

Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på – satt inn i en barnehagekontekst.

En teoretisk-hermeneutisk studie.

Angela Rieck



Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

16.06.2017

Forord

Til minne om min far, Hans Rieck, som døde den 25. 3. 2017.

Når mitt arbeid med oppgaven nå går mot slutten ser jeg tilbake på de to siste årene med takknemlighet overfor muligheten til å kunne være «aktivt nysgjerrig» gjennom forskningen og arbeidet med denne masteroppgaven.

Men, man klarer ikke å gjennomføre en slik prosess helt alene. Et knippe mennesker sørger for at masterstudenten kommer i mål til slutt. Mennesker som gir motstand, har tro på prosjektet ditt, trøster, støtter, veileder og guider deg gjennom de ulike etappene i prosessen med oppgaven. Disse menneskene vil jeg takke i dag:

Takk til min veileder Anne Greve, for din tilstedeværelse og for at du tok meg på alvor og stilte krav, samtidig som du har hatt tro på mitt prosjekt. Takk for alle dine tilbakemeldinger, konstruktive veiledninger og kloke innspill. Takk også for at du arrangerer veiledningsseminarer - en glimrende mulighet til lære av andre, og til å få respons på sine egne skjøre ideer.

Takk til Jan Sverre Knudsen for grundig 80 prosent-lesning med veldig nyttige innspill og kommentarer.

Takk til alle medstudenter fra vår lille gjeng som begynte i 2015, især Charita. Takk også til Andrea som jeg møtte underveis i løpet, og Eilen som jeg gikk sammen med inn i sluttfasen av skrivingen.

Takk til min sønn Tamer - for din ubøyelige optimisme på mine vegne og for din humor.

Og sist, men aller størst TAKK til min kjære Rune som har hatt en underliggende tiltro til meg og mitt prosjekt, som har vært interessert i arbeidet mitt hele veien, som holdt et øye med det norske språket, og som har vært min kloke, filosofiske inspirator gjennom alle våre diskusjoner rundt estetikk og livet for øvrig. Takk for din tålmodighet og godhet.

Angela Rieck, juni 2017

Summary

The main concern in this thesis has been to examine the influence of aesthetic experience on young children in kindergartens, and *how aesthetic experience can be understood as a way to learn in the context of kindergartens*. Reflecting on humans capability to experience in general, and particularly on childrens way to experience themselves in relation to the world, I have thrown light over alternative ways of understanding childrens way of learning at times with striking discurcion on giving the scientific subjects in kindergartens higher priority (OECD 2015).

As a way of approaching the theme I have put forward following question: What qualities have to be added to experience to leave marks in human/the child? How does children experience? What is aesthetic experience, and when can an experience be an aesthetic experience that again can put a child in mood to act? What actions lead to a developing, enlightning power and to learning? Are these actions to be found as an expression in childrens dramatic play?

I have chosen a hermeneutic approach to my theme as a hybrid method containing of interpretation, analysis and production of theoretic-pedagogical text, supplied with auto-ethnographic narratives from my own experience-horizon as dramapedagog. My intention has been, based on a selection of classic philosophy of aesthetics and more recent theories together with different paradigma, to make the conceptions aesthetic and experience more transparent and usefull in pedagogical work. In my study I talk over and illuminate the conceptions from different perspectives. I also examine how aesthetic experience can be understood linked to aesthetic-enlightning culture and laerning in the context of kindergartens.

My main insight is that aesthetic experience can be seen as a way of experiencing oneself in realition to the world, and is about awakening perceptible senses. I found that bodily cognition can lead to an aesthetic experience in interaction with matter-, form- and playdrift. An experience sticks organic in the mind first when emotions and physical activities are in swing together. The basis of these insights I found in classic, aesthetic and more recent pedagogical theories and from brain-research. Aesthetic experience happens to be worked into

everyday kindergarten and in touch with artistic practice, and imply an active subject. A playing investigation of objects, materials and phenomena in a free play of the mind, can be seen as a way of learning. Children's dramatical play can be an arena for aesthetic experience and a way of learning.

Sammendrag

Hovedanliggende med denne masteroppgaven er å undersøke hvilken betydning *estetiske erfaringer* kan ha for barn i barnehagealderen, og *hvordan estetisk erfaring kan forstås som en måte å lære på i en barnehagekontekst*. Ved å reflektere over menneskets evne til å gjøre erfaringer generelt, og især over barns måte å erfare seg selv i relasjon til verden, har jeg belyst alternative forståelser av barns læring i en tid der diskursen om prioritering av realfag i barnehagen har blitt fremtredende (OECD 2015).

Som tilnærming til tematikken har jeg stilt følgende spørsmål: Hvilke kvaliteter må tilføyes erfaring for å sette spor i mennesket/barnet? Hvordan erfarer barn? Hva er estetisk erfaring, og når *kan* en erfaring bli en estetisk erfaring som fører til at barnet får lyst til å handle? Hvilke handlinger fører til en utviklende, dannende kraft og til læring? Kan disse handlingene finnes som uttrykk i barns dramatiske lek?

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til temaet mitt i en metodisk hybridform som består av tolkning, analyse og produksjon av teoretisk-pedagogisk tekst, supplert med autoetnografiske, narrative fra min egen erfaringshorisont som dramapedagog. Med utgangspunkt i et utvalg fra klassisk, estetisk-filosofisk teori og forskningsteorier fra nyere tid og fra ulike vitenskapsparadigmer, er min hensikt å gjøre begrepene estetikk og erfaring mer transparente og anvendbare for det pedagogiske arbeidet. I min studie drøfter og belyser jeg begrepene fra ulike perspektiver. Jeg undersøker også hvordan *estetisk erfaring* kan forstås koblet til estetisk dannelse og læring i en barnehagepedagogisk kontekst.

