfart at det krever tid, og at tid dessverre er det de ansatte har minst av i barnehagen. Arbeidsoppgavene man skal rekke over på den tilmålte tiden man har til rådighet er så mange og oppgavene med å følge opp barnas primærbehov må alltid komme i første rekke. Hedda ser også at arbeidet med å tolke og reflektere i selve situasjonen og omkring videoobservasjonene når det først blir satt av tid til det, krever ansatte som lever seg inn i ungene. For å forstå barnas uttrykk må de ansatte være genuint nysgjerrige på barnas uttrykk og ha et sterkt ønske om å fange opp de ”ballene” barna sender i fra seg. Hun mener det er viktig at man i arbeidet med barna forsøker å ta i mot disse for deretter å sende dem videre. Hedda har erfart at hun som førskolelæreralene kan klare å fange opp noen av disse ballene, men at man kan fange opp langt mer dersom man er flere som er ordentlig interesserte og synes at det er en spennende arbeidsoppgave. I en slik arbeidsprosess ser hun at det blir viktig å diskutere spørsmål som: ”no har vi fem filmsnutta her, no ska vi jobb med det her videre, koss vei kan vi gå?”, ”ka e det Anna vil videre med det her?”, ”koffer gjør Ola sånn som det her?” og ”ka e hans uttrykk når han gjør sånn?” Gjennom slike spørsmålsformuleringer ønsker Hedda å lede personalet mot refleksjon og til å sammen analysere videoobservasjonene av barnas kunstmøter. Hedda opplever at engasjementet i personalgruppa som regel er stort, men at det er størst når de vet i klartekst hva man skal gjøre, for eksempel når assistentene skal gjennomføre en konkret formingsaktivitet med barna. Det blir mer utfordrende når de sammen skal være med på å finne ut hvilken vei man skal gå videre i prosjektarbeidet med utgangspunkt i en rekke filmsnutter av barna. Også hun som er pedagogisk

leder kan oppleve at det er vanskelig å finne ut hvordan man kan ta tak i observasjonene av kunstmøtene for å finne retningen for det videre prosjektarbeidet, det blir da spesielt viktig for henne å få innspill og møte engasjement fra resten av personalgruppa. Hedda ser at det blir for lite tid til at de felles kan reflektere rundt videosnuttene og til å sette seg ned for å tenke og forske sammen på dette. Men hun ser også at det er viktig å ha dette opp i dagen, å holde øynene åpne i hverdagen og kunne reflektere der, utenfor refleksjonsmøtene i personalgruppen. Hun ser at det er mulig å gjøre det alene, men at det blir enklere jo flere man er som har de samme ”brillene” på seg.

Filmklippene blir også brukt sammen med barna, hvor de barna som er med på filmen blir tatt med for å se på den. Målet med dette er å *se tilbake på det vi har gjort tidligere sammen med barna*, Hedda tror dette vil bidra til at barna husker bedre de opplevelsene de har hatt i møte med kunsten. Hedda vet at barn liker gjentakelser, og ved å få en gjentakelse av sine tidligere kunstmøter vil barna samtidig huske bedre at kunsten er der. Hedda viser barna filmen på en dataskjerm inne på et skjermet rom hvor de får være uforstyrret, hun har det ene barnet på fanget og det andre barnet på en stol ved siden av seg. Hedda sitter tett inntil barna foran dataskjermen, barna følger godt med på det som skjer i filmen, mens de kommuniserer med Hedda og hverandre om det de ser. Hedda synes det er positivt å bruke video i arbeidet med kunstprosjektet, hun ser at man får fanget opp mye mer av barnas uttrykk. For Hedda er det også lærerikt og givende å bruke filmsnuttene til å få et dypere innblikk i barnas ansiktsmimikk, reaksjoner og glede over det voksne kan se på som veldig små ting. Hedda tror at noen voksne lett kan ha likegyldige holdninger til kunsten og tenke ”ja ja, det heng no oppi taket der”, men gjennom videoobservasjonene har hun erfart og fått bekreftet at barnas holdninger til kunsten i barnehagen er positiv.

Med utgangspunkt i barnehagens kunst fokuserer nå prosjektets del to seg i retning mot temaet sko. Hun skriver da planens del to hvor hun planlegger en del aktiviteter rundt temaet sko. De drar på utstillingen ”Rød sko savnet” på Sverresborg folkemuseum. Hedda låner også vandreutstillingen KO-KO-SKO fra Nordenfjeldske kunstindustrimuseum og installerer den i barnehagen sammen med barna med mål om at barna skal *få kjennskap til ulike sko, se, ta og føle på*. Med mål om at *barna skal få utfolde sin kreativitet* har de også to formingsaktiviteter, en hvor de maler sko på ark og en hvor alle barna får ta med seg et skopar hjemmefra som de dekorerer og slik skaper nye sko. Hedda synes det er veldig bra at de klarte å finne en slik vei videre, det gjorde at hun selv ble mer inspirert og motivert for å fortsette arbeidet med kunstprosjektet. Hedda ser at dersom de ikke hadde kommet noen vei og funnet prosjektets del to, så hadde de lært mye av kunstprosjektet uansett. Hun ser at de i sitt kunstprosjekt har kommet langt i forhold til måloppnåelse, og at det er et produkt i seg selv at barna har fått være med rundt og se på kunsten og fått glede av det.

Hedda opplever at den engasjerte voksenrollen har bidratt til å gi barna et nærmere forhold til kunsten i barnehagen. Hedda har erfart både gjennom dette kunstprosjektet og ellers i sitt arbeid som førskolelærer at en aktiv voksen, en voksen som er interessert, en voksen som stiller spørsmål til barna, en voksen som peker og viser engasjement, vil gi barna større mulighet til å vise deres eget engasjement også. Uansett hva man skal ta med seg barna for å se på, vil kanskje barna kunne være fenget og interessert i det de ser på en liten stund med en uengasjert voksen som står i bakgrunnen og er uinteressert, men Heddas erfaring er at barna i slike tilfeller avbryter aktiviteten ganske fort. Hun ønsker at barna skal oppleve å bli engasjerte og interesserte i kunsten.

Hedda og hennes medarbeidere så tidlig i kunstprosjektet at barna ble mer konsentrerte, og brukte mer tid for hver gang de gikk for å se på kunsten. Hedda skriver i sine refleksjoner om filmingen:

Vi filmet noen små snutter hver gang. Når vi så på filmene i ettertid, så vi at barna kjente seg igjen, vi ser barna gjør ulike ting hver gang, de er ikke opptatt av det samme. De første gangene var de interessert i små korte sekvenser. Voksenpersonen gjorde ikke mye for å holde på konsentrasjonen. Barna fikk styre dette helt selv. Etter hvert som barna fikk være med på dette flere ganger så vi at det ble mer spennende og de klarte å holde fokus på kunsten over en lengre periode.

Hedda har sett en utvikling fra kunstmøte til kunstmøte, i form av at barna blir mer konsentrerte og engasjerte for hver gang de ser på kunsten sammen. Helt i begynnelsen var barna raskt bort til kunsten, så litt på den og gjorde seg fort ferdige med det. Men etter hvert så Hedda at de valgte å stå over lengre og lengre tid sammen med henne i kunstmøtene, hun synes det var artig å se at konsentrasjonen ble større desto flere ganger det enkelte barnet var med og kikket på det samme kunstvinduet. Hedda så at det fenget barna mer jo oftere de gikk til den samme delen av kunstutstillingen, at de kanskje oppdaget nye detaljer, at de kanskje var mer forberedt på hva som skulle skje fra gang til gang og hun tror at det var med på å gi barna en finere og finere opplevelse. Med utgangspunkt i disse observasjonene føler Hedda at hennes arbeid med kunsten hadde en positiv effekt på barna. Nå hender det at barna står på scenen av eget initiativ, peker opp på kunsten i taket og sier "Sjå! Sjå!". Det varmet hennes hjerte en dag hun kom på jobb og de to jentene Anette og Iselin (1,9 og 1,10 år) som hadde vært med mest og sett på kunsten i løpet av prosjektet lå på ryggen på scenen, kikket opp og peka på kunsten i taket. Det viser Hedda at de har fått med seg noe gjennom dette prosjektarbeidet. Hun ser at kunsten er noe barna liker, noe de synes er spennende, noe som de husker og har fått et nært forhold til. Når Hedda kommer over slike situasjoner hvor barna har selvstendige kunstmøter, synes hun det er viktig å enten nærme seg dem forsiktig, og ikke brått og brutalt, eller å bare observere og lytte fra avstand for å fange opp hva barna prater om, hva de er opptatt av og hvorfor. Det kan igjen bli utgangspunktet for refleksjoner og videre arbeid med kunsten.

Hedda har blitt kjent med barnehagen på en ny måte og har lært veldig mye nytt gjennom dette kunstprosjektet. Hun har lært at barnehagens kunst fenger barna, at de synes at det er interessant. Hun har blitt kjent med hva som henger i barnehagens tak, hva som finnes i de syv ulike kunstvinduene, og at det er mulig å ta med barn dit for å se på det. Nå vet hun blant annet hva som finnes i kunstvinduet ute i yttergangen, for hun har vært der sammen med barna og sett på det mange ganger. Hedda har lært å se hvilke muligheter som finnes i Nidelven barnehages kunstutstilling.

#### 4.2.2 Heddas narrativ i et teoretisk perspektiv

Tabell 4.1. Tekst, paratekst og kontekst i Heddas fortelling.

| TEKST   | PARATEKST  | KONTEKST  |
|---|--|---|
| <p>Kunstutstillingen ”År og dag” av Hanne Tyrmi, som består av:</p> <p>De syv kunstvinduene ”Hverdag”, fordelt rundt i barnehagen, en i gulvet og seks i veggene.</p> <p>Installasjon montert i glasstaket over scenen.</p> | <p>Førskolelæreren og de andre ansatte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legger seg spontant ned på gulvet sammen med barna og ser opp på kunsten i taket.</li> <li>• Setter i gang kunstprosjekt.</li> <li>• Forbereder barna, skaper spenning og forventning i forkant av kunstmøtene.</li> <li>• Tar med barna for å se på kunsten, gjentar dette flere ganger.</li> <li>• Setter seg på huk, og signaliserer at barna skal komme bort til kunsten.</li> <li>• Løfter barna opp mot kunsten.</li> <li>• Peker og benevner.</li> <li>• Stiller barna spørsmål om hva de ser.</li> <li>• Viser interesse og engasjement for kunsten og barnas opplevelse av den.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstverkenes egenart, deres uttrykks- og innholdsform.</li> <li>• Førskolelæreren, de andre ansatte og barna skaper en forståelsesramme som sier at kunsten er interessant, spennende og engasjerende.</li> <li>• Barnas egne reaksjoner i sitt møte med kunsten og deres fysiske-estetiske og sanselige måter å lese kunsten på.</li> <li>• Det som opptar barna i kunstmøtet.</li> <li>• Barn og ansattes verbale og nonverbale ytringer om kunsten.</li> <li>• Tidligere delte erfaringer om kunsten, en felles referanseramme på bakgrunn av gjentagende møter med samme deler av kunstutstillingen.</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har møter hvor de snakker om kunstmøtene og hva de betyr for barna.</li> <li>• Ser på filmklipp sammen med barna av at de ser på kunsten.</li> <li>• Følger opp barnas signaler om kunsten.</li> </ul> <p>Barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligger på ryggen, peker og deler en kunstopplevelse med bakgrunn i sine tidligere opplevelser med kunsten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En nysgjerrig, utforskende og spørrende holdning til kunsten.</li> <li>• Førskolelæreren og de andre ansatte tar med barna ut av barnehagen for å se at det finnes annen kunst.</li> <li>• Prosjektarbeid om sko, med bakgrunn i kunstens sko.</li> </ul> |
|--|--|--|

I tabell 4.1s kolonne ”Paratekst” ser jeg det som er førskolelærerens viktigste kunstdidaktiske arbeidsmetode, hvordan hun på ulike måter får barnehagebarnas oppmerksomhet rettet mot kunsten, og slik fungerer som en levende paratekst. Videre kan jeg i kolonnen ”Kontekst” som utgjør innholdet i kunstmøtet og læringssituasjonen mellom barn og førskolelærer tydelig se at det trer frem en fenomenografisk kunstdidaktikk. Førskolelærerens rolle blir i hovedsak å være en levende paratekst, en lyskaster som setter fokuset på kunsten, for deretter å forsøke å avdekke barnets perspektiver som utgangspunkt for å finne videre innhold og metode for sitt pedagogiske arbeid og for å nå målene om at *barna skal bli kjent med kunsten* og om at de ansatte skal *finne ut hvordan møtet mellom barna og kunsten er*. Denne genuine interessen for barnas uttrykk og opplevelser av kunsten vil jeg fra nå av omtale som en ”lyttende kunstdidaktikk”. Jeg har vist at Hedda med sin nysgjerrige, spørrende og utforskende holdning i kunstmøtet sammen med barna, har vært barnas medforsker. I tillegg har hun, gjennom prosjektet hun satte i gang, lært svært mye både om barnehagens kunstutstyr og om å arbeide kunstdidaktisk. I kolonnen ”Kontekst” kan jeg også se at en del av det kunstdidaktiske arbeidet har bestått av å jobbe med å skape felles referanserammer for kunsten utenfor selve kunstmøtet, dette har foregått i form av turer til annen kunst og gjennom prosjektarbeid om sko inspirert av barnas entusiasme og interesse for skoen de har sett i barnehagens kunstinntallasjon. Dette ser jeg på som en del av det jeg fra nå av vil omtale som en ”perspektiverende kunstdidaktikk”. En effekt Hedda har sett av arbeidet med kunstprosjektet er at barna nå viser større interesse for kunsten og oppsøker den på eget initiativ, man kan si at de også blir levende paratekster for kunsten. Dette vil igjen kunne skape interesse for kunsten blant barna, personalet og andre som besøker barnehagen. I tilfeller hvor barna nyter kunsten på egenhånd velger Hedda noen ganger å observere og lytte til barna fra avstand, for

deretter å ta i bruk observasjonene for videre refleksjoner og arbeid med kunsten. Dette er også en del av den ”lyttende kunstdidaktikken”.

#### 4.2.3 Narrativ om førskolelærer som har jobbet med skolestarterne

Lotte jobber som pedagogisk leder på storbarnsbasen ved Nidelven barnehage i Trondheim kommune, og har i to foregående barnehageår hatt et spesielt ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av innholdet og det pedagogiske opplegget i barnehagens skolestartergruppe. Gruppen består av de eldste barna både fra Nidelven barnehage og fra nabobarnehagen som er organisert under samme enhet, de går sitt siste år i barnehagen før de begynner på skolen. Gruppen har begge årene bestått av omtrent fjorten barn. Da Lotte skrev årshjulet og planene for skolestartergruppen innlemmet hun barnehagens kunstutmykking i disse. Planen er åpen med få detaljer, det er fordi Lotte har barns innspill, interesser og medvirkning i fokus for sitt arbeid. Hun ser på det som en ”grovplan” med de ytre rammene, og innenfor disse rammene finnes barns medvirkning. Det er viktig for Lotte at barna blir lyttet til, sett, og at man følger opp barnas signaler ut i fra graden av interesse de viser for det de blir presentert for. Dette skriver hun litt om i sin evaluering av gjennomføringen av planen:

Barnehagen er stadig i endring, og vi har i vår plan lagt vekt på barns medvirkning. Vi har romslige planer, hvor barna får komme med sine innspill og sin impulsivitet. Barna har hele tiden tanker om hva de har lyst til å gjøre. Ikke alle blir hørt bestandig, men målet er at noen blir hørt hver gang, og at det danner grunnlag for refleksjon hos de andre i gruppa.