Mine hovedinnsikter går ut på at estetisk erfaring kan ses som en måte å erfare seg selv i relasjon til verden, og handler om en bevisstgjøring av sanselig fornemmelse. Mine funn viser at kroppslig erkjennelse i et vekselspill mellom stoff-, form-, og lekedrift kan bli en estetisk erfaring. Jeg fant grunnlag for disse innsiktene både i klassiske, estetiske og nyere pedagogiske teorier og fra hjerneforskning. Estetiske erfaringer kan forekomme innarbeidet i barnehagehverdagen og i berøring med kunstneriske praksiser, og innebærer et aktivt subjekt. En lekende utforskning av objekter, materialer og fenomener i et fritt tankespill, kan ses som en måte å lære på. Barns dramatiske lek kan være en arena for estetiske erfaringer og en måte å lære på.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	2
SUMMARY.....	3
SAMMENDRAG.....	5
INNHALDSFORTEGNELSE.....	6
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	9
1.1. Tema og problemstilling.....	9
1.1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.1.2. Tidligere og aktuell forskning.....	13
1.2. Metodiske refleksjoner.....	14
1.2.1. Hermeneutikk som anvendt metode.....	15
1.2.2. Oppgavens hermeneutikk.....	17
1.2.3. Autoetnografi – muligheter og utfordringer, kritikk.....	18
1.3. Bruk av primærlitteratur i tysk språk – muligheter og utfordringer, etikk.....	21
1.4. Avgrensninger og valg.....	22
1.5. Oppgavens oppbygning.....	23
KAPITTEL 2: ESTETISK ERFARING.....	24
2.1. Begrepe.....	24
2.1.1. Estetikk – norsk og tysk definisjon.....	25
2.1.2. Erfaring- «Erfahrung» - norsk og tysk definisjon.....	26
2.2. Estetikk i et historisk perspektiv – konturer av estetisk erfaring?.....	28
2.2.1. Baumgarten.....	29
2.2.2. Kant.....	31
2.2.3. Schiller.....	33
2.2.4. Fröbel.....	36
2.2.5. Foreløpig status – konturer av estetisk erfaring - Hovedmomenter fra punktet «estetikk i et historisk perspektiv».....	42
2.2.6. Filosofenes estetikkforståelse i lys av aktuell hjerneforskning.....	43
2.3. Tysk samtidforskning – Ästhetische Bildung – estetisk erfaring, betydning for barn i ung alder.....	47
2.3.1. Mine begrepsavklaringer.....	47
2.3.2. Opprydning i estetiske begrep og den dannende betydningen.....	48

av estetiske prosesser.....	48
2.3.3. På sporet av estetiske prosesser med tre ulike «briller».....	50
2.3.4. Drøfting av de tre perspektivene i lys av et eksempel fra min egen praksis og et eksempel fra Borg-Tiburcys empiriske studier.....	56
2.3.5. Hovedfunn fra Borg-Tiburcys opprydning i estetiske begreper.....	62
og de tre perspektiver.....	62
2.3.6. Transfer- og hjerneforskning.....	65
2.3.7. Transferforskning relatert til Borg-Tiburcys perspektiver.....	70
2.3.8. Om kroppsresonanser.....	72
2.3.9. Hovedfunn fra Rittelmeyers perspektiv.....	74
2.4. <i>Tilnærming til estetisk dannelse i tidlig barndom</i>	75
2.4.1. Intersubjektivitet og estetisk erfaring.....	75
2.4.2. Estetisk erfaring – vekselspill mellom resepsjon og produksjon.....	78
2.4.3. Meddelelse og delte erfaringer.....	80
2.4.4. Hovedmomenter fra punkt: Tilnærming til estetisk dannelse i tidlig barndom.....	80
2.5. <i>Estetisk erfaring – en pragmatisk tilnærming</i>	81
2.5.1. Pragmatisk estetikk – John Dewey.....	81
2.5.2. Begrepet erfaring fra John Deweys perspektiv.....	82
2.5.3. Estetisk erfaring i lys av John Dewey:.....	86
2.5.4. Hovedmomenter fra Deweys perspektiv.....	89
2.5.5. Estetisk erfaring i lys av tre teorier.....	90
2.5.6. Hovedmomenter fra de tre teoriene gjennom Løvlies blikk.....	93
2.6. <i>Estetisk erfaring og barns dramatiske lek</i>	93
2.6.1. Barns dramatiske lek i lys av den transformative teori.....	95
2.6.2. Barns dramatiske lek – i lys av estetisk <i>dannelse</i>	96
2.6.3. Barns dramatiske lek og kunst – lek som estetisk praksis.....	100
2.6.4. Hovedmomenter fra punkt 2.6. «Estetisk erfaring og barns dramatiske lek».....	102
KAPITTEL 3: HVORDAN KAN ESTETISK ERFARING FORSTÅS SOM EN MÅTE Å LÆRE PÅ? – EN OPPSUMMERING.....	104
3.1. <i>Mine hovedinnsikter</i>	104
3.1.1. Hovedinnsikter fra klassisk-estetiske teorier.....	104
3.1.2. Hovedinnsikter fra hjerneforskning.....	105
3.1.3. Hovedinnsikter fra tysk forskning rundt estetiske begreper.....	107
3.1.4. Hovedinnsikter fra pragmatisk teori.....	108

3.1.5. Hovedinnsikter fra de tre teoriene gjennom Løvlies blikk og barns dramatiske lek – her samles trådene.....	109
KAPITTEL 4: ESTETISK ERFARING – PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE.....	110
4.1. <i>Personalet i barnehagen og estetisk bevissthet</i>	111
4.1.1. Å skille mellom aisthesis og estetikk i praksis.....	111
4.1.2. Å fokusere på hverdagsfenomener, adskilt fra et «snevert» kulturbegrep i praksis.....	113
4.1.3. Barn og personalets møte med kunstuttrykk i praksis.....	114
4.1.4. Barn og personalets møte med kunstuttrykk sett som en prosess.....	117
4.1.5. Barn og personalet i dramatisk lek som skapende handling.....	119
4.1.6. Veien videre.....	120
LITTERATURLISTE.....	122

Kapittel 1: Innledning

1.1. Tema og problemstilling

I min forskningsoppgave ønsker jeg å undersøke hvilken betydning estetiske erfaringer kan ha for barn i barnehagealderen. Oppgaven vil være en fordypning i filosofisk-pedagogiske teorier som undersøker estetisk erfaring i lys av dannings- og erfaringsbegrepet. Ved å reflektere over menneskets evne til å gjøre erfaringer generelt, og især over barns måte å erfare seg selv i relasjon til verden, vil jeg belyse alternative forståelser av barns læring i en tid der diskursen om prioritering av realfag i barnehagen har blitt fremtredende (OECD 2015).

I takt med samfunnsutviklingen trer også diskursen om nødvendigheten av fleksibel, innovativ og kreativ arbeidskraft i fremtiden fram (Meld. St. 19, 2015-2016, 2016). Her kan vi se paralleller mellom utviklingen av samfunnet i Norge og europeiske land med lignende økonomisk vekststruktur, for eksempel Tyskland, der jeg kommer fra. På et generelt grunnlag tør jeg å hevde at politiske føringer i begge land peker mot å finne måter for optimal kunnskapsformidling til barn fra ung alder og gjennom hele utdanningsløpet (OECD 2015). Utviklingen av barns kognitive evner fra barnehagealderen av, vektlegges sterkt. Som motvekt til dette har i nyere tid kommet pedagogisk forskning på banen, også i Tyskland, som peker mot en bevisstgjøring av hvordan *estetiske erfaringer* virker inn på mennesket, og hvilket dannende potensiale estetiske erfaringer kan ha. Jeg ønsker å utforske denne kunnskapen videre.

Hovedmotivasjonen for oppgaven min er å bidra til å få mer innsikt i hvilke ringvirkninger estetiske erfaringer kan ha når det gjelder barns lyst til å lære og til å handle. «Å handle» forstås i konteksten at menneskets formdrift (jamfør Schiller) medfører behov for å handle.

Videre håper jeg oppgaven kan være et supplement til å diskutere barnehagens mandat. Følgende spørsmål har vært drivende, og er min tilnærming til tematikken:

Hvilke kvaliteter må tilføyes erfaring for å sette spor i mennesket/barnet? Hvordan erfarer barn? Hva er estetisk erfaring, og når *kan* en erfaring bli en estetisk erfaring som fører til at barnet får lyst til å handle? Hvilke handlinger fører til en utviklende, dannende kraft og til

læring? Kan disse handlingene finnes som uttrykk i barns dramatiske lek? For å nærme meg disse spørsmålene i forskningen har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på – satt inn i en barnehagekontekst. En teoretisk-hermeneutisk studie.

1.1.1. Bakgrunn for valg av tema

Mitt arbeid med oppgavens tema har foregått i et tidsintervall som var preget av ulike politiske forslag og høringer rundt utarbeidelse av en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen) i Norge. I begynnelsen av min arbeidsprosess har regjeringens forslag til en ny rammeplan, som er forankret i Meldingen til stortinget nr. 19 (Meld.St. 19 (2015-2016, 2016), vært ett av motivene for valg av mitt tema. I stortingsmeldingen fant jeg lite om *estetisk erfaring*. Jeg har først brukt en søkerfunksjon for å finne begrepet *estetisk erfaring* i stortingsmeldingens tekst, det ga ingen resultat. *Estetiske fag* derimot ble omtalt to ganger i teksten som gjaldt forslagene for en ny rammeplan. Under punkt 4.2.7. *Barnehagens innhold og aktiviteter – læring og utvikling i barnehagen*, nærmere under deloverskriften *Sentrale kompetanser for fremtiden* etterlyser forskere en tydeligere vektlegging av barnehagens ansvar for barns læring. I teksten fremheves behovet for barns kompetanser i *å lære, å utforske og å skape*. Det fremgår at disse kompetansene «..er sentrale for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft. For barnehagebarn er *de estetiske fagene* viktig redskap for sansing, opplevelse, tenkning og kommunikasjon. Barn lærer og erfarer i stor grad gjennom allsidig bruk av sanser» (Meld. St. 19, (2015-2016), 2016, s. 39). Sitatet viser tydelig at man tillegger de estetiske fagene stor betydning for utviklingen av barns kompetanser i å utforske og å skape og å lære.

Men i stortingsmeldingen foreslo man så endringer i fagområdene med nye målsetninger:

I rammeplanen er det fagområdene Antall, rom og form, og Natur, miljø og teknikk som er mest relevante i realfaglig sammenheng. Arbeid med fagområdene gjennomføres tverrfaglig, for eksempel er realfag tett knyttet til arbeid med språk og språkstimulering og estetiske fag (Meld. St. 19, (2015-2016), 2016, s. 40).

I dette sitatet ble de estetiske fag plassert som siste ledd i tverrfaglig arbeid med fagområdene og tett knyttet til realfag. Jeg oppfattet det slik, at de estetiske fagene spiller en underordnet rolle i starten av utdanningsløpet. Begrepet *utdanningsløp* blir brukt i stortingsmeldingen (Meld. St. 19, (2015-2016), 2016) og indikerer slik jeg ser det, en forventning til barns læring eller utdanning fra tidlig i barndommen.

Med bakgrunn i at de estetiske fagene var ment til å være et *redskap* for opplevelser, sansning, tenkning og kommunikasjon, som regjeringen ga uttrykk for (Meld. St. 19, (2015-2016), 2016, s. 39), fattet jeg interesse for å forske dypere i begreper rundt *estetikk* som *estetisk erfaring*, *estetiske fag*, *erfaring*, *læring* og *danning*. Det er store begrep, og jeg er klar over at jeg i rammen av denne oppgaven ikke kan redegjøre for alle fasetter av disse begrepene. Jeg ønsker snarere å drøfte hvordan begrepene kan gjøres transparente og anvendbare for pedagogisk arbeid.

Imidlertid har en ny og bearbeidet forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) blitt vedtatt, og skal tre i kraft fra august 2017. Denne nye versjonen har kommet med bakgrunn i en rekke diskusjoner fra det pedagogiske fagfeltet som meldte behov for justering og revurdering av regjeringens forslag i sin opprinnelige form.

Med blick på mitt tema *estetisk erfaring* ser jeg på formuleringene og målsetningene i den nye rammeplanen som fokuserer på begreper som *estetisk erfaring*, *estetiske opplevelser*, eller *estetiske dimensjoner* med stor interesse. Jeg ser samtidig en relevant kobling mellom mitt tema i oppgaven og de nye formuleringene rundt estetiske begreper. Derfor har jeg valgt å ta noen forandringer fra teksten i stortingsmelding nr. 19 (Meld. St. 19, (2015-2016), 2016) til den nå vedtatte nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) med inn under dette punktet:

Mens søkerfunksjonen ikke ga utslag på begrepet *estetisk erfaring* i stortingsmelding nr. 19, ga et søk i den nye rammeplanen et annet resultat:

Begrepet *estetisk erfaring* ga ett treff i teksten, og ordet *estetisk/estetiske* forekommer i ulike koblinger fem ganger. Estetiske *fag* blir derimot ikke omtalt lenger.

Estetisk erfaring finner vi under **kapittel 9 - Barnehagens fagområder**, under punktet Kunst, Kultur og Kreativitet:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få **estetiske erfaringer** med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk [...] (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 9, *min utheving*).