Siden planene har vært lite detaljerte har Lotte hatt fokus på å dokumentere det pedagogiske innholdet i skolestartergruppens aktiviteter underveis, og gjøre dem tilgjengelige for barn og foreldre i ettertid. Hun har skrevet logger fra alle samlingene og turene de har hatt, disse har blitt lagt i barnas permer i barnehagen. I tillegg har hun laget dokumentasjoner med bilder som har blitt hengt på veggene rundt omkring i barnehagen. Lotte har gjennomført denne planen to år på rad med to skolestartergrupper, hun har ikke endret noe på planen eller hvordan de har jobbet med kunsten fra det ene året til det neste. I planen står det oppført under fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” at de skal ”*utforske kunsten på [Nidelven] barnehage*”

I sin logg fra en samling med skolestarterne hvor temaet var kunsten i barnehagen, skriver Lotte at ”i dag har alle skolestarterne vært på [Nidelven] barnehage. Målet i dag var å *studere kunsten som finnes på [Nidelven]*. Det finnes mye spennende kunst å se på, rundt omkring i hele barnehagen” Samlingen om kunsten i barnehagen startet med at de sang den faste velkommen-sangen sin, før de begynte å snakke om hva kunst er. Barna kom under samlingene frem til at kunst kan være mye forskjellig, det kan være både tegninger, malerier, skulpturer og mye mer. Etter å ha snakket om



kunstbegrepet, tok Lotte barna med opp i trappen hvor de satte seg ned. Hun ville undersøke sammen med barna hva det var som hang oppe i taket. Spørsmål de undret seg over sammen var "hva er det som henger oppe i taket her?", "hva er det kunstneren har villa?", "hva villa kunstneren fortell oss?" og "hva er det kunstneren har laga?" Etter å ha sett på kunstinstallasjonen i taket, tok Lotte og de andre ansatte med seg barna på en runde for å se på alle kunstvinduene som finnes ved Nidelven barnehage, eller "titteskapene" som de også kaller dem. Før de avsluttet samlingen gjennomførte de tekstskapinger<sup>16</sup> om kunsten, der barna fikk fortelle hva de husket best fra alt de hadde sett. De gjennomførte en tekstskaping om kunsten i taket og en om kunstvinduene. I løpet av tekstskapingen ble barna veldig opptatt av å fortelle hva de hadde sett, de ramset opp alle gjenstandene de kunne huske. Lotte ser at det var dette, navnet på gjenstandene og hvordan de så ut, barna hovedsakelig kunne trekke ut av sitt møte med kunsten og fortelle om. Men i løpet av tekstskapingen hadde de også snakket mye om "hva er kunst?" og "hva gjør en kunstner?", at "det her er det en kunstner som har laget", om "hvem er det som er kunstnere?" og "hva gjør kunstneren?" Lotte opplevde disse samtalene og barnas refleksjoner som morsomme og interessante, blant annet fordi kunst og hva kunster, i utgangspunktet veldig abstrakt og ikke så lett for små barn å forstå. Under tekstskapingen brukte Lotte en stor flippover hvor hun skrev ned nøyaktig hva hver enkelt skolestarter fortalte om kunsten. Hensikten med dette var at barna skulle bli kjent med bokstaver som symboler, de skulle lære at man skriver og leser fra venstre til høyre, at man skriver bokstavene på en vannrett linje og at man ved å skrive ned noe kan ta det frem igjen i fremtiden og huske det man har snakket om. Lotte synes også tekstskapingen er et fint verktøy for refleksjon sammen med barna, og for å jobbe skolerettet med å gjøre barna bevisste på talespråket og skriftspråket frem mot skolestart. I tillegg ønsket hun at barna gjennom tekstskapingen skulle få lage egneskriftlige uttrykk inspirert av det de så i kunsten som henger i taket, og befinner seg i kunstvinduene.

Lotte ser at barna var mer oppmerksomme på kunsten i Nidelven barnehage da barnehagen var helt ny, og alle barna på samme tid var helt nye for hverandre. Den gangen hadde ikke de nyoppstartede barna noen andre barn de kunne lære seg de sosiale reglene av, så de måtte finne opp reglene selv. Når det starter nye barn i barnehagen nå, noen år senere, så ser Lotte at de nye barna er mer opptatt av å følge de barna som allerede er etablerte og har vært i barnehagen en stund. De nye barna blir mer opptatt av å delta i leken til de etablerte barna og mindre oppmerksomme på den kunsten som finnes i barnehagen, de oppsøker den ikke selv. Den blir bare en selvfølgelig del av det fysiske

---

<sup>16</sup> Tekstskaping, slik begrepet brukes i teksten over, er en form for skriveopplæring, en egen metodikk, som er utbredt brukt i barnehager. "Tekstskaping er en virksomhet der barna ut fra en samtale om noe de er opptatt av, sammen skaper en tekst som en voksen skriver ned [...] Deretter arbeider barna videre med teksten på mange forskjellige måter etter et nærmere oppsatt faseprogram" (Høigård, 1999, s. 151)

miljøet. Lotte har ikke sett tilfeller av at barna tar initiativ til møter med kunsten selv i særlig stor grad, de blir heller ikke inspirert av den i sin lek eller kunstneriske aktivitet på egen hånd. Hun tror at voksenrollen er svært viktig for barnas opplevelse av kunsten, og at det må bli de ansattes oppgave å være pådrivere og bringe barna til kunsten. Hun har erfart at barna får større utbytte av kunsten dersom de har voksenpersoner som gjør dem oppmerksomme på den, inspirerer dem til å se på kunsten og til å uttrykke seg om det de ser. Slik Lotte ser det er det de ansattes oppgave å ta med barna på utstilling, det er de som må ta dem med til biblioteket for å introdusere dem for bøker, og på samme måte ser hun at det er de ansatte i barnehagen som må ta med barna rundt og introdusere dem for kunsten i barnehagen, for den kunsten som kunstneren har laget til deres barnehage. I etterkant av prosjektene med skolestarterne kunne hun og de andre ansatte se at barna av eget initiativ gikk og kikket opp på kunsten som henger i taket, og at de gikk og titta litt inn i kunstvindue. Hun kunne se at arbeidet de hadde gjennomført som omhandlet kunsten hadde hatt en effekt og gjort barna mer interessert i den. Men i hverdagens travelhet, hvor barna er nysgjerrige på leker og andre barn, ser Lotte at de tar det som en selvfølge at kunsten er der. Det blir på samme måte som at man er vant til at ting henger på faste plasser i rommet.

Med bakgrunn i at Lotte opplever at barnas omgivelser i barnehagen ikke naturlig leder oppmerksomheten deres mot kunsten, men heller stimulerer barna til andre ikke-kunstrelaterte handlinger, tror hun at det er de ansatte i barnehagen som må bringe barna til kunsten, og gjøre dem nysgjerrige på den. Nylig har alle i Nidelven barnehage, slik Lotte opplever det, blitt pålagt å ha prosjektarbeid med kunsten i barnehagen. Tidligere er det kun skolestarterne det har blitt gjennomført kunstprosjekt med. I løpet av barnehageåret 2010/2011 så er førskolelærerne ved Nidelven barnehage pålagt å ha skrevet ned hvordan de ønsker å jobbe med kunsten som de har tilgjengelig i barnehagen. Lotte ser på det som en fordel at de nå har startet et kunstprosjekt også på småbarnsbasen, hun ser på det som veldig positivt fordi barna da får kjennskap til kunsten i barnehagen og ”får det inn” fra de er mye yngre. Lotte har aldri opplevd å se at barna blir inspirert av kunstvindue i leken sin, hun har ikke sett at barna nærmer seg kunsten på egenhånd bortsett fra de tilfellene hvor personalet først har tatt initiativet til å se på kunsten og snakke om kunsten. Hun mener personalet bør skape interesse rundt den og inspirere barna til å ta kunsten ned på sitt ark i tegning og maling, eller ned på sin byggeplate gjennom legobygging. Lotte synes alle burde vært mer opptatt av kunsten, og har sine tanker om hva årsaken til barna og de ansattes manglende fokus på den kan være. Lotte tror det lett blir slik at både voksne og barn tar ting for gitt, at man ikke tenker over at kunsten er der, fordi den er der som en naturlig ingrediens i det fysiske miljøet. Hun synes også at de alle sammen er for opptatt av de daglige rutinene og for lite flinke til å benytte seg av de mulighetene kunsten representerer i barnehagen.

Lotte ønsket at barna i skolestartergruppen skulle ”få opp øynene sine” for den kunsten som finnes rundt dem ved Nidelven barnehage, det var det utbyttet hun ville at de skulle få i møte med kunsten og samlingene de hadde rundt den. Hun opplevde også at de ble mer oppmerksomme på kunsten i barnehagen, spesielt barna fra nabobarnehagen som ikke var der hver dag og så kunsten, var opptatt av den. Lotte tror det er naturlig at man setter mer pris på det man ser sjelden. Hennes erfaring er at vi mennesker blir litt blinde for det vi går oppi hver dag. Lotte selv blir litt blind for kunsten, barna blir litt blinde, og de andre voksne blir litt blinde. Hun synes det da blir viktig å ta tak i det, ta seg sammen, se hva som finnes og gjøre seg selv og barna *ublinde* for kunsten i barnehagen.

#### 4.2.4 Lottes narrativ i et teoretisk perspektiv

Tabell 4.2. Tekst, paratekst og kontekst i Lottes fortelling.

| TEKST   | PARATEKST  | KONTEKST   |
|---|--|--|
| <p>Kunstutsmykningen ”År og dag” av Hanne Tyrmi, som består av:</p> <p>De syv kunstvinduene ”Hverdag”, fordelt rundt i barnehagen, en i gulvet og seks i veggene.</p> <p>Installasjon montert i glasstaket over scenen.</p> | <p>Førskolelæreren og de andre ansatte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Bringer barna til kunsten”.</li> <li>• Organiserer et opplegg om kunsten med barna hvor de får deres konsentrasjon og blikk rettet mot den og introduserer dem for den.</li> <li>• Vil utforske kunsten sammen med barna og gjøre dem ublinde for den.</li> <li>• Har tekstsaking med barna, mens de ser på kunsten og prater om den.</li> <li>• Snakker med barna om kunsten, hva kunst er og hva en kunstner er.</li> <li>• Peker og benevner.</li> <li>• Stiller barna spørsmål om hva de ser.</li> <li>• Viser interesse og</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstverkene egenart, deres uttrykks- og innholdsform.</li> <li>• Førskolelæreren, de andre ansatte og barna skaper en forståelsesramme som sier at kunsten er interessant, spennende og engasjerende.</li> <li>• Barnas verbale og nonverbale ytringer om kunsten.</li> <li>• Barnas opplevelser av og tanker om kunsten.</li> <li>• Barns innspill, interesser og medvirkning.</li> <li>• Tekstene barna og førskolelæreren i fellesskap lager om kunsten.</li> <li>• Begrepet kunst, og kunstner.</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>engasjement for kunsten og barnas opplevelse av den.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirerer barna til å uttrykke seg om sin opplevelse av kunsten.</li> </ul> |  |
|--|---|--|

Også i *tabell 4.2* trer det frem et omriss av en fenomenografisk didaktikk, hvor det er barnas opplevelser, perspektiver og tanker om kunstfenomenene de møter som hovedsakelig blir konteksten som danner forståelsesrammen omkring kunsten og derfor blir både innholdet og arbeidsmetoden i førskolelærerens didaktikk. Med utgangspunkt i Lottes mål om at de skal *studere og utforske kunsten i barnehagen*, kan jeg også her se at førskolelæreren sammen med de andre ansatte blir barnas medforskere. Siden kunsten i barnehagen må konkurrere med så mye annet om barnas og personalets oppmerksomhet, kommer det tydelig frem av narrativet om Lotte at hun mener det blir viktig å sette søkelyset på kunsten, og få den til å tre frem for barna og resten av personalet i barnehagen. Både i Hedda og Lottes kunstdidaktiske praksis, har det vært helt nødvendig å gjøre menneskene i barnehagen til levende paratekster som får kunsten ut av skyggen og frem i lyset. En slik praksis vil jeg fra nå av omtale som en ”lyskastende kunstdidaktikk”. Gjennom det fokus de to førskolelærerne hver for seg, til ulike tider og med ulike barnegrupper satte på kunsten, ble det sådd en spire av interesse både hos ettåringene og skolestarterne. De begynte å oppsøke og betrakte kunsten på eget initiativ, noe de ikke hadde sett dem gjøre tidligere. I tillegg til å få barnas konsentrasjon og fokus rettet mot kunsten introduserer også Lotte barna for en del spørsmål omkring det de så og begrepene kunst og kunstner, hun tilfører på dette viset gjennom sitt eget perspektiv og sin kunnskap om kunst nye kontekster for barna og nye perspektiver kan derav oppstå i møtet mellom kunsten og alle barn og voksne som er til stede. Dette hører også inn under det jeg tidligere har omtalt som en ”perspektiverende kunstdidaktikk”.

#### 4.2.5 Narrativ om spesialpedagog ved Nidelven barnehage

Emilie er utdannet førskolelærer og spesialpedagog. Hun er ansatt ved Nidelven barnehage i Trondheim som spesialpedagog hvor hun følger opp seks barn, og har hovedansvaret for to av disse. Noen av disse barna er rullestolbrukere. Emilie er opptatt av kunst, og hun synes det er morsomt å se på kunstbilder sammen med barna i barnehagen. Ofte har hun samtaler med barna om de tre kunstbildene som henger i barnehøyde rundt omkring i barnehagen. To henger i garderoben og ett henger på byggerommet. Foran kunstbildet på byggerommet står det et stort speiltriangel, barna i rullestol kommer seg derfor ikke bort til det akkurat nå, det har Emilie planlagt å gjøre noe med for å tilrettelegge bedre for barnas kunstmøter.

Emilie er opptatt av den spontane hverdagspraten og oppdagelsene sammen med barna i de uplanlagte hverdagssituasjonene. Ofte kan hun observere at barna av eget initiativ har spontane reaksjoner på kunstbildene i lek, i ”forbifarten” i påkledningssituasjoner i garderoben, eller på turer til og fra badet. Det ene bildet i garderoben forestiller sorte silhuetter av en mann og en dame med hver sin sabel. Emilie synes det er spennende at en del av barna assosierer disse med mamma og pappa, hun skulle gjerne visst hvorfor de gjør det, men har ikke greid å finne svar på det enda. Det andre bildet assosieres med en prinsesse, eller et spøkelse. Når hun observerer at barna blir opptatt av bildene og responderer så plutselig på dem, bruker hun det aktivt til det hun kaller for en ”spontan hendelse” hvor hun gjerne går bort til barna og samtaler med dem om det de ser på. Hun kan gjerne spørre barna: ”ka skjer du fornå?”, ”ka e det du kikke på?”, eller ”ka e det som e spennende?”. Siden hun jobber som spesialpedagog er hun vant til å se blick og håndbevegelser. Hvis den ene jenta, som ikke har ord i det hele tatt, stopper opp der med sin rullestol og tar opp en hånd, så forstår Emilie at nå gir jenta uttrykk for at hun har lyst til å se på bildet. Hun forstår at dette interesserer henne, da pleier hun å stoppe opp og prate med jenta om det. Emilie er svært opptatt av de små blickene, og små tegnene som kommer fra barna som gjør at de kan sette seg ned sammen og prate om bildene. Som spesialpedagog er Emilie i en posisjon hvor hun har mulighet til å stoppe opp og være i øyeblikket sammen med barna, hun ser at hennes stilling skaper gode forutsetninger for at hun kan være tilstede sammen med barna i deres kunstmøter og samtale med dem om kunsten. De som jobber som pedagogiske ledere har langt flere barn de skal følge opp og får mindre tid til slike øyeblikk i hverdagens travelhet. Emilie kan for eksempel tillate seg flere slike øyeblikk med kunsten i en påkledningssituasjon i garderoben enn en pedagogisk leder eller en barne- og ungdomsarbeider som har ti, femten, eller kanskje atten barn som de er på vei ut med.