Under samme punktet finner vi videre begreper som *estetiske uttrykksformer*, *estetiske områder* og *estetiske dimensjoner*. Her ser jeg en utvidelse og flere nyanser i bruk av begreper rundt estetikk. Jeg vil sitere noen utdrag:

Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og *estetiske uttrykksformer* (Kunnskapsdepartementet, kapittel 9, 2017, *min utheving*).

Slik jeg tolker det, peker dette sitatet mot arbeidet med de estetiske fagene, men omtales nå som uttrykksform. Under «personalet skal» brukes begrepene *estetiske områdene* og *estetiske dimensjoner* slik (utdrag):

Personalet skal [...]

- være lyttende og oppmerksom på barnas ulike kulturelle uttrykk, vise respekt for deres ytringsformer og fremme lyst til å gå videre i utforskning av de **estetiske områdene** [...]
- synliggjøre og skape **estetiske dimensjoner** i barnehagens inne- og uterom (Kunnskapsdepartementet, kapittel 9, 2017, *min utheving*).

Under punktet Kommunikasjon, Språk og Tekst finner vi begrepet *estetiske opplevelser* i en slik kontekst:

I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til **estetiske opplevelser**, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, *min utheving*).

Dette har gitt meg tydelige berøringspunkter og relevans til mitt tema. I den nye rammeplanen ser vi begrepet estetikk i ulike koblinger (til erfaring, opplevelse, dimensjon og uttrykksform). I min oppgave har jeg hatt til hensikt blant annet å undersøke nettopp hvordan begrepene gjøres transparente, hvordan arbeid med *kunst, kultur og kreativitet* skal tolkes i pedagogisk praksis i barnehagen, hva lekende og estetiske *uttrykksformer* kan være, og hva det innebærer å gi barn *estetiske erfaringer* med kunst og kultur i ulike former (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når man finner formuleringer med ordet «skal» i forskriftens tekst (se sitat ovenfor), ser jeg det spesielt viktig å reflektere over forskriftens innhold og konsekvensene for det pedagogiske arbeidet.

1.1.2. Tidligere og aktuell forskning

I tilnæringsprosessen til tematikken i min oppgave har informasjon og kunnskap om eksisterende forskning vært en byggestein i fundamentet av mitt eget forskningsperspektiv. Eksemplene som følger er ufullstendig, og skal ikke forstås som et presist bilde av tidligere eller pågående forskning i feltet i sin helhet, snarere som eksempler med spesiell relevans for mitt arbeid. Jeg vil trekke fram forskningen i følgende masteroppgaver og forskningsprosjekter som vinkler estetikkens pedagogiske betydning fra ulike perspektiver:

Maja Reinåmo Olsson (2011), NTNU «Å bryte mønstre – Forståelse av estetikkens verdi i pedagogisk virksomhet i barnehagen» - forsket på hvordan barnehageansatte forstår estetikk i sitt pedagogisk arbeid. Kristin Helene Oftedal (2011), Universitet i Oslo «Estetisk erfaring Et pedagogisk-filosofisk studie av kunstens danningspotensial» stiller spørsmål om estetisk erfaring kan implisere politisk dannelse. Kjetil Egeland (2012), NLA Høgskolen i Bergen «Erfaring og education» reflekterer rundt rundt begrepene *erfaring* og *education* fra H. G. Gadamer og J. Deweys perspektiv. Prosjektet "Blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år" (Gulpinar, Hønes/Høgskolen i Oslo, delprosjekt «Estetisk læring», hentet 21. 09. 2016) undersøker barns møte med estetiske prosesser. Ann -Hege Lorvik Waterhouse (2015), HiOA «Kunstmøtet som estetisk erfarings - og læringsprosess. En undersøkelse av små barns møter med skulptur», fokuserer på barns interaktive, kroppslig møte med skulptur.

Borg-Tiburcy (2015) - «Der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder Ästhetische Prozesse im Alltag einer Kindergartengruppe», Universität Osnabrück. Dette er nyere publikasjon der hun drøfter estetiske prosesser i en barnehagehverdag. Borg (2012) «Ästhetische Bildung in der (frühen) Kindheit im Alltag von Kindertageseinrichtungen» - et forskningsprosjekt (Nifbe, Osnabrück) undersøker estetisk dannelse i barnehagehverdagen.

Med min masteroppgave ønsker jeg å utfylle og utvide eksisterende forskning rundt temaområdet. Jeg håper at min tilnærming til estetisk erfaring, koblet opp mot barns læring, kan tilføy kunnskap til det barnehagepedagogiske fagfeltet.

1.2. Metodiske refleksjoner

Mitt forskningsarbeid vil hovedsakelig være lesing, tolkning, analyse og produksjon av teoretisk-pedagogisk tekst som jeg knytter til den hermeneutiske metoden. Jeg vil gjøre rede for min forståelse av hermeneutikk som anvendt metode under punkt 1.2.1. Videre ønsker jeg å utvikle oppgaven i en metodologisk hybridform, der jeg vil knytte fortolkningen av estetisk teori og forskningstekst sammen med autoetnografiske elementer. Autoetnografi som metode, utfordringer og kritikk av metoden vil bli nærmere belyst under punkt 1.2.3.

Med hybridform mener jeg å flette sammen tolkning og analyse av ulikt tekstmateriale som belyser erfaring, estetisk erfaring og læring med eksempler fra egen erfaringshorisont som dramapedagog i barnehagen. Ulikt tekstmateriale kan også bety tekst fra ulike vitenskapsparadigma. Jeg har valgt å knytte opp eksempler fra teorier innen humanvitenskapen mot eksempler fra naturvitenskapen, når jeg mente det kunne føre til en økt forståelse rundt fenomenet *estetisk erfaring*. Min intensjon med denne sammenkoblingen er både å illustrere, anskueliggjøre og levendegjøre teoriene, og dermed kunne gi bedre innsikt i problemstillingens tematikk.