Samtidig som hennes egen rolle som spesialpedagog bidrar til at Emilie kan stoppe opp og være i øyeblikket med barna, ser hun også at kunsten i seg selv bidrar på dette viset. Det at nesten all kunsten henger i barnehøyde, og er festet godt i veggen, mener Emilie at er med på å tilrettelegge for barnas kunstmøter og gir dem muligheter til å stoppe opp og oppdage kunsten. Det gir samtidig de ansatte også en mulighet til å stoppe opp sammen med barna og ha en samtale. Hun opplever at barnehagen har mange dyktige ansatte som er flinke til å ta seg god tid sammen med barna og fundere sammen med dem om mange ulike ting. Emilie tenker at kunstbildene i garderoben bidrar til flere muligheter for å stoppe opp og ta en pause fra en ellers hektisk hverdag. Dersom man ikke hadde hatt disse bildene i garderoben ville man kanskje i større grad ha ”fræsa av gårde” og gått glipp av de små øyeblikkene og samtalene de åpner muligheter for. Hun synes alle burde kunne ta seg tid til en pause i påkledningssituasjonen foran kunsten sammen med barna, så kan man heller

kle på dem senere. Ikke alle barn har lyst til å kle på seg med en gang, og det å kunne få en slik avveksling i en handling de må gjennomføre, tror hun kan være verdifullt. Emilie opplever at hverdagen i barnehagen ofte kan være litt hektisk, og at de voksne som rager en meter over barna passerer veldig mange barn uten å se de små glimtene, de små bevegelsene, de små signalene som de sender ut til dem. Emilie jobber med barn som har veldig langsomme bevegelser, en jente hun jobber med kan bruke opptil fire minutter før hun gir uttrykk med hånda for hva det er hun har lyst til. I arbeidet med disse barna opplever Emilie at det er en fordel å kunne ha små ting som kunsten i barnehagens fysiske miljø, som de kan stoppe opp med. Når jenta ruller bort til et kunstbilde i garderoben og titter på det, så forstår Emilie at det er noe i dette bildet som fascinerer henne. Det er kunstbildet med de sorte silhuetene av en mann og en dame med sverd på en bro som jenta er mest fascinert over. Emilie tenker at dersom det bildet ikke hadde vært der så hadde hun som voksen kanskje heller ikke stoppet opp, og kanskje ikke tatt seg tid til å ha den lille samtalen med jenta. Hun har erfart at bildene i barnehagen i stor grad bidrar til at hun og andre ansatte blir nødt til å ta seg tid, og blir nødt til å stoppe opp.

Emilie er årvåken i forhold til barnas signaler og hva barna gjør, hun kan se at barna går kunsten i møte og ønsker å oppleve den, at de ser på den og undrer seg. Kunstbildene kan gi henne en indikasjon på at barna er interessert og nysgjerrige på dem når hun ser at de bevisst går bort til det, da blir det også mye enklere for Emilie å kunne sette seg ned og kommunisere med de som ikke har så mye språk. Hun blir nysgjerrig på å finne ut hva interessen til barnet er i bildet, hvorfor barnet går bort til det og hva det ser. Emilie opplever at det er spesielt mye å samtale med barna om i bildet som henger inne på byggerommet. Det forestiller mange barn som står på en rekke, det er også dyr i bildet. Hun bruker bildet til matematikk, de teller hvor mange barn det er i bildet, snakker om hvilken hårfarge de har, de kan også snakke om de ulike dyrene. Emilie stiller barna spørsmål som: ”ka slags farge har sjiraffen?”, ”hvor e apa?”, ”hvor e fuggeln?”, og ”hvor sitt dem hen?”. Dette gjør hun for at barna skal lære om blant annet telling og farger. Hun synes det er verdifullt å kunne snakke om disse konkrete tingene i bildet med barna som er svake verbalt og flerkulturelle barn som ikke snakker norsk enda. Hun gir dem enkle ord og benevner det de ser, slik får de også innlært grammatikken. Det er mange aspekter ved en slik samtale som hun ser på som positive for barna, blant annet både kos, farger og tall.

Emilie synes ikke de ansatte ved barnehagen har vært flinke nok til å bruke kunstvinduene i barnehagen, bortsett fra det i gulvet på scenen har hun heller ikke sett at barna har brydd seg noe om eller vært nysgjerrige på dem. Det er det av kunstvinduene Emilie også bruker mest sammen med barna, der kan de ligge på magen og kikke ned på det lille baderommet under glasset. I dette

kunstvinduet ser hun at det er mye som er gjenkjennbart for barna, det er en kost, det er støvler, det er en do, det er håndduker, det er en vask, og det er en dusj. Dette innholdet er veldig konkret både for de yngste og de eldste barna, det er veldig gjenkjennbart i forhold til deres eget hjemmemiljø og miljøet i barnehagen. Dette kunstvinduet har samtidig et innhold som kan overføres til tegn-til-tale<sup>17</sup> som hun bruker med de barna som har lite eller ikke noe verbalspråk. Hun opplever at noen av de andre kunstvinduene har mer abstrakt og nonverbalt innhold som er vanskeligere å prate om. Hun har et ønske om å kunne samtale med barna om hva de ser. Emilie har erfart at kunstvinduene på veggen i første etasje dessverre blir litt borte, at de bare er der og at de ansatte i barnehagen glemmer dem. Årsaken til dette kan, slik hun ser det, være at det står et skap der, og at man holder på med smålego der, og fordi det er en sofa som man leser i der. Hun tror at en årsak til barnas manglende interesse kan være de ansattes manglende fokus på kunstvinduene i hverdagen, hun tror også at barn i så ung alder ikke vet helt hva de skal respondere på når de møter slike kunstvinduer, fordi det ikke er vanlig noen steder ellers. Selv om skolestarterne i barnehagen har jobbet litt med kunsten i barnehagen, noe hun selv også har vært med på, synes hun at de ansatte kunne vært flinkere til å jobbe fokusrettet bare med kunsten, brukt flere av kunstvinduene oftere og tenke at ”vi tar en runde på kunsten vårres, ett sånt prosjekt”.

Emilie ser at det er lettere å tilrettelegge for barns møter med kunsten når det er færre barn inne i bygget på en gang. Det er tre grupper på storbarnsbasen, ofte er to grupper ute og en gruppe inne. Andre ganger er en gruppe på tur, og en ute og en inne. Ved de anledningene noen få unger er alene i rommene, har Emilie erfart at de oppdager barnehagens rom på en annen måte. Da oppdager de kunstbildene, kunsten som henger i taket og barnehagens syv kunstvinduer i større grad. Hun ser at barna får bedre forutsetninger for å oppdage denne kunsten når det blir litt mer ro i rommet, da er det samtidig også bedre forhold for å kunne ha gode samtaler med barna som omhandler kunsten.

Emilie ser at kunstutsmykkingen bidrar til å gi en varme i barnehagens rom, det gir et rom med noe mer, hvor man får en form for glede og opplevelse når man kommer inn. Selv om barna ikke alltid ser ut til å legge merke til at kunsten er der og ikke responderer på den, så ser Emilie at dersom kunsten ikke hadde vært der så ville det ha blitt en mer naken barnehage, med hvite flater og en kaldere atmosfære. Hun opplever at det blir en helt annen type atmosfære når man kommer inn i en barnehage som denne hvor det er kunstvinduer med lys og farge, bilder som henger på veggene og en fargerik kunstutsmykking i taket, hun tror at det er med på å berike barnas tilværelse.

---

<sup>17</sup> ”Tegn-til-tale er en meget forenklet form for tegnkommunikasjon, med bruk av ett, kanskje to tegn i hver setning. Hensikten med å bruke tegn-til-tale er å få i gang et samspill og en kommunikasjon, ikke å bruke det som et eget, permanent språk. Tegn-til-tale brukes altså vanligvis som et midlertidig hjelpemiddel for å lære talespråket” (Braadland, 2005, s. 21-22).

Emilie mener det å stoppe opp, se, lytte, fundere og ha samtaler med barna alltid er viktig uavhengig av kunsten. Hun synes det uansett er svært viktig at de ansatte tenker ”stopp opp, se!”, og at det kan relateres til alt barnehagen har av kunstutstillinger. Emilie er usikker på om barna oppsøker kunsten og samtalen med henne og andre voksne mest for opplevelsen av kunstens skyld og interessen for den, eller om det er selve samtalen med en voksen som har størst betydning. Det at barna har opplevd at de har klart å få hennes oppmerksomhet rettet mot kunsten som et felles samtalefokus, og har hatt positive erfaringer med dette tidligere kan være årsaken til at de velger å initiere samtaler med henne om kunsten flere ganger. Hun tror at det er ”gull verdt” for barna i barnehagen at de voksne stopper opp sammen med dem om så bare i to-tre minutter, at de tar seg tid til de små samtalene, sitter i høyde med barna, er avslappet i nærheten av dem, lar dem føle at de blir lyttet til, lar dem sitte på fanget og føle at det er ro rundt situasjonen, det å vite at man kan være nær en voksen.

Emilie vil at barna skal erfare kunsten som en del av barnehagen og barnehagehverdagen, og mener at de ansatte må bli like flinke til å inkludere kunsten i barnehagehverdagen og sitt pedagogiske arbeid som alle de andre praktisk-teoretiske gjøremålene som er en selvfølgelig del av den. Hun synes personalet må ”mane litt til” og vise enda mer interesse for akkurat den kunstutstillingen de har fått.

#### 4.2.6 Emilies narrativ i et teoretisk perspektiv

Tabell 4.3. Tekst, paratekst og kontekst i Emilies fortelling.

| TEKST   | PARATEKST   | KONTEKST   |
|---|---|--|
| <p>Kunstutstillingen ”År og dag” av Hanne Tyrmi, som består av:</p> <p>De syv kunstvinduene ”Hverdag”, fordelt rundt i barnehagen, en i gulvet og seks i veggene.</p> <p>Installasjon montert i glasstaket over scenen.</p> | <p>Rammefaktorer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstvinduene er i barnehøyde.</li> <li>• Få barn i rommet gjør det lettere å oppdage kunsten.</li> </ul> <p>Førskolelæreren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser på kunsten, viser interesse og undrer seg over den sammen med barna.</li> <li>• Har samtaler med barna om det de ser i</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstverkenes egenart, deres uttrykks- og innholdsform.</li> <li>• Barnas egne erfaringer med baderom.</li> <li>• Førskolelæreren og barna skaper en felles forståelsesramme som sier at kunsten er interessant, spennende og engasjerende.</li> <li>• Kunsten som en viktig</li> </ul> |



|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>kunstvinduet i gulvet på scenen. Hun bruker også tegn-til-tale, for å snakke om mange av de hverdagslige gjenstandene barna kan kjenne igjen.</p>   | <p>del av barnehagen.</p>  |
| <p>Barnehagens tre kunstbilder:</p> <p>”Eventyr i Paris 1” av Heidi Nikolaisen, fotografi. Henger på veggen i storbarnsbasens garderobe.</p> <p>”Eventyr i Paris 2” av Heidi Nikolaisen, fotografi. Henger på veggen i storbarnsbasens garderobe.</p> <p>”Ut på tur” av Gunhild Vegge og Lasse Kolsrud, tresnitt. 28 x 40 cm. Henger på barnehagens ”byggerom”.</p> | <p>Rammefaktorer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstbildene er i barnehøyde og festet godt i veggen.</li> </ul> <p>Førskolelæreren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stopper opp i det hun egentlig holder på med, og tar seg tid til kunstmøter sammen med barna ut i fra deres initiativ.</li> <li>• Tilrettelegger det fysiske rommet, slik at kunsten blir mer synlig og tilgjengelig for alle barn.</li> <li>• Har samtaler med barna og stiller dem spørsmål om hva de ser i bildene.</li> <li>• Introduserer tall og begreper knyttet til motivet i bildet på byggerommet.</li> </ul> <p>Barna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Går eller ruller bort til bildene og får slik de ansattes oppmerksomhet på kunsten.</li> <li>• Har spontane reaksjoner på bildene i lek eller i forbifarten.</li> <li>• Gir nonverbale signaler til omverdenen om at bildene er interessante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstens egenart, dets uttrykks- og innholdsform.</li> <li>• Barnas assosiasjoner, tanker og interesser omkring motivet i fotografiene.</li> <li>• I foto nr. 1 ser man silhuetten av en jente som flyr over Paris. Dette assosierer barna med en prinsesse eller et spøkelse.</li> <li>• I foto nr. 2 ser man silhuetten av en mann og en kvinne som står og feker på en bro. Dette assosierer barna med mamma og pappa.</li> <li>• Et verdifullt avbrett i en stressende påkledningssituasjon.</li> <li>• En hyggelig stund med en voksen.</li> <li>• Førskolelæreren knytter motivet i bildet på byggerommet til begreper om tall, farger, dyr og lignende.</li> </ul> |

Både i Emilie og Heddas narrativ, kan jeg se at også barna kan være levende paratekster, lyskastere som viser interesse for kunsten og som noen ganger gjennom sin egen interesse og så får de ansattes oppmerksomhet over på den. En viktig kunstdidaktisk arbeidsmetode for førskolelæreren blir derfor, som Emilie vektlegger sterkt, å ha øyne og ører åpne for de signaler barna sender oss og se når de inntar rollen som kunstens paratekster. Dette ser jeg på som en del av det jeg tidligere omtalte som en ”lyttende kunstdidaktikk”. Uavhengig av hva som er årsaken til at barna oppdager kunsten, om det er fordi man har hatt mange slike kunstmøter sammen med en voksen i forkant, eller om de oppdager den på egenhånd i forbifarten, så er det også her barnet og barneperspektivet i møtet med kunsten som blir utgangspunktet for førskolelærerens handlingsvalg og perspektiver. Av *tabell 4.3* kan jeg se at det som i *tabell 4.1* og *4.2*, blir barna og de ansatte som i hovedsak blir kunstens paratekster, og at det i stor grad er disses reaksjoner og perspektiver på kunsten sammen med deres forutsetninger og forståelsesrammer som utgjør konteksten og innholdet i kunstmøtet. Dette kan man si er en fenomenografisk kunstdidaktikk.

Narrativene om Hedda og Lotte viser at de to førskolelærerne opplever at deres arbeid med kunsten skaper en større interesse for barnehagens kunst hos barna. I Heddas narrativ står følgende:

Hedda så at det fenget barna mer jo oftere de gikk til den samme delen av kunstutstillingen, at de kanskje oppdaget nye detaljer, at de kanskje var mer forberedt på hva som skulle skje fra gang til gang og hun tror at det var med på å gi barna en finere og finere opplevelse. Med utgangspunkt i disse observasjonene føler Hedda at hennes arbeid med kunsten hadde en positiv effekt på barna. Nå hender det at barna står på scenen av eget initiativ, peker opp på kunsten i taket og sier ”Sjå! Sjå!”.

Det kan se ut til at opplevelsene barna hadde sammen med førskolelærerne ga mersmak, og at det var med på å gi barna et personlig forhold til kunsten i barnehagen. Det samme kommer frem i Lottes narrativ:

I etterkant av prosjektene med skolestarterne kunne hun og de andre ansatte se at barna av eget initiativ kunne gå og kikke opp på kunsten som henger i taket, og at de gikk og titta litt inn i kunstvinduene. Hun kunne se at arbeidet de hadde gjennomført som omhandlet kunsten hadde hatt en effekt og gjort barna mer interessert i den.

Dette er et interessant funn, og jeg spør meg: kan den interessen Emilie har vist for kunsten i spontane hendelser med barna, ha hatt samme effekt som Hedda og Lottes kunstdidaktiske arbeid? Kan det også være derfor hun i motsetning til de andre to har erfart at barna oppsøker kunsten på eget initiativ? Kanskje har barna opplevd erfaringene fra kunstmøtene sammen med Emilie som positive, og at det derfor frister til gjentakelse for barna i de situasjonene de og Emilie befinner seg i nærheten av kunsten? Eller er det de rammene hun arbeider innenfor som gjør at hun kan observere mer?

### **4.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet noen tilbakemeldinger fra førskolelærere utenfor Nidelven barnehage, førskolelærere som oppgir at de ikke arbeider didaktisk med kunsten i sin barnehage. Deretter viser jeg frem den kunstdidaktiske praksisen i Nidelven barnehage, som fortelles gjennom historier om hvordan tre av barnehagens førskolelærere arbeider med barnehagens kunstutsmykking. Narrativene bygger på datamaterialet, som i dette kapitlet har blitt analysert, drøftet og kategorisert. Resultatet av dette er en utvikling av nye begreper. I neste kapittel vil jeg presentere disse nye begrepene og foreta en teorigenerering.



Utsikten fra gulvet.

## 5 En teori om kunstdidaktisk praksis

I dette kapittelet vil jeg presentere samlebetegnelsen *fenomenografisk kunstdidaktikk* som en betegnelse på den kunstdidaktiske praksisen i Nidelven barnehage. Med utgangspunkt i denne kunstdidaktikken vil jeg foreta en teorigenerering hvor jeg utarbeider og presenterer en *kunstdidaktisk relasjonsmodell* som illustreres gjennom *figur 5.1* og *5.2*. Jeg vil også legge frem en typologi av tre former for kunstdidaktikk som hver for seg beskriver og representerer ulike former for kunstdidaktiske overveielser førskolelærerne tar. Som nevnt tidligere vil ikke de funn jeg har gjort i Nidelven barnehage, og den kunstdidaktiske praksisen til førskolelærerne der, være representativ for praksisen i alle av kommunens 61 barnehager utsmykket med kunst. Til tross for dette representerer de funn jeg presenterte i forrige kapittel, og dette kapitlets teorigenerering med utgangspunkt i disse funnene, et bidrag innen for kunstdidaktikken som kan være til hjelp og inspirasjon for andre som skal arbeide kunstdidaktisk.

### 5.1 En fenomenografisk kunstdidaktikk

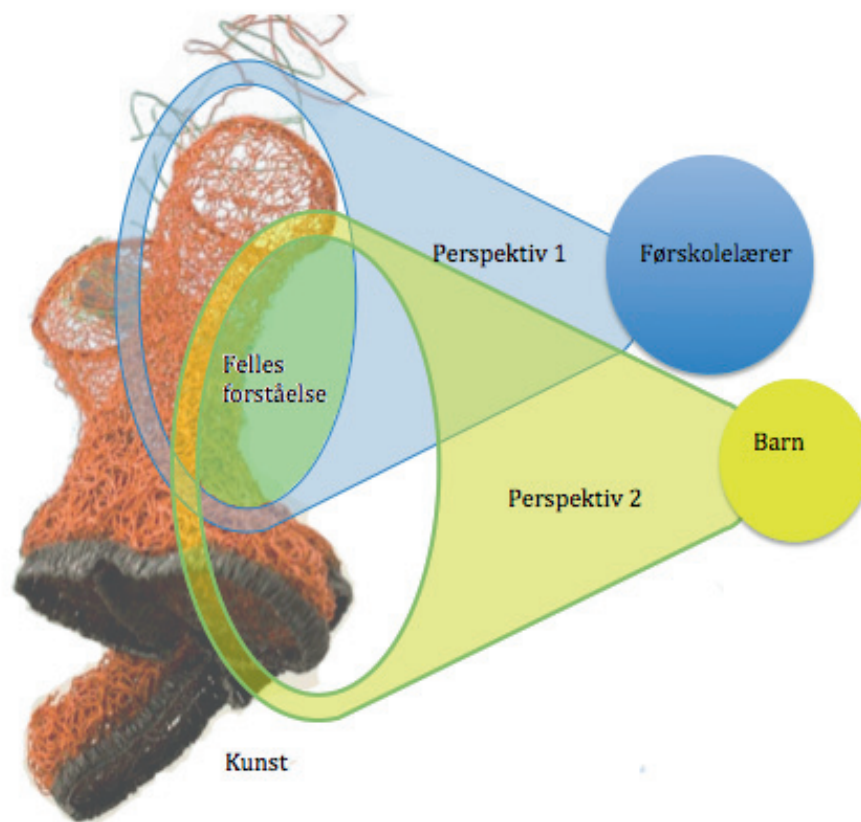
I analysen av mitt datamateriale har jeg funnet ut at det som kjennetegner den kunstdidaktikken som har utviklet seg hos førskolelærerne i Nidelven barnehage er det jeg har valgt å omtale som en *fenomenografisk kunstdidaktikk*. Den kjennetegnes av et ønske om å få et innblikk i barnas subjektivt oppfattede verden, deres subjektive oppfattelse av kunsten, for deretter å ta utgangspunkt i dette for å videreutvikle ens forståelse og oppfattelse om kunsten. Som jeg skriver på side 50 er målaspektet i den fenomenografiske didaktikken å:

[...]gi førskolelærer og barn innsyn i sine egne og hverandres opplevelsese- og oppfattelsesverdener, for slik å gi hverandre flere innfallsvinkler, perspektiver og ”briller å se med” når man studerer ulike fenomener - man skal i fellesskap utvide sine perspektiver og sammen komme frem til en høyere form for kunnskap.

I denne fenomenografiske kunstdidaktikken har jeg med bakgrunn i særtrekkene ved førskolelærernes kunstdidaktiske praksis identifisert en typologi med tre ulike kategorier i arbeidet med barnehagens kunstutsmykking: lyskastende kunstdidaktikk, lyttende kunstdidaktikk og perspektiverende kunstdidaktikk. Min analyse viser at alle disse tre kategoriene i de fleste tilfeller er tilstede i førskolelærernes fenomenografiske kunstdidaktikk samtidig. Den lyttende kunstdidaktikken kan forekomme enkeltstående så fremt den inngår i et langsiktig didaktisk opplegg, hvor den lyskastende og perspektiverende kunstdidaktikken etter hvert inkluderes. Dette fordi interessen for kunsten også kan være barne-initiert og barna selv også kan fungere som lyskastere og få oppmerksomheten over på kunsten. I slike tilfeller kan man som nevnt velge å benytte den lyttende kunstdidaktikken i en langsiktig plan, eller få en kombinasjon av en lyskastende-, lyttende- og perspektiverende kunstdidaktikk dersom førskolelæreren velger å gå aktivt inn i kunstmøtet sammen med barna. Dersom førskolelæreren går aktivt inn i et barneinitiert

kunstmøte eller initierer aktiviteter som omfatter kunsten, får man automatisk en kombinasjon av de tre formene for kunstdidaktikk. Dersom førskolelæreren går aktivt inn i kunstmøter med barna vil han eller hun automatisk bedrive en lyskastende kunstdidaktikk, men de to kategoriene lyttende- og perspektiverende kunstdidaktikk må også alltid være tilstede. Førskolelærerne må være observerende og lyttende i forhold til barnas signaler, tanker og opplevelsesverden. Samtidig vil førskolelærerne også bidra med sine egne perspektiver og til å sette kunsten i en kontekst for barna, om så denne konteksten bare er det å uttrykke med kropp og toneleie at ”kunsten gjør meg glad”, ”kunsten er interessant for meg” eller ”dette er spennende”. Førskolelæreren vil alltid være lyskastende i det han eller hun på noen måte ser på eller kommuniserer om kunsten. Didaktikken som fagfelt tar opp en del grunnleggende spørsmål (Kroksmark, 2007), og hver av disse tre formene for kunstdidaktikk representerer egne spørsmålskategorier som legger grunnlaget for førskolelærerens kunstdidaktiske arbeid. Jeg vil ta en nærmere gjennomgang og drøfting av hver enkelt av de tre kategoriene lyskastende-, lyttende- og perspektiverende kunstdidaktikk mot slutten av dette kapittelet.

*Tid* som en viktig faktor for det kunstdidaktiske arbeidet, og mangelen på tid i barnehagen, kommer frem både i narrativet om Emilie og Hedda. Det blir vektlagt at det er viktig at de ansatte tar seg tid til de spontane kunstmøtene med barna og at man trenger mer tid til å reflektere omkring barnas kunstmøter innad i personalgruppen. En forutsetning for gjennomføring av alt fagdidaktisk arbeid er selvfølgelig at man setter av tid til det. Jeg har derfor ikke laget en egen kunstdidaktisk kategori som omhandler tid, men vil stadfeste at tid er essensielt og at man uten tid ikke kan utføre noe kunstdidaktisk arbeid. Starten på det kunstdidaktiske arbeidet kan derfor innebære å finne tid, ved å tenke på *hvordan skal vi få satt av tid til å jobbe med kunsten i barnehagen vår?*

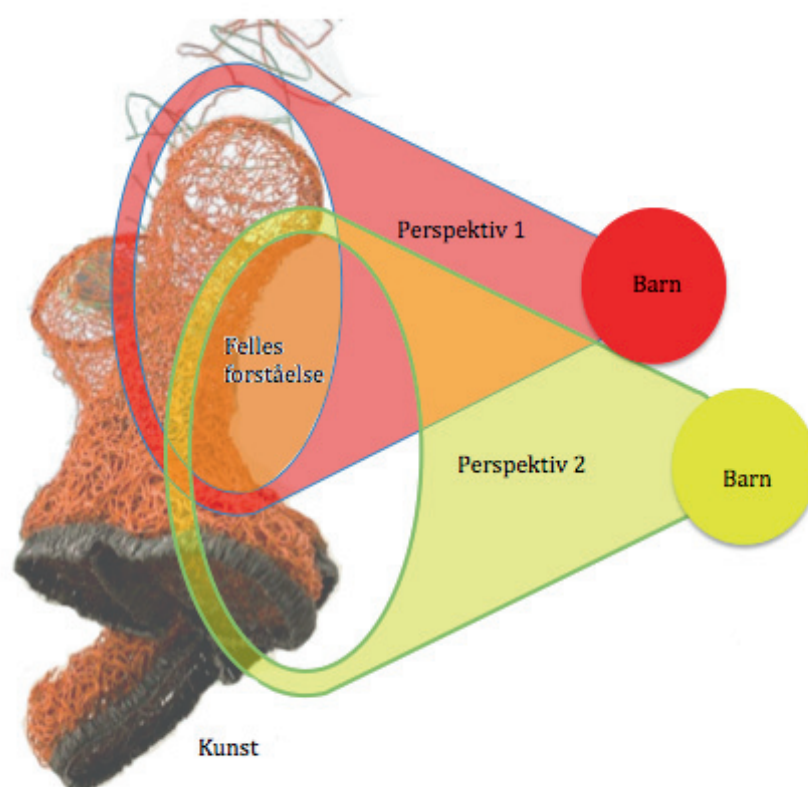


Figur 5.1. Kunstdidaktisk relasjonsmodell.

Figur 5.1 viser hvordan både førskolelærer og barn lyser opp kunsten gjennom å rette sine blikk og sin felles oppmerksomhet mot den. Dette fører til en non-verbal og/eller verbal kommunikasjon i og omkring kunstmøtet og en dialektisk påvirkning mellom aktørene. De får en delt opplevelse og i større eller mindre grad også en overlapping av sine ulike perspektiver, slik vil en felles forståelse av kunsten og hverandres perspektiver på den, tre frem for førskolelærer og barn. Denne kunstdidaktiske relasjonsmodellen ivaretar slik både aktørenes interaksjon med kunsten og det som skjer i samspillet mellom aktørene. Jeg har valgt å bruke begrepet "perspektiv" i mine figurer, dette som en beskrivelse av det som man har, får og deler i kunstmøtet. Ordet perspektiv sier både noe om de ulike dybdene og kompleksiteten som finnes i fenomener vi mennesker studerer, og noe om hvilken linse vi ser det igjennom, eller vinkel vi ser det i fra. Betydningen av ordet på bokmål er "den måten noe tar seg ut på fra et bestemt sted" og "den måten noko ter seg på for einkvan som ser det frå ein viss synsstad eller synsvinkel"<sup>18</sup> på nynorsk. Perspektiv blir et passende ord for å beskrive det som skjer i kunstmøtene i barnehagen da alle mennesker i alle aldre har ulike

<sup>18</sup> Bokmålsordboka | Nynorskordboka: [http://www.nob-ordbok.uio.no/per1/ordbok.cgi?OPP=perspektiv&begge=+](http://www.nob-ordbok.uio.no/per1/ordbok.cgi?OPP=perspektiv&begge=)

erfaringsbakgrunner, samt ulike måter å se og forstå ting på. Ofte kan de ulike perspektivene, når de synliggjøres, være med på å utvide deltagerens egne perspektiver og forståelseshorisonter. Gjennom kommunikasjon og *lytting* til hverandres ulike perspektiver på kunsten, vil en *perspektivering* av kunsten finne sted for aktørene. For å forenkle figuren er bare to personer og deres perspektiver tatt med, men her vil det selvfølgelig være rom for flere, som i kunstprosjektet til Hedda hvor hun hadde med seg to barn for å se på kunsten. I slike tilfeller kan man utvide figuren til å inneholde flere personer, i historien om Hedda vil det være et barn til i *figur 5.1* og et *perspektiv 3*.



Figur 5.2. Kunstdidaktisk relasjonsmodell.

*Figur 5.2* viser samme situasjon som *figur 5.1*, denne gangen mellom barn hvor de sammen lyser opp kunsten med sine blikk og perspektiver. De to figurene viser den samme kunstdidaktiske relasjonsmodellen, men i den første er førskolelæreren med. Den siste viser at det samme kan skje mellom barn som er tilstede samtidig i førskolelæreren kunstdidaktiske opplegg om kunsten, eller i spontane kunstmøter. En ny og felles forståelse kan oppstå i kunstmøtet når barns ulike forståelsesrammer, tanker og perspektiver synliggjøres for hverandre. Dette vil kunne føre til at de



får en dypere innsikt i seg selv, den andre og kunsten. I gjennomføringen av Heddas kunstprosjekt var det alltid en førskolelærer, og to eller flere barn med i kunstmøtet. Også når Lotte introduserte skolestarterne for kunsten var det mer enn ett barn tilstede. I Heddas narrativ kom det også frem at to barn oppsøkte kunsten sammen uten en voksen, førskolelæreren inntok da en lyttende rolle. Med utgangspunkt i dette ble det nødvendig å ha med *figur 5.2* for å kunne illustrere at en dialektisk påvirkning og utveksling av perspektiver også vil finne sted mellom de ulike barna som er tilstede i kunstmøtet. Det har alltid vært slik at barn lærer svært mye av hverandre. I den fenomenografiske kunstdidaktikken er det måten mennesker tenker om kunsten og oppfatter kunsten på som blir innholdet i det fagdidaktiske arbeidet, sammen med kunstverket. Altså hvordan barnet som subjekt behandler kunstens innhold og strukturerer det som en del av sin bevissthet. Kroksmark (2007) sier at dette innenfor didaktikken vanligvis ikke blir sett på som en del av undervisningens innhold men som psykologiske prosesser. Han sier også at:

Genom kombinationen didaktik-fenomenografi uppstår ett vetenskapligt definierat forskningsfält inom didaktiken som torde ge unika möjligheter till kunskapsbildning: Kunskap som kan ligga till grund för bättre undervisning och inläring (2007, s. 25).

Ved å forske på barnas kunstmøter gjennom videoobservasjon slik Hedda gjorde, eller skrive ned hva barna sier om kunsten slik Lotte gjorde, kan man oppnå verdifull kunnskap om barnas oppfatninger av kunsten og slik få et godt utgangspunkt for videre didaktisk arbeid med den. Slik kan man se at deres forskning på barnas livsverden og den *felles forståelsen* som oppstår i møtet mellom *perspektiv 1* og *perspektiv 2* i *figur 5.1*, både i seg selv utgjør ny verdifull kunnskap og samtidig utgjør et godt grunnlag for videre arbeid med kunsten.