Denzin og Lincolns (2008) refleksjoner og innføring i det vide landskap *kvalitativ forskning* har gitt meg bevissthet over min egen metodiske plassering av forskningsarbeidet mitt i dette landskapet. Ifølge Denzin og Lincoln (2008, s. 4), slik jeg leser dem, er kvalitativ forskning en aktivitet som plasserer forskeren innenfor den verden som forskes på. For å gjøre denne verden transparent og for å studere fenomener i deres naturlige omgivelse, benytter forskeren seg av ulikt fortolkende verktøy med den hensikt å forstå fenomenene. Forskeren vil da skape

et sett med representasjoner av verden. Alvesson & Sköldberg (2008, s.18) nyanserer dette når de gjør oss oppmerksom på at ikke all kvalitativ forskning nødvendigvis vektlegger tolkningen like sterkt. For meg vil tolkningen være en sentral del av metoden. Denzin og Lincoln (2008, s. 4) slår videre fast at kvalitativ forskning samler variert empirisk material med ulike metoder:

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical material – case study; personal experience; introspection; life story; interview; artifacts; cultural texts and productions; observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individual's lives (Denzin og Lincoln, 2008, s. 4).

Sitatet viser det store mangfoldet av verktøyet forskeren kan bruke i sitt forsøk på å gjøre verden transparent fra ulike sider. Fra sitatet ovenfor forstår jeg innsamling av kulturell tekst samt tekstproduksjon som relevant også for mitt arbeid.

Med begrepet *reflekterende empirisk forskning* bringer Alvesson & Sköldberg (2008, s. 19) en for meg interessant fasett innenfor kvalitativ forskning på banen. Tolkning og refleksjon er to hovedkjennetegn ved denne type forskning. Slik jeg leser Alvesson & Sköldberg, får tolkningen her en sentral plass i forskningsarbeidet. Mens refleksjon defineres som «tolkning av tolkning» og setter i gang en kritisk selvransakelse av egen tolkning av empirisk materiale (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 20). Dette ser jeg som relevant for de autoetnografiske eksemplene mine i oppgaven.

1.2.1. Hermeneutikk som anvendt metode

Begrepet *hermeneutikk* kan sies å bety forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). Jeg vil følge Kroghs drøftinger rundt hermeneutikkens betydning og anvendelse generelt, og senere se nærmere på den forgreningen innen hermeneutikken som har spesiell betydning for mitt arbeid.

To sentrale begreper kan ifølge Krogh (2014, s. 7) knyttes til forståelse: *språk* og *handling*. Disse begrepene er nært knyttet til hverandre, og like nært knyttes de til begrepet *mening*. Krogh (2014, s. 7) mener *det talte ord* både kan forstås som språklig fenomen og som en handling. En samlet oppfattelse av disse fenomenene blir det vi *forstår* til slutt. Her vil jeg

låne inn et spørsmål fra Kroghs drøfting som har vært interessant for meg: «Men hva er viktigst i vår historie, utforskningen av handlingen eller av språket?» (Krogh, 2014, s. 8). I min oppgave vil jeg utforske språk både i form av tekst og handling. Med det mener jeg, at jeg ved å bruke Estetisk teori, skriftlig forskningsmateriale og eksempler fra min egen praksis, vil se på en språklig og kulturell tekst der handlinger er innarbeidet, og som skal føre til mening og forståelse innen temaet mitt. Alle ulike teorier om forståelse av *mening* kan ifølge Krogh (2014) knyttes til *hermeneutikk*.

Hermeneutikken har en historie helt tilbake til antikken. Jeg vil i rammen av denne oppgaven ikke kunne følge den historiske utviklingen kronologisk, men snarere trekke ut elementer som viser hvorfor jeg valgte hermeneutikk som en metode. Jeg ser at den varianten av hermeneutikken som har sine idéhistoriske røtter i det som kalles *eksistensiell hermeneutikk* (Alvesson & Sköldbberg 2008) med Heidegger og Gadamer som representant, kan forstås som mest utslagsgivende for mitt valg å anvende hermeneutikk i forskningsarbeidet. Hovedtrekkene i denne retningen er opphevelse av skillet mellom subjekt og objekt. Det var snarere interessant å se på subjektet som befinner seg i en verden, som Heidegger mente (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 239). I følge Alvesson og Sköldbberg (2008) blir det tydelig at Heidegger hentet sin inspirasjon fra fenomenologien, især Husserls begrep «livsverden».

Hvorvidt hermeneutikk *er* en metode, debatteres slik jeg oppfatter det, fortløpende. Et standpunkt er for eksempel at hermeneutikken er metoden i åndsvitenskapen. Jeg vil merke meg dette som relevant med tanke på mitt arbeid med klassisk-estetisk teori. Et annet standpunkt stammer fra Gadamer som mener at hermeneutikken ikke er metode i det hele tatt, snarere en filosofi om hva forståelse er (Krogh, 2014, s. 43). Krogh (2014, s. 47) refererer til Gadamer som mener man innen hermeneutikk er opptatt av en forståelse som ligger dypere og kommer før alle metoder. Hva innebærer en forståelse som ligger dypere? Gadamer leder meg til et relevant svar, anvendbart på mitt eget arbeid med analyse av tekst og utvikling av ny tekst med min egen forskerstemme. Følgende sitat av Gadamer illustrerer dette for meg:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første

utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen (Gadamer, 2012, s. 303-304).

Jeg vil komme tilbake til Krogh som etter min mening gir et godt sammendrag av Gadammers hermeneutikk. Krogh (2014, s. 49) tolker Gadamer slik at enhver forståelse forutsetter en forutgående forståelse. I Gadammers terminologi vil en forutgående forståelse bety *fordom*. Det vil også si, at all forståelse er historisk forståelse (Krogh, 2014, s. 52). Med dette nærmer vi oss den formen av den *hermeneutiske sirkelen* som har sitt opphav i Heideggers teori og Gadammers utforming av den. Jeg vil her bruke Kroghs illustrasjon av den hermeneutiske sirkelen, som for meg tydelig og presist trekker ut essensen av Gadammers hermeneutiske perspektiv, og som ble et verktøy jeg brukte i min oppgave:

Leser (med sine fordommer, med sin horisont) > Tekst (med sin horisont) > Leser (med reviderte fordommer) > Tekst (lest med en utdypet forståelse) ut fra lesers nye horisont (Krogh, 2014, s. 56).

Krogh ser den hermeneutiske *sirkelen*, som illustrert ovenfor, heller som en *spiralbevegelse*. «Vi kan aldri nå noen endelig forståelse av en tekst. Den vil stadig kunne røpe nye sider ved seg, fremtre på nye vis, etter som nye perioder vil forstå den» (Krogh, 2014, s. 70). Dette bildet av forståelse, sett som en spiralbevegelse i stadig forandring, vil jeg ta med videre.