## 5.2 Lyskastende kunstdidaktikk

Jeg har valgt å utforme begrepet ”lyskastende kunstdidaktikk” for å beskrive den rollen førskolelærerne mener at de ansatte må ha i forhold til barnehagens kunstutstyr, og de handlinger førskolelærerne gjør i form av å være levende paratekster for kunsten i barnehagen. Jeg har kommet frem til at førskolelærerne, gjennom sitt arbeid med kunsten i barnehagen, fungerer som lyskastere, da de er med på å sette søkelyset på kunsten, få den frem i rampelyset og til å tre frem for barna og resten av personalet i barnehagen. De gjør barn og ansatte ublinde for kunsten og nysgjerrige på den ved at de gjennom sine handlinger kaster lys på den, peker på den og viser at *dette er verdt å oppleve*. Det er dette som er målet i den lyskastende kunstdidaktikken. Dette gjøres blant annet ved å spontant stoppe opp i den hektiske hverdagen og ta seg tid til kunstmøter som barna initierer, starte ulike kunstprosjekt og organisere ulike aktiviteter som omhandler kunsten. Dette innebærer også å omtale den og kaste lys på den utenfor selve kunstmøtet. Noen ganger

utfører også førskolelærerne det Solhjell (2001) omtaler som den grunnleggende kunstformidlende handling ”å peke på noe og si at: dette er kunst”, dette kommer frem i narrativet om Lotte og skolestarterne. Hun startet gjennomføringen av det kunstdidaktiske arbeidet i form av samtaler med barna om kunstbegrepet og om kunstnere. Mitt datamateriale viser samtidig at det viktigste for førskolelærerne og barnehagebarna ikke nødvendigvis er å fortelle at kunsten heter *kunst* eller tilhører en gruppe med gjenstander som kalles *kunst*, men at man faktisk gjør hverandre oppmerksomme på selve kunstverket og verdsetter det for dets egenart. Man kan si at man i den lyskastende kunstdidaktikken peker på kunsten og sier at: *dette er verdt å se*, eller: *dette er det verdt å være opptatt av*. Det at begrepet *kunst* og hva det betyr ikke alltid får en overordnet rolle i samtalen med barna betyr ikke dermed at begrepet ikke blir brukt, at barna ikke kjenner fenomenet som kunst, eller at kunsten ikke blir satt pris på som kunst. Som erfaringer fra Norsk kulturråds prosjekt *Klangfugl – kunst for de minste* viser er det ikke kunde som kjenner ordet *kunst* og innholdet i *den kollektive bevisstheten om kunst* som kan sette pris på noe som kunst. I tilfeller hvor begrepet ikke blir brukt eller forstått, blir allikevel ikke fenomenet borte for den som opplever det. Mitt datamateriale viser at det i barnehager med kunstutsmykking er nødvendig at de ansatte tar på seg en lyskastende funksjon som får kunsten i fokus, da kunstverket ofte kan bli glemt og havner i skyggen av alt annet som skjer og befinner seg i barnehagens fysiske rom. Førskolelærerne har ikke observert at barna har funnet frem til kunsten og vist interesse for den på eget initiativ med mindre de ansatte har introdusert kunsten for dem på forhånd, eller på annen måte har vist at de selv er interessert i kunsten. Narrativet om Lotte viser at hennes erfaring med dette:

De nye barna blir mer opptatt av å delta i leken til de etablerte barna og mindre oppmerksomme på den kunsten som finnes i barnehagen, de oppsøker den ikke selv. Den blir bare en selvfølgelig del av det fysiske miljøet.

Også Emilie har sine tanker om hvorfor barna ikke har vist interesse for kunstvinduene i barnehagens første etasje:

Emilie har erfart at kunstvinduene på veggen i første etasjen dessverre blir litt borte, at de bare er der og at de ansatte i barnehagen glemmer dem. Årsaken til dette kan, slik hun ser det, være at det står et skap der, og at man holder på med smålego der, og fordi at det er en sofa som man leser i der.

Kunstutsmykkingen blir i så måte ikke lenger en tekst i seg selv, men en paratekst som en del av den større fortellingen om barnehagen. Det kommer frem av Lotte og Emilies fortellinger at kunsten i Nidelven barnehage konkurrerer om barnas oppmerksomhet med mange andre elementer som har en mer fremtredende plass i barnehagen, for eksempel lek og sosialisering mellom barna. For at utsmykkingene skal ”hevde seg” som kunst, blir det med utgangspunkt i disse funnene, helt nødvendig at førskolelærere og andre setter fokuset på kunsten for barna i barnehagene, at de

bedriver en lyskastende kunstdidaktikk og slik er levende paratekster for kunsten. Mine funn viser også at dette kan også gjøres ved å fjerne visuelt støy rundt kunsten, blant annet ved å minske antallet mennesker i rommet, og ved å ta bort hindringer for de barna som er avhengige av rullestol for å komme frem.

### 5.3 Lyttende kunstdidaktikk

Jeg har valgt å utforme begrepet ”lyttende kunstdidaktikk” for å beskrive førskolelærernes brennende ønske om og behov for å se, lytte til og fange opp barnas subjektive opplevelser, tanker og reaksjoner på kunsten. Dette er en svært viktig del av den fenomenografiske didaktikken da førskolelærernes handlinger og uttalelser om kunsten tar utgangspunkt i barnas opplevelse av og tanker om kunstfenomenet. Hedda hadde et mål om å finne ut hvordan møtet mellom barnehagebarna og kunsten var, det var dette som skulle utgjøre både innholdet (hva) og metoden (hvordan) for det videre kunstdidaktiske arbeidet med barna. Dette skapte hun også rom for i sin todelte didaktiske plan, hvor del to blir skrevet etter gjennomføringen av planens observasjonsdel. Hennes overordnede hensikt var som i den fenomenografiske didaktikken, å få innblikk i barnas tenkning om fenomenet, og at de sammen skulle utvide sine horisonter og sin forståelse av kunsten de studerte.

Hedda ser på det som svært viktig at prosjektet tar utgangspunkt i barna og observasjoner av deres møter med kunsten inne i barnehagen, hun formulerer derfor et mål for personalet om å finne ut Hvordan er møtet mellom barnet og kunstvinduene i barnehagen? Hedda ønsker at arbeidet med å finne svaret på dette spørsmålet, skal gjøre både personalet og barna i hennes barnegruppe mer kjent med kunsten i barnehagen og at de skal lære mer om den.

For å virkelig lytte, og forsøke å komme inn under huden på barna i deres kunstmøter, tok Hedda i bruk pedagogisk dokumentasjon som et hjelpemiddel. Videoobservasjonene gjorde at hun kunne studere nærmere hva som skjer i kunstmøtene og reflektere omkring dette sammen med resten av personalet som arbeider i barnegruppen. En del av den lyttende kunstdidaktikken blir også å være oppmerksomme på barnas egeninteresse for kunsten, slik som Emilie, og se når barna selv inntar rollen som lyskastende paratekster som setter fokus på kunsten i barnehagen.

Siden hun jobber som spesialpedagog er hun vant til å se blick og håndbevegelser. Hvis den ene jenta, som ikke har ord i det hele tatt, stopper opp der med sin rullestol og tar opp en hånd, så forstår Emilie at nå gir jenta uttrykk for at hun har lyst til å se på bildet. Hun forstår at dette interesserer henne, da pleier hun å stoppe opp og prate med jenta om det.

Dette representerer en slags øyeblikkets kunstdidaktikk hvor man er avhengig av å bruke skjønn, kunnskap om det enkelte barn, barnegruppen og at alt dette kontekstualiseres ut i fra de allsidige didaktiske forutsetninger som finnes. Man må være tilstede i øyeblikket og tilpasse samtalen til

barna og deres refleksjoner og filosofere sammen med dem her og nå. Det innebærer å gjøre raske didaktiske overveielser og beslutninger i nået og å improvisere rundt disse med bakgrunn i sine erfaringer, grunnsyn og kompetanse som førskolelærer. Den lyttende kunstdidaktikken handler ikke bare om å lytte med ørene, men å kunne lytte med øynene og med hele seg, slik Emilie gjør i dette eksempelet med jenta i rullestolen. Den lyttende kunstdidaktikken krever at man stopper opp og tar seg tid, det gjør også de andre kategoriene innenfor den fenomenografiske kunstdidaktikken jeg har funnet. Målet med den lyttende kunstdidaktikken blir å skaffe seg mest mulig informasjon om barnets møte med kunsten, deres reaksjoner, interesser, tanker og opplevelser.

For noen førskolelærere kan det å ikke sette fokus på kunsten i barnehagen være et kunstdidaktisk prinsipp i seg selv, dersom det er et bevisst valg førskolelæreren har gjort for å oppnå noe særskilt, for eksempel i de tilfellene barna selv er "lyskastere". Noen ganger har dette vært tilfellet for Hedda når hun ser at barna deler en fin stund sammen om kunsten i barnehagen. Hun har da kommet frem til at det er mer hensiktsmessig for barnas kunstopplevelse å selv være passiv og ikke sette fokus på kunsten – fremfor andre mulige og mer aktive strategier. Hun velger da en lyttende strategi som minner om en ikke-deltagende observasjon.

Når Hedda kommer over slike situasjoner hvor barna har selvstendige kunstmøter, synes hun det er viktig å enten nærme seg dem forsiktig, og ikke brått og brutalt, eller å bare observere og lytte fra avstand for å fange opp hva barna prater om, hva de er opptatt av og hvorfor. Det kan igjen bli utgangspunktet for refleksjoner og videre arbeid med kunsten.

Målet med en slik lyttende kunstdidaktikk blir langsiktig, og handler om å samle informasjon om barnas kunstmøter for å benytte det senere i samhandlingen med barna og kunsten. Det innebærer å la ett eller flere barn få ha et karismatisk og uforstyrret møte med kunsten når slike møter oppstår, men samtidig lytte og observere fra avstand for å danne seg et bilde av hvordan kunstmøtene er og hva som opptar barna. Denne undersøkelsen viser, som jeg presenterte i kapittel fire, at flere førskolelærere forholder seg passivt til kunsten i sine barnehager. Ut i fra de tilbakemeldingene jeg har mottatt per e-post ser det ikke ut til at det er overveielser som de ovenfor nevnte som er årsaken til at enkelte førskolelærere forholder seg passive til kunsten i sin barnehage. Det å forholde seg passiv, blir da i seg selv ikke et kunstdidaktisk grep og heller ikke en del av den lyttende kunstdidaktikken.

#### **5.4 Perspektiverende kunstdidaktikk**

Ordet perspektivering brukes gjerne om "*å sette noe inn i en kontekst*", "*å sette i sammenheng med*" eller "*å sammenligne med*". I denne avhandlingen, som omhandler kunsten i barnehagen, vil derfor perspektivering handle om å sette kunstverket inn i ulike sammenhenger som med utgangspunkt i

barnas forutsetninger kan være av betydning for deres kunstmøte. Jeg har valgt betegnelsen *perspektiverende kunstdidaktikk* for å beskrive den kunstdidaktikken hvor førskolelærerne har søkelyset på kunsten sammen med barna, hvor kunsten altså er i fokus, og hvor førskolelæreren bidrar med nye kontekster<sup>19</sup> og perspektiver å se kunsten igjennom i sin kommunikasjon med barna. Man har altså som mål å bidra i kunstopplevelsen med seg selv og sine perspektiver på kunsten, og de perspektiver man selv oppfatter som relevante for barnas kunstmøte. Som man kan se av *figur 5.1*, er det ikke til å unngå at man i samspelet med barna i kunstmøtet vil være delaktig med sine egne lesemodi og perspektiver, gjennom det man selv uttrykker verbalt, eller gjennom kroppsspråk og toneleie. Det blir da viktig å være bevisst på *hvordan* man bidrar, og *hvorfor*. Narrativet om Hedda viser et eksempel på en slik reflektert holdning:

Hedda har vært bevisst på å gi barna tid og på å ikke benevne så mye i begynnelsen av møtet, for å la den delen av kunsten barna selv ønsker å observere få være i fokus. Barna skulle få uttrykke seg med sine egne ord først, så Hedda syntes det var best å stille åpne, undrende spørsmål som ”ka e det bak der?”, i stedet for å si ”å sjer du bilen?” eller ”å, sjå på det treet”.

Til tross for dette, og at Hedda ikke ønsker at hennes egne uttrykk skal komme i veien for barnas, er ikke barna alene i sitt kunstmøte slik de ville ha vært innenfor den karismatiske holdningen. Hedda er til stede med hele seg, både fysisk og psykisk, og følger opp barnas signaler. Det vil si at barna slipper den totale subjektivering som Lindberg (1991) kritiserer den karismatiske holdningen for, de slipper å bli tilført stimuli for deretter å bli overlatt til seg selv med sine private opplevelser. Hedda er tilstede med sin lesemodus, sitt kroppsspråk og sin interesse for kunsten og barna. Slik skaper Hedda en kontekst for barnas kunstmøte og bidrar i kommunikasjonen med sine perspektiv og sin undring, og man får samme effekt som i *figur 5.1*, en overlapping av perspektiver og en felles forståelse vil oppstå. Den perspektiverende kunstdidaktikken er altså den delen av den fenomenografiske kunstdidaktikken jeg identifiserte i barnehagen, som omhandler kunstdidaktikerens kommunikasjon med barna i kunstmøtet, kommunikasjonen om kunstmøtet og annen kommunikasjon knyttet til kunsten. Dette vil bety at man i likhet med Hedda, som kunstdidaktiker må være svært bevisst på de signaler, og perspektiver som man sender ut og som for barna bidrar til å skape en kontekst for kunsten. Dette innebærer blant annet å gå inn i en gjensidig kommunikasjon med barna hvor man har stor grad av sensitivitet, responsivitet og innstilling i forhold til barnas signaler, og å være i stand til å ta utgangspunkt i og følge opp barnas initiativ. Om dette sier Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s. 41):

Når voksne kommuniserer med de yngste, kan invitasjoner til å dele opplevelser uttrykkes gjennom ansiktsuttrykk, toneleie, mimikk og gester, for eksempel å sperre opp øynene og heve stemmen til et lysere nivå for å tilpasse kommunikasjonsformen til de minste.

---

<sup>19</sup> Her, og videre i teksten, brukes ordet ”kontekst” i Solhjells (2001) teoretiserte betydning av ordet.