1.2.2. Oppgavens hermeneutikk

Jeg tar utgangspunkt i Gadammers versjon av den hermeneutiske sirkelen som illustrert ovenfor. Det er viktig for meg å presisere at jeg ser Gadammers tolkning av begrepet *fordom* med et positivt fortegn, tolket som *førforståelse*. I mitt prosjekt vil min erfaringshorisont påvirke valget av min tilnærming til å utforske problemstillingen. Dette valget har ringvirkninger for valg av klassisk litteratur og samtidsforskning, samtidig som jeg håper å utvide, fornye og forandre erfaringshorisonten gjennom forskningsprosessen. Alvesson & Sköldberg (2008, s. 245) peker på et mulig dilemma som kan oppstå hvis førforståelsen ender opp med å bli til hinder for forståelsen. For å unngå nettopp dette, refererer Alvesson og Sköldberg (2008, s. 245) til de eksistensielle hermeneutikerne som la vekt på å veksle mellom å trenge inn i en annen verden og tilkoble seg igjen til sin egen referanseramme - «fusion av horisonter» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 245).

Med blikk på problemstillingen min *Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på - satt inn i en barnehagekontekst. En teoretisk-hermeneutisk studie*, forstår jeg begrepene *estetisk erfaring* og *erfaring* koblet opp mot *ästhetische Bildung (estetisk dannelse)* som deler av den hermeneutiske sirkelen. Å gjøre rede for og undersøke disse delene, skal bidra til å få en helhetlig forståelse av min tekst og til å gi innsikt i begrepet *estetisk erfaring*. Det innebærer også å gjøre rede for begrepets historisitet. *Å gjøre rede for* skal forstås i den betydningen at jeg vil nærme meg begrepet *estetisk erfaring* i ulike tekster ved å tolke og sette opp disse mot hverandre for å oppnå innsikt og forståelse. Jeg ønsker å følge den hermeneutiske spiralbevegelsen i oppgaven min. Det innebærer at jeg velger å *ikke* definere begrepet *estetisk erfaring* i én begrepsavklaring, snarere ønsker jeg å undersøke begrepet fortløpende og å drøfte hvordan begrepene kan gjøres transparente og anvendbare for pedagogisk arbeid.

1.2.3. Autoetnografi – muligheter og utfordringer, kritikk

For å kunne se nærmere på *autoetnografi* ser jeg det nødvendig å begynne med et blikk på *etnografi* som metode:

Johannessen, Tufto og Christoffersen (2010) fremhever vektlegging av fortolkning av data i etnografiske studier. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 195) genererer forskerens fortolkning av dataene studiens konklusjon. Måten forskeren tolker dataene på, vil variere fra forsker til forsker. Beskrivelse av kulturen eller gruppen som studeres, analyse for å finne temaer og perspektiver i datamaterialet, fortolkning av kulturen forskeren undersøker, og til slutt et helhetlig kulturelt portrett av kulturen eller gruppen (Johannessen et al., 2010, s. 195) er sentrale punkter som kjenner ut en «typisk etnografisk design» (Johannessen et al., 2010, s. 195). Slik jeg ser det, beskriver ovennevnte punkter *etnografi* på et generelt grunnlag. Men man må differensiere mellom ulike slags etnografier (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 178). Det blir nevnt *induktiv etnografi* som fremhever mengde, kvalitet og prosedyrer ved siden av *tolkende, kritisk og postmoderne etnografi* med hovedvekt på «modigere» tolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 178, *min oversettelse*). Interessant for mitt arbeid er koblingen av *tolkende etnografi* til hermeneutikken (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 178). Som jeg vurderer det, betyr mitt bruk av etnografiske elementer i forskningen min ikke et brudd med min anvendte hermeneutiske metode, snarere en mulighet til å få fram flere lag i tilnærming til tematikken min.

Autoetnografi:

Ellis, Adams & Bochner (2011) har vært viktige aktører i formidlingen av metoden. I følge atikkelforfatterne er autoetnografi både prosess og produkt: «Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze personal experience in order to understand cultural experience» (Ellis et al., 2011, s. 1).

Med blick på historien til autoetnografi som metode, viser Ellis et al. (2011, s. 1) til 1980-tallets sosialvitenskap der man begynte å eksperimentere med nye forskningsmetoder som skulle utfordre etablerte kanoniserte måter å forske på. For eksempel ønsket man å se forskning som en politisk og sosial bevisst handling. Inspirert av postmodernismen på 1980-tallet oppstod muligheter for å reformere sosial forskning, og dermed også formål og form av metodene.

Ellis et al. (2011) mener *autoetnografi* er én av ulike forskningsinnganger som rommer subjektivitet og emosjonalitet, og anerkjenner forskerens innflytelse på forskningen, heller enn å fornekte den. Man vek fra forestillingen om en verdinøytral forskerposisjon: «Autoethnographers recognize the innuerable ways personal experience influences the research process» (Ellis et al., 2011, s. 2).

Som metode kombinerer autoetnografi egenskaper fra biografi og etnografi. Slik jeg tolker Ellis et al. (2011, s. 3), betyr autoetnografi i praksis at forskeren retrospektivt og selektivt skriver om opplevelser og erfaringer som ble gjort når forskeren var en del av en bestemt kultur eller eier av en bestemt kulturell identitet. Jeg forstår dette relatert til min oppgave slik, at jeg retter et retrospektivt blick mot mine opplevelser med barn i en dramatisk lek. Ved å «hente fram» minner fra situasjoner der jeg ble invitert inn i barns lek, og ble en del av barns lekekultur, vil jeg tilføye drøftingen rundt estetisk erfaring eksemplifiserende narrativer. Ellis et al. (2011, s. 4) beskriver det slik at når forskere skriver autoetnografier, kan de for eksempel velge å produsere estetiske og minnevekkende beskrivelser av personlige eller interpersonlige erfaringer.

Narrative etnografier er ifølge Ellis et al. (2011) én mulig form innen autoetnografi. Ellis et al. (2011), viser til Tedlock (1991) som, slik jeg forstår det, mener at man i narrative etnografier bruker tekst i form av fortellinger som innlemmer forskerens erfaringer i

beskrivelsen og analysen av de andre. Spesiell vekt legges der på møtet mellom fortelleren og medlemmene av den gruppen som det forskes på. Slike narrativer ser jeg som relevante for min metodiske hybridform.

Utfordringer:

Alvesson & Sköldberg (2008) gjør oppmerksom på det sterkt innadvendte elementet i denne type metode. Selv da når forskeren veksler mellom å ha fokus utover, på sosiale og kulturelle aspekter av sine personlige erfaringer, og innover, for å eksponere «ett sårbart själv» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 183). Siden autoetnografi er en sterkt subjektiv metode, kan forholdet mellom nærhet og avstand i forskningen være problematisk. Det krever en ekstra påpasselighet når det gjelder forskerens evne til kritisk distanse fra sine personlige erfaringer for å kunne velge ut hva som kan være forskningsmessig interessant materiale (Alvesson & Sköldberg, 2008). For å bruke personlige narrativer i en forskningssammenheng mener jeg, er det viktig å etterstrebe en forankring i forskningsteori. Med relevans for min oppgave vil det si å koble narrativene til en hermeneutisk helhet. Narrativene presenteres, analyseres og settes i sammenheng med eksisterende forskning, med intensjon om å oppnå større innsikt i hva *estetisk erfaring* kan være. Narrativene er kun tenkt til å supplere teoriene, snarere enn å være en selvframstillende metode.

Reliabilitet, generaliserbarhet, validitet og kritikk:

Ellis et al. (2011, s. 4) problematiserer narrativenes pålitelighet. De gjør oppmerksom på at minner er feilbare, det vil ikke være mulig å representere en hendelse så nøyaktig som den i virkelighet har skjedd. For meg betyr det å være bevisst på at et retrospektivt blikk på situasjoner med meg og barn i lek, kan medføre for eksempel en viss «farging» av minnene gjennom avstand mellom hendelse og fortelling. Det betyr å være ekstra bevisst på mitt ansvar når det gjelder å gjenskape hendelsesforløpet i narrativene så sannferdig som mulig og etter best evne: «...it evokes in readers a feeling that the experience described is lifelike, believable, and possible, a feeling that what has been represented could be true. The story is coherent» (Ellis et al., 2011, s. 8). Slik jeg tolker Ellis et al. (2011), reiser de spørsmål om fortellerens troverdighet med tanke på om fortelleren *kan* ha beskrevet erfaringene ut ifra tilgjengelig fakta om fenomenet, og om fortelleren virkelig har gjort seg en erfaring med kulturen den vil gjøre transparent. Jeg vil forsøke å rekonstruere lekesituasjonene etter best evne, men uten å kunne oppnå å være hundreprosent autentisk. I noen enkelte tilfeller støtter jeg meg på egen

foto- og videodokumentasjon fra lekesituasjoner jeg har vært delaktig i. Det kan være en hjelp i arbeidet med minnene mine, og bidra til å rekonstruere hendelsene.

Ifølge Ellis et al. blir autoetnografi som metode og som en del av *etnografi*, ofte bedømt slik at metoden ikke kan tilfredsstillende standarden i sosial forskning. Autoetnografien kritiseres blant annet for å være *for* mangelfull, strikt, teoretisk, analytisk, estetisk, emosjonell eller terapeutisk (Ellis et al. 2011, s. 9). Det gjøres videre oppmerksom på at autoetnografi kan oppfattes som for lite vitenskapelig, med fare for å begi seg for langt ut i en kunstnerisk retning.

Med dette som bakteppe, ønsket jeg å finne en egnet hybrid-metode som rommer både vitenskapelighet og personlige erfaringer. Autoetnografiske narrativer skal kun forstås som en del av den hermeneutiske sirkelen, knyttet opp mot estetisk-pedagogisk teori.

1.3. Bruk av primærlitteratur i tysk språk – muligheter og utfordringer, etikk

På grunn av min bakgrunn har det vært naturlig og interessant for meg å orientere meg *også* mot tyskspråklig klassisk teori og nyere tysk forskning rundt begrepet og fenomenet estetisk erfaring. Jeg har valgt klassisk estetisk teori fra tyske filosofer både i det originale språk og fra norsk oversettelse. Men jeg ble også nysgjerrig på erfaringer fra dagens pedagogiske fagfelt i Tyskland. Jeg undersøkte eksisterende tysk litteratur fra nyere tid og aktuell tysk forskning som kunne ha en interessant vinkling på temaet mitt. Slik jeg bedømmer det, og på et veldig generelt grunnlag, eksisterer det en del tysk forskning som ikke er oversatt til engelsk, og som dermed kan være vanskelig tilgjengelig. Interessant og relevant faglitteratur fra denne delen av Europa kan på denne måten forbli i skyggen. Mitt morsmål er tysk, dette ga meg muligheten til å bruke primærlitteratur, skrevet på tysk.

Jeg tok kontakt med stipendiat Kathrin Borg-Tiburcy ved Institutt for danning og utvikling i tidlig barndom i Niedersachsen (Nifbe). Hun har gjennomført empiriske studier rundt estetisk læring og erfaring med barn i barnehagen tidligere, og forsker for tiden videre på dette feltet. Borg-Tiburcy ga meg tilbud om dialog og råd i forbindelse med oppgaven min.

Å kunne belyse et fenomen med et to-språklig begrepsapparat, har gitt meg muligheten til å undersøke *estetisk erfaring* fra flere perspektiver, og har avslørt en større kompleksitet av

fenomenet. Jeg er bevisst på, og ønsker å understreke, at min oppgave ikke skal forstås som en komparativ studie av pedagogisk praksis i de to landene Tyskland og Norge. Snarere er det tenkt slik, at forskning fra det tyske pedagogiske fagfeltet kan være et erfaringsinnskudd til vårt eget, nasjonale pedagogiske felt. Med tanke på for eksempel Frøbels innflytelse på den pedagogiske utviklingen i Norge, ser jeg det interessant og relevant å holde øye med hva som beveger seg i aktuell forskning rundt barn og barndom i Tyskland.

Jeg er ikke utdannet oversetter. Det betyr at mitt oversettelsesarbeid fra tysk språk til norsk må forstås gjennomført etter best evne og med min vilje til redelighet.

Utfordringen med oversettelsesarbeidet har vært å finne en god balanse mellom å oversette ordlyden i tysk primærlitteratur, og å la min forskerstemme bruke det oversatte på en reflektert og egen måte. Faren for å bruke for mye av tiden i prosessen med best mulig oversettelse har vært til stede, men også åpnet for en større forståelseshorisont.

1.4. Avgrensninger og valg

Begrepet erfaring vil hovedsakelig bli undersøkt fra John Deweys (1934,1938/2008) perspektiv. I tillegg vil jeg støtte meg på elementer fra Hans-Georg Gadamers (2012) syn på erfaringens vesenstrekk som Borg-Tiburcy (2015) tar utgangspunkt i.