Det vil slik oppstå en gjensidig og dialektisk påvirkning, hvor ikke bare kunstdidaktikeren påvirker barna, men barna også påvirker kunstdidaktikeren i kommunikasjonen om kunsten. Denne avhandlingens tre narrativer har vist at førskolelærerne har satt mål for barna om å bli kjent med kunsten, utforske den og ha en opplevelse av kunstens egenart. Jeg kan blant annet se at Hedda har jobbet perspektiverende mot disse målene gjennom å bevisst arbeide med gjentagelser av kunstmøtene for barna. I tillegg har førskolelærerne innført mer fagorienterte kontekster og hatt både uttalte og uuttalte delmål som for eksempel: språkstimulering, barnets matematiske utvikling, fargelære, å lære hva kunst er, eller å lære mer om de enkelte hverdagsfenomenene kunsten forestiller. Dette er også eksempler på en perspektiverende kunstdidaktikk. En slik kunstdidaktikk kan også innebære å stille spørsmål som får barna til å reflektere omkring de aspekter ved kunsten man selv synes er viktige eller interessante, og slik bidra til å sette kunsten i ett nytt perspektiv. Man kan si at kunsten i slike tilfeller blir et middel for å nå andre mål som ikke nødvendigvis alltid er direkte kunstrelaterte, og man kan også tenke at kunsten ikke bør brukes på en slik instrumentell måte. Samtidig kan man også si at begreper og annet som ligger utenfor kunsten kan være med på å gi kunsten et ekstra fokus og meningsinnhold, og slik gi barna flere forståelsesrammer å forstå kunsten innenfor – altså at det fungerer *perspektiverende*. Som nevnt vil det være viktig at den som skal jobbe kunstdidaktisk med kunsten i barnehagene er bevisst på de signaler de sender ut, det er også viktig å være bevisst på *hvordan* de arbeider perspektiverende og *hvorfor*.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg valgt å gi den kunstdidaktiske praksisen i Nidelven barnehage samlebetegnelsen *fenomenografisk didaktikk*, da de tre førskolelærernes praksis har til felles at barnas reaksjoner, ytringer og subjektive oppfattelse av kunsten ligger til grunn for førskolelærernes videre valg. Med utgangspunkt i disse funnene har jeg utarbeidet en *kunstdidaktisk relasjonsmodell* som illustreres gjennom *figur 5.1* og *5.2*. I denne fenomenografiske didaktikken og den kunstdidaktiske relasjonsmodellen har jeg funnet en lyskastende-, lyttende- og perspektiverende kunstdidaktikk. Disse beskriver de ulike sider av den fenomenografiske kunstdidaktikken førskolelærerne tar overveielser omkring. Den lyskastende kunstdidaktikken tar for seg spørsmål som: Hvordan best kaste lys på kunsten? Hvorfor kaste lys på kunsten? Hva gjør barna når man kaster lys på kunsten? Den lyttende kunstdidaktikken tar for seg spørsmål som: Hvordan best lytte til barnas opplevelser av kunsten? Hvordan dokumentere barnas reaksjoner? Hvorfor har barna de reaksjonene de har på kunsten? På hvilken måte kan barnas uttrykk i møte med kunsten legge grunnlaget for videre kunstdidaktisk arbeid? Den perspektiverende kunstdidaktikken tar for seg spørsmål som: Hva uttrykker jeg som førskolelærer om kunsten til barna? Hva skal jeg bidra med i

kunstmøtet? Hvilke signaler har jeg fått fra barna om hva de ønsker å finne ut om kunsten? Hvilket perspektiv skal jeg se på kunsten med i dag, og hvorfor?

## **6 Sammenfattende drøfting**

I dette kapitlet vil jeg forsøke å sammenfatte mine funn ved å svare på min problemformulering og mine forskningsspørsmål. På problemformuleringen "*Hvilken kunstdidaktikk skapes i en barnehage utsmykket med kunst?*" kan jeg nå svare at tre av førskolelærerne i Nidelven barnehage har en kunstdidaktisk praksis som kjennetegnes av at den er fenomenografisk. Den kan beskrives som lyskastende, lyttende og perspektiverende. Det er viktig å legge merke til at dette er en beskrivelse av den kunstdidaktiske praksisen til tre av førskolelærerne som jobber i barnehagen, og derfor ikke nødvendigvis er overførbart til alle førskolelærere som jobber i denne barnehagen. Ved å studere disse tre førskolelærernes praksis, har jeg også funnet svar på mine fire forskningsspørsmål. Disse spørsmålene var utgangspunktet både for måten jeg gjennomførte min datainnsamling, og min analyse av de innsamlede data. Forskningsspørsmålene har slik hjulpet meg på min vei mot å finne svar på problemstillingen, og på å generere en teori omkring den kunstdidaktikk som har blitt skapt i Nidelven barnehage.

Førskolelærernes intensjoner, handlinger og tilrettelegging for kunstmøtene med barna kan til dels beskrives ut i fra Solhjells (2001) teori om kunstformidling, innunder begrepene paratekst og kontekst. Dette kan blant annet gjøres ved å se på de ulike måtene førskolelærerne er paratekster, skaper paratekster og innfører kontekster knyttet opp i mot kunsten. Jeg sier "til dels" fordi disse begrepene i liten grad kan beskrive relasjonen mellom førskolelærer og barn, og mellom kunsten og barna, selv om barnas egne tanker og ressurser kan representere en kontekst i formidlingen. For å beskrive førskolelærerens samhandling med barna kan Kroksmarks (1987) fenomenografiske didaktikk til dels være til hjelp. Jeg opplever allikevel at begrepet alene blir for upresist for å beskrive den kunstdidaktiske praksisen førskolelærerne utviser. Som forsker kreves det i slike tilfeller at jeg søker andre begreper, og betegnelsene lyskastende, lyttende og perspektiverende kunstdidaktikk ble skapt av meg i forbindelse med denne søken. I løpet av dette kapitlet vil jeg vise hvordan mine begreper kan benyttes for å gi en mer presis beskrivelse av hvilken kunstdidaktikk som skapes i en barnehage utsmykket med kunst.

### **6.1 Førskolelærerens intensjoner med sitt kunstdidaktiske arbeid**

De intensjoner førskolelærerne har hatt med sitt kunstdidaktiske arbeid kan klassifiseres innenfor kategoriene "lyskastende", "lyttende" og "perspektiverende". Jeg vil gi en oversikt over de fleste av

disse intensjonene i delkapitlene nedenfor.

### **6.1.1 Lyskastende intensjoner**

Førskolelærerne viser at de har intensjoner om å sette søkelyset på kunsten, og få barna til å oppdage den og nyte den. Lotte ønsker å bringe barna til kunsten, introdusere den for dem og gjøre dem nysgjerrige på den. Hun ville at skolestarterne skulle ”få opp øynene” sine for kunsten som finnes i barnehagen, og gjøre seg selv og barna ublinde for kunsten. Emilie vil at barna skal oppdage kunsten, at de ansatte skal vise mer interesse for den og jobbe fokusrettet med kunsten. Hedda ønsker å implementere barnehagens kunst i sin praksis slik hun nylig har blitt pålagt. Hun har også et mål om å la barna få kjennskap til kunsten inne i barnehagen. Hedda ønsker at barna skal bli oppmerksomme på hvilken kunst som finnes i barnehagen og utforske den. Hun har de samme ønskene for seg selv og personalet hun jobber med, og ønsker å skape engasjement og refleksjon omkring kunsten og barnas kunstmøter for å finne veien videre i sitt kunstprosjekt. Det at førskolelærerne har intensjoner om å kaste lys på kunsten, setter føringer for deres videre didaktiske valg og handlinger, og representerer i så måte en viktig bestanddel av deres lyskastende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en lyskastende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne har intensjoner om at kunsten i barnehagen skal bli sett, *sett* også i den forstand at betrakteren ser med hele sitt vesen. Kunstneren Paul Klee skal ha sagt ”Art does not reproduce what we see; rather, it makes us see”. Det kan altså være at et kunstverk ikke bare er i stand til å vise oss hvordan det selv ser ut, men kan, om vi ser godt etter: vise oss noe mer. Slik kan kanskje den lyskastende kunstdidaktikken innebære intensjoner, ikke bare om at barna skal se *på* kunsten, men om at de skal se seg selv og verden *gjennom* kunsten og slik utvide sin forståelseshorisont?

### **6.1.2 Lyttende intensjoner**

Denne undersøkelsen har vist at en av førskolelærernes intensjoner er å på ulike måter se, lytte til og oppfatte barnas uttrykk i møte med kunsten. Lotte vil få frem barnas refleksjoner rundt kunsten, lytte til dem og dokumentere dem gjennom tekstskaping. Hun ønsker å inspirere barna til å se på kunsten og uttrykke seg om det de ser. Emilie ønsker å se de små blikkene og tegnene fra barna, og være tilstede i øyeblikket. Hun har intensjoner om å legge merke til, og gå inn i barnas kunstmøter når de finner sted. Emilie ønsker å stoppe opp og ta seg tid når barna signaliserer interesse for kunsten. Hun ønsker å gi barna en avveksling fra en handling de må gjennomføre, som påkledning, når de signaliserer behov for det. Det er også Emilies intensjon å finne ut hva det er som fascinerer barnet med kunsten, og hvorfor de har de assosiasjonene de har i kunstmøtet. Alle tre førskolelærere ønsker å ta del i barnas subjektive opplevelser av kunsten. Hedda ønsker å fange opp disse



opplevelsene for å bruke det som inngang til videre kunstdidaktisk arbeid. Hun tar utgangspunkt i barna for sitt kunstprosjekt, og har intensjoner om å finne ut hvordan møtene mellom barna og kunsten er. Hun forsøker å få barna til å uttrykke sine subjektive opplevelser av kunsten og fange opp disse uttrykkene. Hedda vil at hun og personalet skal leve seg inn i ungene og deres livsverden i møte med kunsten. Hun ønsker å analysere og tolke barnas uttrykk for å finne ut hvilke inntrykk og tanker de har om kunsten. Hedda har også som intensjon å la barna få fritt spillerom, og få bruke seg selv i møtene med kunsten. Hun vil ikke at hennes eget uttrykk skal få overta eller komme i veien for barnas. Det at førskolelærerne har intensjoner om å lytte til barna og deres opplevelser av kunsten, setter føringer for deres videre didaktiske valg og handlinger, og representerer i så måte en viktig bestanddel av deres lyttende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en lyttende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne har intensjoner om at barna skal få ta i bruk sine egne ressurser, tanker og opplevelser i møtet med kunsten. Dette vil bidra til å gi førskolelæreren nye perspektiver på kunsten, barnets forståelse av kunsten og slik kan en ny og ”felles forståelse” av kunsten oppstå. En slik prosess illustreres gjennom min kunstdidaktiske relasjonsmodell i *figur 5.1* og *5.2*. Innenfor den lyttende kunstdidaktikken, finnes samtidig intensjoner om at barnas uttrykk i kunstmøtet skal være selve utgangspunktet for førskolelærerens videre kunstdidaktiske arbeid.

### **6.1.3 Perspektiverende intensjoner**

Førskolelærerne viser at de på ulike måter har intensjoner om å påvirke barnas forhold til kunsten, og opplevelser av kunsten. En av Lottes intensjoner er å utforske kunsten i barnehagen sammen med barna, og utforske hva kunsten er og hva kunstnerens intensjoner har vært. Hun ønsker også at barna skal få lage egne skriftlige uttrykk om sine erfaringer med kunsten, slik kan de ta dem frem igjen og huske dem i fremtiden. Lotte har også som intensjon å bidra til å skape refleksjon hos barna omkring kunsten og kunstbegrepet. Emilie ønsker å følge opp barnas spontane responser på kunstbildene i barnehagen. Hun har også som intensjon å bruke kunsten som et utgangspunkt for kommunikasjon med barna, for å oppnå gode samtaler og oppdagelser sammen med dem. Emilie synes også det er viktig å gi barna språkstimulering, øve inn grammatikk og fargelære i møte med kunsten. Hun vil samtidig at barna skal erfare at kunsten er en del av barnehagen deres. Hedda ønsker at både barna og personalet skal lære mer om kunsten i barnehagen. Hun har også som mål å la barna få kjennskap til kunsten utenfor barnehagen, dette kan fungere perspektiverende for dem. Hedda ønsker at barna skal ha glede av kunsten i barnehagen, man kan se på glede som et perspektiv hun har som intensjon å bidra med, at hun lar barna oppleve kunsten gjennom briller som utløser glede og nytelse. Det er også Heddass intensjon å hjelpe barna til å huske bedre de opplevelsene de har hatt i kunstmøtene og at kunsten er der. Det er viktig for Hedda å være en

engasjert voksen som gir barna mulighet til å vise sitt engasjement. Ved å vise engasjement i møte med kunsten vil hun samtidig signalisere til barna at kunsten er verdt å være engasjert i. Hedda ønsker å få barna til å fortelle hva de ser, for så å ta tak i dette for videre perspektivering. Hennes intensjon er også å arbeide tematisk med noe av det barna er opptatt av i kunsten, nemlig sko. Hedda vil at barna skal få kjennskap til ulike sko, se, ta og føle på dem. Gjennom to formingsaktiviteter knyttet til temaet sko arbeider Hedda også mot målet ”barna skal få utfolde sin kreativitet”. Kanskje gjorde barna en ekstern lesning (Solhjell, 2001) av kunsten i barnehagen gjennom å bli kjent med ulike sko på sko-utstilling og gjennom å få dekorere egne sko? Dette representerer opplevelser som har gitt dem nye referanser som de kan projisere inn i verket. Prosjektarbeidet med sko kan slik på mange måter ha fungert perspektiverende for barna i nye kunstmøter, en intensjon om dette kommer ikke frem av Heddas plan for prosjektet, men kanskje har allikevel dette vært en av Heddas intensjoner? Det at førskolelærerne har intensjoner om å påvirke barnas forhold til kunsten med sine egne bidrag til nye perspektiver, setter føringer for deres videre didaktiske valg og handlinger, og representerer i så måte en viktig bestanddel av deres perspektiverende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en perspektiverende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne har intensjoner om at de selv skal ta i bruk sine ressurser, tanker og perspektiver i møtet med kunsten og at det skal bidra til en ny og ”felles forståelse” av kunsten. Prosessen illustreres gjennom min kunstdidaktiske relasjonsmodell i *figur 5.1* og *5.2*.

## **6.2 Førskolelærerens handlinger i kunstmøtet sammen med barna**

I delkapitlene nedenfor har jeg sortert førskolelærernes handlinger inn i kategorier etter disse tre formene for kunstdidaktikk, for å svare på forskningsspørsmålet ”Hvordan handler førskolelæreren i kunstmøtet sammen med barna?”

### **6.2.1 Lyskastende handlinger**

Førskolelærerne utfører i selve kunstmøtet ulike handlinger for å nå sine lyskastende intensjoner. Hedda tar barna med til kunstvinduene, hun tar dem også med opp i andre etasje hvor man kommer nærmere kunsten i taket og kan se den bedre. Hun setter seg på huk ved kunstvinduene og vinker barna bort til dem. Når de er i andre etasje, hender det at hun løfter dem opp mot kunsten i taket. Hedda gir også barna tid til å oppleve kunsten og absorbere inntrykkene før hun begynner å prate, slik unngår hun å ta barnas fokus bort fra kunsten og over på seg selv. Hedda forsøker å holde barnas oppmerksomhet på kunsten så lenge som mulig. Førskolelærerne legger seg ned på gulvet og titter opp på kunsten i taket sammen med barna. Lotte og Hedda peker på kunsten i kunstmøtene.

Lotte peker på kunsten og forteller barna gjennom spørsmål og samtale at ”dette er kunst”. Emilie stopper opp og tar seg tid til å kaste lys over kunsten og barna, når barna viser interesse for kunsten. Førskolelærerne gjør barna oppmerksomme på selve kunstverket og verdsetter det for dets egenart. De signaliserer med kropp og stemme at: *dette er verdt å se*, og: *dette er verdt å være opptatt av*. Det at førskolelærerne utfører handlinger som på ulike måter får barnas oppmerksomhet på kunsten og vekker deres interesse for den representerer en viktig bestanddel av deres lyskastende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en lyskastende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne på ulike vis handler lyskastende.

### **6.2.2 Lyttende handlinger**

Førskolelærerne utfører i selve kunstmøtet ulike handlinger for å nå sine lyttende intensjoner. Emilie er tilstede i øyeblikket, observerer og følger opp barnas signaler. Hedda er sammen med barna i opplevelsen av kunsten med hele seg, og toner seg inn etter barna. Hedda og Emilie er oppmerksomme på barnas signaler, og handler med utgangspunkt i disse. Hedda ønsker å finne ut hvordan møtene mellom barna og kunsten er og tar i bruk observasjon som metode. Lotte lytter til hva barna sier og skriver det ned i tekstsakingen hun gjennomfører med barna. Det at førskolelærerne utfører handlinger som gjør at de på ulike måter fager opp barnas signaler, tanker og perspektiver i møte med kunsten representerer en viktig bestanddel av deres lyttende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en lyttende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne på ulike vis handler lyttende.

### **6.2.3 Perspektiverende handlinger**

Førskolelærerne utfører i selve kunstmøtet ulike handlinger for å nå sine perspektiverende intensjoner. Hedda anerkjenner barnas uttrykk i kunstmøtene, ved å speile dem og bekrefte at hun ser og hører dem. Hun har barna på fanget, dette fungerer perspektiverende i form av at hun skaper en følelse av trygghet i kunstmøtet. Hedda signaliserer slik ro, samhörighet og skaper en trygg situasjon for barna. Hun stiller barna spørsmål om hva de ser og benevner av og til gjenstandene. Hedda lar den delen av kunsten barna er opptatt av få være i fokus, og stiller åpne og undrende spørsmål. Lotte stiller barna spørsmål, samtaler med dem om kunst, og gjennomfører tekstsaking om barnehagens kunst. Emilie undrer seg sammen med barna, introduserer tall, og kommuniserer med noen av barna ved hjelp av tegn-til-tale. Førskolelærerne signaliserer at kunsten er spennende og interessant. Det at førskolelærerne utfører handlinger som på ulike måter påvirker barnas forhold til kunsten ved å selv bidra til nye perspektiver å se kunsten gjennom representerer en viktig

bestanddel av deres perspektiverende kunstdidaktikk. Et av svarene på min problemstilling vil derfor kunne være at det i denne barnehagen har utviklet seg en perspektiverende kunstdidaktikk, hvor førskolelærerne tar i bruk sine ressurser, tanker og perspektiver i møtet med kunsten som igjen kan bidra til en ny og ”felles forståelse” av kunsten. Prosessen illustreres gjennom min kunstdidaktiske relasjonsmodell i *figur 5.1* og *5.2*.

### **6.3 Hvordan førskolelæreren tilrettelegger for barns møter med kunsten**

Kort oppsummert vil jeg hevde at førskolelærerne har tilrettelagt for barns møter med kunsten i barnehagen gjennom en lyskastende, lyttende og perspektiverende kunstdidaktisk praksis. Disse tre kategoriene vil derfor fungere som rammeverk for presentasjonen av førskolelærernes tilrettelegging i delkapitlene nedenfor, hvor jeg presenterer svaret på forskningsspørsmålet ”Hvordan tilrettelegger førskolelæreren for barns møter med kunsten i barnehagen?”.

#### **6.3.1 Tilrettelegging gjennom en lyskastende kunstdidaktikk**

Førskolelærerne i Nidelven barnehage tilrettelegger for barns møter med kunsten gjennom en lyskastende kunstdidaktikk. Det innebærer blant annet at de må reflektere omkring ulike ”lyskastende spørsmål”, didaktiske spørsmål som tar sikte på å synliggjøre kunsten i barnehagen og slik legge til rette for barnas kunstmøter. Eksempler på slike spørsmål kan være: ”hva kan jeg gjøre for at barna i barnehagen skal få kjennskap til, og interesse for kunsten i barnehagen?”, ”hvordan kan jeg skape engasjement for kunsten i resten av personalgruppen?” og ”har alle barna tilgang til, og mulighet til å oppleve den kunsten vi har i barnehagen?”. Dette er spørsmål som er relevante i forkant av det kunstdidaktiske arbeidet, men det vil samtidig være viktig å reflektere omkring slike spørsmål i løpet av hverdagen. Tilrettelegging gjennom en lyskastende kunstdidaktikk, innebærer også å tilrettelegge det fysiske miljøet i barnehagen, omgivelsene rundt kunsten, slik at barnas kunstmøter får best mulig rammevilkår. Dette gjøres blant annet ved å sørge for fri fremkomst til kunsten for barnehagens rullestolbrukere, slik Emilie gjør. Det gjøres også ved å planlegge, gjennomføre og evaluere ulike kunstprosjekter, og ved at førskolelærerne ”bringer barna til kunsten” og viser dem den. Noen ganger innebærer det å følge barna opp i andre etasje, som ikke er en del av barnas leke- og oppholdsareal og derfor ikke tilgjengelig for dem uten hjelp fra en ansatt. Ved at førskolelærerne organiserer barnegruppen slik at det er færre barn til samme tid i rommet med kunsten, får samtidig barnas kunstmøter bedre vilkår. Dette kan være på grunn av at det da er færre personer i rommet som sperrer for utsikten til kunsten, og at det slik blir lettere å se den og nyte den. Å være alene i rommet med kunsten, eller bare noen få personer, gjør også at det er færre barn å delta i lek med og til å gjøre barna opptatt av andre ting enn kunsten. Hedda erfarte at

gjentagelser er positivt for barnas kunstmøter, og tok dem med for å oppleve den samme kunsten gjentatte ganger. Alt dette representerer viktige deler av den lyskastende kunstdidaktikken, og viser hvilken kunstdidaktikk som har blitt skapt i Nidelven barnehage.

### **6.3.2 Tilrettelegging gjennom en lyttende kunstdidaktikk**

Førskolelærerne i Nidelven barnehage tilrettelegger også for barnas møter med kunsten gjennom en lyttende kunstdidaktikk, som blant annet innebærer å stille seg selv noen ”lyttende spørsmål”, didaktiske spørsmål som tar sikte på å observere barna, fange opp deres uttrykk i barnas møter med kunsten og slik legge til rette for dem. Eksempler på slike spørsmål kan være: ”ser jeg barna når de er borte ved kunstutsmykkingen og kikker på den?”, ”hvordan er møtet mellom barnet og kunstvinduene i barnehagen?”, og ”hva er barnets reaksjoner på kunsten?”. Det handler blant annet om å være bevisst på at man har kunst i barnehagens rom, slik at man i likhet med Emilie er klar til å observere og lytte når barna går kunsten i møte. Emilie tilrettelegger for barnas kunstmøter ved å være lyttende og oppmerksom på barna og deres signaler knyttet til barnehagens kunst, og reagere spontant på dem i hverdagen. Lotte og Hedda tilrettelegger blant annet for barnas egne uttrykk og innspill i kunstmøtet ved å skrive åpne didaktiske planer med rom for barns medvirkning og med rom for en lyttende kunstdidaktikk. Heddass plan er spesielt ”lyttende” i og med at den er lagt opp i to deler, som starter med en egen observasjonsdel. I gjennomføringen av planens observasjonsdel bruker hun videoobservasjoner av kunstmøtene for å virkelig kunne lytte til barna og få inngående kjennskap til barnas reaksjoner på kunsten. Pedagogisk dokumentasjon brukes altså slik for å lytte til barna og tilrettelegge for deres kunstmøter. Alt dette representerer viktige deler av den lyttende kunstdidaktikken, og viser hvilken kunstdidaktikk som har blitt skapt i Nidelven barnehage.

### **6.3.3 Tilrettelegging gjennom en perspektiverende kunstdidaktikk**

Også gjennom sin perspektiverende kunstdidaktikk tilrettelegger førskolelærerne i Nidelven barnehage for barnas møter med kunsten. Dette innebærer blant annet at de stiller seg selv noen ”perspektiverende spørsmål”, didaktiske spørsmål om hvordan man kan gi barna nye perspektiver og referanserammer å se kunsten gjennom, og slik legge til rette for barnas kunstmøter. Eksempler på slike spørsmål kan være: ”hva ser jeg i kunsten som jeg vil dele med barna?”, ”kjenner jeg kunsten i barnehagen godt nok selv?”, ”hva kan jeg tilføre i kunstmøtene med utgangspunkt i barnas uttrykk?” og ”hvilke spørsmål kan jeg stille barna som leder til nye tanker om kunsten?”. Lotte begynte med å snakke med barna om kunst og stille dem spørsmål som: ”hva er det som henger oppe i taket her?” og ”hva er det kunstneren vil fortelle oss?”. Dette gir rom for barnas egne tanker og tilrettelegger for barnas kunstmøter ved å sette kunsten i et perspektiv og gi barna muligheten til å filosofere omkring kunstens innhold og betydning. De tilrettelegger også for barnas kunstmøter

ved å ta tak i det barna sier og gjør i kunstmøtet og komme med sine egne bidrag i kommunikasjonen og slik tilføre nye perspektiver. Emilie bidrar i barnas kunstmøter med nye kontekster og perspektiver å se kunsten igjennom ved å telle, snakke om farger og dyr. Dette kan tilrettelegge for barnas kunstmøter ved å gi dem ord til å beskrive det de ser og slik gjøre kunsten mer meningsfylt og interessant for barna. Informantene har erfart at engasjerte førskolelærere som gir av seg selv i kunstmøtene, og viser at dette er spennende og interessant, skaper engasjement og merinteresse hos barna. Alt dette representerer viktige deler av den perspektiverende kunstdidaktikken, og viser hvilken kunstdidaktikk som har blitt skapt i Nidelven barnehage.

#### **6.4 De erfaringer førskolelæreren vil at barna skal få i kunstmøtet**

Gjennom denne undersøkelsen har jeg funnet tretten erfaringer førskolelærerne ønsker at barna skal få i møtet med kunstutsmykkingen:

1. At barna skal se og oppleve kunsten.
2. At barna skal få nyte kunsten, og få glede av den og dens egenart.
3. At barna får tid til å absorbere sine inntrykk i møtet med kunsten.
4. At de erfarer at det er den delen av kunsten de er opptatt av som får være i fokus.
5. At kunstmøtene skal gjøre barna bedre kjent med selve kunstverkene og hva de betyr for dem.
6. At barna får erfare kunsten gjennom å bruke av seg selv og sine egne ressurser i kunstmøtene.
7. At barna i fellesskap og sammen med de ansatte skal utforske og finne ut mer om kunsten.
8. At kunstmøtet skal gi grobunn for barnas egne opplevelser og tanker, og at barna skal erfare at disse blir lyttet til og fulgt opp av de ansatte i barnehagen.
9. At barna får erfare at deres inntrykk kan gjøres om til uttrykk som blir forstått av andre.
10. At de kan få begreper å knytte til det de ser i kunsten, for eksempel gjennom tegn-til-tale.
11. At barna skal oppleve kunsten i barnehagen som interessant.
12. At barna i kunstmøtene skal oppleve å bli inspirerte og engasjerte.
13. At kunstmøtet kan representere en koselig stund med en voksen.

Det at jeg har funnet disse tretten erfaringene førskolelærerne ønsker at barna skal få i møte med kunsten, sier noe om hva som for førskolelærerne har vært den bakenforliggende hensikten med, og

motivasjonen bak det kunstdidaktiske arbeidet de har gjort sammen med barna. Det sier noe om hva de gjennom sin lyskastende-, lyttende- og perspektiverende kunstdidaktikk har arbeidet mot, og hva de ønsker at barna skal få i utbytte av det arbeidet de selv har gjort knyttet til kunstutsmykkingen. Slik danner disse tretten punktene grunnlaget for den kunstdidaktiske praksisen som har utviklet seg hos disse førskolelærerne i Nidelven barnehage, og bidrar til å finne svar på min problemstilling.

For å komme frem til disse tretten punktene, har jeg i min fortolkning måttet gjøre noen reflekterte valg. I de forskningsetiske retningslinjenes (NESH, u. å.) punkt 18 ”hensynet til andres verdier og handlingsmoter” står følgende:

Forskeren bør ikke tillegge aktører irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten at det kan gis overbevisende argumenter for det.

Dette er noe jeg har vært bevisst på i min tolkning og analyse av datamaterialet, jeg har forsøkt å forstå førskolelærernes handlinger i beste mening, og ikke tillegge dem negative kvaliteter. For eksempel ville beskrivelser av informanter som instrumentelle eller oppdragende, innenfor pedagogikken bli sett på som negative kvaliteter og som at de har lite aktverdige motiver. Denne forskningsetiske retningslinjen, og mitt ønske om å forstå informantene i beste mening har vært med på å påvirke min tolkning av hvilke erfaringer førskolelærerne ønsker at barna skal få i møte med kunsten. I stedet for å tolke førskolelærernes innføring av kontekster som tall, farger, begreper og lignende i kunstmøtene som et tegn på at kunsten blir brukt som et middel for å lære om kontekstene, har jeg tolket det som at disse kontekstene brukes som et middel for å hjelpe barna til å forstå det de ser i kunstverket. Altså at det fungerer perspektiverende, og at det slik kan være med på å tilrettelegge for barnas kunstmøter ved å gi dem ord til å beskrive det de ser og slik gjøre kunsten mer meningsfylt og interessant for dem. Det er mulig at min tolkning er feil, men det er like stor sannsynlighet for at den andre tolkningen er feil. Som forsker skal jeg følge de forskningsetiske retningslinjene og fremme menneskeverdet, i tilfellet nevnt ovenfor og lignende tilfeller, har jeg derfor valgt den tolkningen som tillegger undersøkelsens deltagere de mest aktverdige motivene. Dette representerer en mulig feilkilde i denne undersøkelsen.

## **6.5 Dette forskningsbidragets mulige implikasjoner for praksis**

På landsbasis er Trondheims utsmykkingsordning i en særstilling med sin andel på 1,25 % av det totale investeringsbudsjettet, og trekkes frem som et forbilde for andre kommuner i Stortingsmelding 23 (2011-2012) ”Visuell kunst”. Der står det at Trondheim kommune er den kommunen i landet som har ”den best utbygde kommunale kunstordningen”, og at Oslo kommune nå ”er i ferd med å endre sitt regelverk i tråd med Trondheimsmodellen”. Kommunen blir altså sett

på som en foregangskommune når det kommer til kunst, og når det kommer til hvor mye av sitt budsjett den bruker til kunst. Til tross for dette er den ikke en foregangskommune når det kommer til grunnbemanningen i sine barnehager og hvor mange årsverk, eller ansatte, hvert barnehagebarn får. Et barn over tre år får 0,157 ansatte, og et barn under tre år får 0,314 ansatte. Det er lavt sammenlignet med grunnbemanningen i de andre store kommunene. I rådmannens forslag til økonomiplan for 2012-2015 står følgende:

[...] Videre foreslår rådmannen at barnehagene skjermes for reduksjoner i bemanningen. Dette er begrunnet i Kostra-tall som gjennom flere år [sic] vist at Trondheim kommune har lav bemanningstetthet i barnehagene sammenlignet med de øvrige ASSS-kommunene (Trondheim kommune, 2012, s. 106).

De ti største kommunene i landet utgjør det som her omtales som ASSS-kommunene. De består av: Oslo, Trondheim, Fredrikstad, Bærum, Drammen, Kristiansand, Sandnes, Stavanger, Bergen og Tromsø. I økonomiplanen analyseres og sammenlignes Trondheim kommunes ressursbruk med ressursbruken på landsbasis og i disse ASSS-kommunene (Trondheim kommune, 2012). Med utgangspunkt i disse sammenligningene, og at Trondheim kommunes grunnbemanning i barnehagene er lavere enn de fleste av disse kommunene, skjermes barnehagene fra reduksjon i bemanningen. Det betyr med andre ord, at kommunen heller ikke har tenkt å øke den.

Med utgangspunkt i denne undersøkelsens funn, kan det se ut til at barnehagebarnas kunstmøter og kunstnyttelse kunne fått bedre vilkår om bemanningstettheten i trondheimsbarnehagene var større. I Emilies narrativ kom det frem at hun som er spesialpedagog har bedre forutsetninger for å stoppe opp i hverdagen og arbeide kunstdidaktisk, sammenlignet med de pedagogiske lederne som har ansvar for langt flere barn. I narrativet står også følgende:

Emilie opplever at hverdagen i barnehagen ofte kan være litt hektisk, og at de voksne som rager en meter over barna passerer veldig mange barn uten å se de små glimtene, de små bevegelsene, de små signalene som de sender ut til dem.

Selv om denne avhandlingen presenterer kunstdidaktisk praksis hvor det er blitt satt av tid til prosjekter, og hvor Emilie har tatt seg tid til å stoppe opp og se på og snakke med barna om kunsten, gir dette et bilde av at det ikke alltid er slik at de voksne *har* tid i trondheimsbarnehagene. Hedda sier det så sterkt som at: tid er det de ansatte i barnehagen har minst av. Som jeg skrev tidligere vil tid være en forutsetning for gjennomføring av alt fagdidaktisk arbeid. Tid er helt essensielt, for uten tid kan ikke førskolelærere utføre noe kunstdidaktisk arbeid. Hedda har kommet frem til at det ikke er mulig å få til et godt kunstmøte med mer enn to barn av gangen. Å dele barn inn i små grupper med kun to barn på en ansatt kan være vanskelig innenfor de rammer kommunens nåværende bemanningsnorm gir.



Denne undersøkelsens funn antyder at barnas kunstmøter og kunstnyttelse er avhengige av at førskolelærere og andre ansatte i barnehagene praktiserer en lyskastende, lyttende og perspektivernde kunstdidaktikk. I en barnehage utsmykket med kunst, som Nidelven barnehage, blir kunsten en paratekst i fortellingen om stedet den er plassert. Det er mye annet i barnehagene som vil ta oppmerksomhet til barna bort fra kunsten, det blir derfor førskolelærerens oppgave å synliggjøre kunsten for barna og skape interesse for den. ”To see what is in front of one’s nose needs a constant struggle” har George Orwell skrevet, og denne avhandlingen beskriver nettopp en slik kamp og behovet for slike kamper. Den beskriver førskolelærernes kamp for å synliggjøre kunsten i barnehagen, og for å skape interesse for den hos barna, i et fysisk miljø som gjør at kunsten ”taper styrke som kunst” (Solhjell, 2001, s. 204). Det representerer en vanskelig oppgave, en oppgave som kan bli mer overkommelig gjennom endrede rammevilkår for førskolelæreres didaktiske arbeid.

Jeg har ikke hatt et forskningsspørsmål som omhandler hvilken langsiktig betydning førskolelærernes kunstdidaktiske arbeid har for barna, det er heller ikke relatert til min problemstilling, men denne undersøkelsen har allikevel vist at førskolelærernes didaktiske arbeid med kunsten ser ut til å gjøre barna mer opptatt av, og mer interessert i kunsten. Hedda mente at hun så en utvikling fra kunstmøte til kunstmøte, i form av at barna ble mer konsentrerte og engasjerte for hver gang de så på kunsten sammen. De var opptatt av nye ting i hvert kunstmøte. Etter å ha gjennomført didaktisk arbeid med kunsten ser førskolelærerne også at barna oppsøker den av egen interesse. I min innledning skrev jeg:

Dersom kunstutsmykkinger i barnehagene er med på å sikre alle barna i disse barnehagene sin rett til å nyte kunst, er det svært positivt, spørsmålet er bare hvordan dette praktiseres i barnehagene og om det her legges til rette for barns kunstmøter og kunstnyttelse. Dersom kommunens utsmykkingsordning i tillegg til økte muligheter for barns kunstnyttelse fører til at det utvikles en kunstdidaktisk praksis knyttet til kunstutsmykkningene i barnehagene, ser jeg på det som en ekstra bonus. Jeg kommer i denne avhandlingen nettopp til å ha fokus på kunstutsmykkingen i en barnehagens fysiske rom og hvordan førskolelærerne i barnehagen forvalter kunsten gjennom kunstdidaktisk arbeid med kunstverkene opp i mot barnehagebarna

De overnevnte funn impliserer at kunstutsmykkinger i barnehagene er med på å sikre barna kunstnyttelse, når det arbeides kunstdidaktisk med dem av førskolelærerne i barnehagene. I denne avhandlingen har jeg vist hvordan noen førskolelærere arbeider for å legge til rette for barns kunstmøter og kunstnyttelse. Det kan samtidig se ut til at barns kunstmøter og kunstnyttelse i stor grad uteblir uten en slik tilrettelegging. Gjennom denne undersøkelsen har jeg også kommet frem til at det har utviklet seg en kunstdidaktisk praksis i en barnehage, Nidelven barnehage, min enkeltcasestudie. Førskolelærerne som har deltatt i undersøkelsen kan på mange måter ses som forbilledlige pionerer i utviklingen av en kunstdidaktisk praksis, de har skapt en fenomenografisk kunstdidaktikk med rom for barnet som medskapende subjekt, hvor man som førskolelærer har

mulighet til å slippe å stå i *det kunstpedagogiske dilemma*. Ved at man inkluderer barnas egne ressurser, oppfattelser og uttrykk i det kunstdidaktiske arbeidet, kan man unngå en oppdragende ”ovenfra og ned holdning” hvor barnas selvfølelse risikerer å bli svekket. Samtidig blir ikke barna overlatt til seg selv med sine private opplevelser i den fenomenografiske kunstdidaktikken, slik det gjøres innenfor den karismatiske holdningen. Det er mitt håp at min teoriutvikling kan fungere som et rammeverk for videre arbeid i barnehager med kunst og i utviklingen av det kunstdidaktiske felt, og at avhandlingen skal bidra til en dypere innsikt og forståelse av kunstdidaktikk i barnehagen.

## Referanser

- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae, & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (ss. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 6. mai, 2012 fra Kunnskapsdepartementet:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Blix, A. (2007). Kunst gir byen et løft. *Adresseavisen*, 22.9.2007, s. 2.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle. En vei til talespråket* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christiansen, P. (2010). *Kunst ute, kunst inne. Utsmykking i Trondheim | Public Art in Trondheim 2000-2010*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Fagerli, O., Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2000). *Hva er førskolepedagogikk?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. *Artikkel 27*.
- Forskrift om pedagogisk bemanning (2005). *§ 1 Norm for pedagogisk bemanning*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I Å. L. Strømnes, R. Grankvist, S. Gudmundsdottir, & M. Rismark (red.), *Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes* (ss. 147-173). Trondheim: Tapir.
- Gundem, B. B. (2008). *Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?* Acta Didactica Norge, 2 (1), 1-15.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere - en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2010). Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *Kreativitet och mångfald. Kulturarvpedagogik för ett nytt decennium. Konferensrapport*. (ss. 21-40). Östersund: Nordiskt centrum för Kulturarvpedagogik.
- Haugen, S. (2005). Barnehagen - arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle, *Småbarnspedagogikk. fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (ss. 40-59). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonstøij, T., & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi - En indføring i æstetik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krankenhausen, J. (2010). *Komputer + Kunst = Kreativitet. Drama nr. 04*, s. 18-20.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidsskrift*, 17 (2-3), s. 1-31.
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Lov om barnehager. §17-18.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röthle (red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 24-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2009). "Sjå! Høyballen har på regnklær! Et prosjekt om barns undring i møte med rundballer". Hentet 15. mai, 2012 fra Barnehageprisen 2009: [http://www.barnehageprisen.no/files/kks\\_5fbarnehageprisen2009\\_5fskjerm.pdf](http://www.barnehageprisen.no/files/kks_5fbarnehageprisen2009_5fskjerm.pdf)
- NESH (u. å.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 21. mai, 2012 fra <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norsk kulturråd (2011). *Kunsten å formidle. Kunstløftet - Kunst for et ungt publikum*, s. 16.
- Norsk kulturråd (2011). *Strategi 2011-2014*. Hentet 13. mai, 2012 fra [http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/dokumenter/Strategiplan\\_2011\\_BOKMaL.pdf](http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/dokumenter/Strategiplan_2011_BOKMaL.pdf)
- Os, E. (2003). *Under tre? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl - kunst for de minste. Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder*. Hentet 23. mai, 2012 fra <http://www.kulturrad.no/sitefiles/1/Barnogunge/RapportfraKlangfugl.pdf>
- Os, E., & Hernes, L. (2005). Hva skal de minste barna med kunst? I T. Østberg (red.), *Barnet og kunsten* (ss. 50-73). Oslo: Norsk kulturråd.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2005). Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til? I T. Østberg (red.), *Barnet og kunsten* (ss. 28-47). Oslo: Norsk kulturråd.
- Solbu, E. (2005). Et humanistisk prosjekt? I T. Østberg (red.), *Barnet og kunsten* (ss. 120-127). Oslo: Norsk kulturråd.
- Solhjell, D. (2001). *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.
- St. meld. nr. 23 (2011-2012). *Visuell kunst*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Steinkjer, E. (2003). *Toddlerkunst eller kunst som toddler. En undersøkelse om ett- og to-åringers møte med skulpturer og objekter i rom*. Trondheim: DMMH/NTNU.
- Steinkjer, E. (2005). Små barn sanser med mer enn øynene - Om toddlere i møte med kunst. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Røthle (red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 202-220). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune (2005). *Handlingsplan for kunst og kultur 2005-2010*. Hentet 2. april, 2012 fra [www.trondheim.kommune.no/kunstplan/](http://www.trondheim.kommune.no/kunstplan/)
- Trondheim kommune (2011). *Handlingsprogram for kunst 2010-2013*. Hentet 5. mai, 2012 fra <http://www.trondheim.kommune.no/attachment.ap?id=37002>
- Trondheim kommune (2010). *Kommuneplanens samfunnsdel 2009-2020*. Hentet 21. mai, 2012 fra <http://www.trondheim.kommune.no/planer/>
- Trondheim kommune (2012). *Rådmannens forslag til økonomiplan 2012-2015*. Hentet 20. mai, 2012 fra <http://www.trondheim.kommune.no/budsjett2012/>
- Utviklingstjenesten (2009). *Utsmykkingsordningen 2003 - 2008. Evaluering*. Trondheim: Trondheim kommune.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Østbye, G. L. (2007). *Barn + kunst = danning. Om å fabulere og filosofere i kunstmøter*. Oslo: Gurilo Forlag.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Forespørsel om samtykke til deltagelse i studien.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Vedlegg 3: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger.





## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **”Kunstutsmykkingene i Trondheim kommunes barnehager sett fra et fagdidaktisk perspektiv”**

#### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et studentprosjekt hvor man skal se på hvordan førskolelærere arbeider fagdidaktisk for at barna skal få et utbytte av kunstutsmykkingene i barnehagene. Formålet med studien er å få en dypere innsikt i hvordan førskolelærere og andre kan arbeide kunstdidaktisk med kunstutsmykkinger i barnehager. Innsikten oppnås gjennom å undersøke hvordan førskolelærere har gjennomført pedagogisk arbeid i barnehagen hvor kunstutsmykkingen utgjør innholdet, og førskolelærernes overveielser og refleksjoner omkring dette. Du er valgt ut ettersom du arbeider i en av Trondheim kommunes barnehager som har en kunstutsmykking på barnehagens fysiske område. Forskningsprosjektet er en del av Trine Telnes' masterstudie i estetiske fags didaktikk ved NTNU og utgjør hennes avsluttende masteroppgave.

#### **Hva innebærer studien?**

Studien tar utgangspunkt i dine erfaringer med kunstutsmykkingen, og hvordan du best kan videreformidle og dele av din kunnskap til forskningsprosjektet. Dette kan for eksempel være gjennom å gi prosjektleder innblikk i dine didaktiske planer og/eller pedagogiske dokumentasjoner hvor denne

kunstutsmykkingen på noen som helst måte er nevnt eller avbildet, ved å dele en praksisfortelling, stille opp på intervju eller ved å la prosjektleder observere situasjoner hvor dere arbeider med kunstutsmykkingen i barnehagen. Prosjektleder vil da være tilstede som passiv observatør og notere ned det som observeres.

Opplysningene man ønsker å samle inn gjennom en slik observasjon, er hvordan arbeidet med kunstutsmykkingen konkret gjennomføres (for eksempel i et planlagt prosjekt) for deretter å få førskolelærernes refleksjoner omkring dette i etterkant gjennom et intervju.

Spørsmålene ved et intervju vil dreie seg om de erfaringene førskolelærerne har med kunstutsmykkingene, hvordan de har valgt å arbeide didaktisk med kunstutsmykkingene, begrunnelse for ulike valg de har gjort, hvordan de tilrettelegger for at barna skal få meningsfulle opplevelser av kunsten, hvilket utbytte de ønsker barna skal få i møte med kunsten etc.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenner opplysninger. Opplysningene du gir fra deg vil bli fullstendig anonymisert i masteroppgaven, alle personer og steder vil bli gitt fiktive navn, det eneste som kan være gjenkjennbart er selve kunstutsmykkingen da dennes utforming kan bli nevnt og komme frem direkte eller indirekte.

Innsamlet materiale og informasjon du gir fra deg vil bli slettet senest ved utgangen av 2012, da studien avsluttes ved dette tidspunktet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte prosjektleder Trine Telnes, masterstudent i fagdidaktikk ved NTNU, tlf. 986 33 845. Veileder er Robert Øfsti, universitetslektor ved NTNU, tlf. 90755020.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

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

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE

#### **Med utgangspunkt i planen for ”prosjektperiode kunst i barnehagen”**

1. Kan du si litt om hvorfor du ønsket å finne ut ”hvordan er møtet mellom barnet og kunstvinduene i barnehagen”?
2. Visste du da du begynte å skrive planen at den ville bli bestående av to deler, eller ble det slik etter hvert i løpet av gjennomføringen?
3. Hadde du noen tanker på forhånd om Del 2 og om hva Del 2s innhold kunne bli (før prosjektstart og skriving av Del 2)?
4. Opplever du at dere har nådd målene som var satt for prosjektet?
5. Hvordan vil du beskrive evalueringen? Hva setter du som kriterier for måloppnåelse, og når man kan si at målene er nådd?
6. Hva lærte du om barnas møte med kunsten gjennom bruk av videoobservasjon?

#### **Med utgangspunkt i mine observasjoner av arbeidet med prosjektet.**

7. Da du samtalte med barna om det dere så i kunsten, hadde du noen tanker om hva du ville at barna skulle lære eller få i utbytte av dine handlinger?
8. Hva ønsket du å oppnå da du oppfordret barna til å beskrive det de så i kunsten?
9. Hva er viktig for deg når du velger å benevne og peke på de ulike gjenstandene man kan se i kunsten?
10. Er det noen ganger vanskelig å tolke hva barnas verbal uttrykk betyr, og hva de forbinder det de ser i kunsten med?
11. Da vi så på videoobservasjonene, reflekterte du omkring det å gi barna tid til å oppleve kunsten og absorbere inntrykk før man begynner å prate. Kan du si litt mer om dette?
12. Du nevnte også at du har gjort personlige refleksjoner og valg underveis i prosjektet, men at det ikke har blitt gjort felles refleksjoner og diskusjoner i personalgruppen. Kan du si litt om de viktigste refleksjoner og valg du har tatt underveis? Og litt om hvordan du skulle ønske at arbeidet i personalgruppen ideelt sett skulle ha vært?
13. Du snakket om at dette er en ny måte for dere å jobbe på, å finne veien mot et mål gjennom å følge barnas impulser, hvor kommer inspirasjonen til den nye tenkemåten fra?

#### **Litt generelt om kunsten.**

14. Hva gjør du i situasjoner hvor barn undrer seg over og opplever kunstutstykket utenfor prosjektperioden?
15. Hvilken betydning har voksenrollen/førskolelærerne etter din erfaring for barnas opplevelse av kunsten, og utbytte av kunsten?
16. Hvilket utbytte ønsker du at barna skal få i møte med kunstutstykket?
17. Hvilket utbytte ønsker du at barna skal få av arbeidet du/dere gjør hvor kunstutstykket er temaet/innholdet?
18. Hvilke begrensninger og muligheter skaper kunstutstykkets utforming og forutsetninger for ditt/deres arbeid med kunstutstykket med barna?





Robert Øfsti  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.04.2011

Vår ref: 26862 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.04.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.04.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 26862                | <i>Kunstutmykningen i Trondheim kommunes barnehager sett fra et fagdidaktisk perspektiv</i> |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens overste leder  |
| Daglig ansvarlig     | Robert Øfsti  |
| Student              | Trine Telnes  |

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, eventuelle 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](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, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Atle Alvsheim

Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Trine Telnes, Søndre Berg 14 D, 7051 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)