Begrepet læring vil ikke bli definert, men belyst i kontekst av dannelse og ikke i sin fulle bredde.

Jeg har lagt hovedvekt på å bruke tysk barnehageforskning fra nyere tid og supplert med forskning fra det skandinaviske, pedagogiske fagfeltet. Jeg er klar over at mitt valg av referanser fra skandinavisk forskning kun kan ses som et lite utdrag av pågående forskning rundt estetikk i Skandinavia.

Begrepet estetikk er belyst mest i kontekst av estetikkenes historie, fremstilt med et begrenset utvalg tenkere og kun fra europeisk historie. Estetikk-begrepet og historien i andre deler av verden hadde vært svært interessant, men har ikke plass i denne oppgaven.

Jeg er klar over at mine eksempler fra hjerneforskning kun er et lite utdrag av forskning fra et stort fagfelt.

1.5. Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 - *Innledning*

Kapittelet begynner med å gi informasjon om oppgavens tema, problemstilling og bakgrunn for mitt valg av tema. Videre trekkes fram tidligere forskning med spesiell relevans for mitt arbeid. I dette kapittelet presenterer jeg også min metodologiske tilnærming der jeg gjør rede for hermeneutikk som anvendt metode, kombinert med autoetnografiske narrativer, kritikk og etikk av denne metoden. Videre vil dette kapittelet inneholde et punkt hvor jeg gjør rede for hvorfor og hvordan jeg vil bruke tysk primærlitteratur, samt muligheter og utfordringer som er forbundet med det. Jeg kommer også til å orientere om avgrensninger og valg jeg foretar i arbeidet med oppgaven. Under siste punkt i dette kapittelet presenterer jeg oppgavens oppbygning.

Kapittel 2 – *Estetisk erfaring*

Dette kapittelet kan forstås som hovedkapittelet mitt. Jeg har valgt å både presentere og drøfte teoriene og eksemplene fra min praksis, koblet opp mot teoriene, fortløpende. På grunn av at dette kapittelet er svært omfattende, har jeg valgt å gi en kort oppsummering av hvert hovedpunkt fortløpende.

Kapittel 2 blir innledet med et kort avsnitt i **punkt 2.1.** med avklaring av viktige begreper. Jeg trekker deretter fram definisjonene rundt begrepene erfaring og estetikk, med dette mener jeg å stemme inn på temaet mitt.

Punkt 2.2. er presentasjon og drøfting av teorier som omhandler estetikk i *et historisk perspektiv* fra Baumgarten, Kant, Schiller til Fröbel, supplert med eksempler fra min praksis som vil speile min forståelse av teoriene ovenfor. Dette punktet avsluttes med et sammendrag av hovedfunnene fra estetikk i et historisk perspektiv.

Under neste punkt kobler jeg de klassisk-filosofiske teoriene opp mot aktuell hjerneforskning.

Punkt 2.3. vil deretter være introduksjon og drøfting av *nyere tysk forskning med hovedvekt på Borg-Tiburcys (2012, 2015) tre perspektiver, transferforskning og kroppsresonanser* (Rittelmeyer, 2012, 2014) og oppsummering av hovedfunnene.

Deretter følger **punkt 2.4.** med en *tilnærming til estetisk dannelse* og drøfting fra hovedsakelig tyske teorier. Punktet avsluttes med hovedmomenter.

Under **punkt 2.5.** nærmer jeg meg estetisk erfaring fra *et pragmatisk perspektiv*, der hovedvekt ligger på drøfting av John Deweys (1934, 1938/2008) teorier og de tre teoriene gjennom Lars Løvliens (1990) blikk, fulgt av en oppsummering.

Siste **punkt (2.6.)** i kapittel 2 er tilegnet koblingen mellom *estetisk erfaring og lek*. Der setter jeg opp, og drøfter den transformativ teorien, estetisk dannelse, lek og kunst mot hverandre. Det følger en oppsummering av hovedmomentene her også.

Kapittel 3 – *Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på – en oppsummering.* I

I dette kapitlet samler jeg trådene med en *oppsummering av hele oppgavens hovedmomenter* fra alle punktene ovenfor og relatert til oppgavens problemstilling *Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på.*

Kapittel 4 – *Pedagogiske implikasjoner og veien videre*

Kapitlet omhandler mitt syn på pedagogiske konsekvenser av funnene i min oppgave. Jeg gir avslutningsvis et kort fremblikk med mine tanker rundt muligheter for videre forskning.

Kapittel 2: Estetisk erfaring

2.1. Begrepene

I innledningen ovenfor har jeg gitt uttrykk for at jeg vil nærme meg fenomenet *estetisk erfaring* på en undersøkende måte, framfor å avgi en definisjon tidlig i oppgaven. Dette forklarer jeg med intensjonen om å vinkle fenomenet fra flere perspektiver. Jeg ønsker med oppgaven å *gradvis* bringe frem innsikt i *estetisk erfaring* ved fortløpende refleksjon og tolkning av teorier som jeg valgte ut til dette formålet. Begrepet *estetisk erfaring* er sammensatt av både estetikk og erfaring. Jeg vil kun gi en kort og mer generell begrepsavklaring av begrepene hver for seg, hentet fra oppslagsverk. Denne redegjørelsen av begrepene skal kun stemme inn på kompleksiteten som skjuler seg bak et sammensatt begrep som *estetisk erfaring*. Både estetikk og erfaring vil ellers kobles til i ulike sammenhenger

fortløpende gjennom hele oppgaven. Deweys (1934, 1938/2008) forståelse av begrepet erfaring presenterer jeg under punkt 2.5.2.

2.1.1. Estetikk – norsk og tysk definisjon

For å kunne belyse estetisk erfaring, faller det meg naturlig å begynne med et blikk på eksisterende definisjoner av begrepet *estetikk* – *Ästhetik* (tysk). Jeg har med vilje sett etter en kilde for definisjonene som lett kan brukes av allmennheten, eller med andre ord – folk flest, på internett, og som dermed er en stor bidragsyter til diskursive sannheter om estetikk. Bruk av oppslagsverket Wikipedia er *ikke* ment som en «dyptpløyende» kildebruk på veien å nærme meg fenomenet estetisk erfaring, snarere et forsøk på å illustrere at det finnes nyanser og vinklinger i begrepsforståelsen av *estetikk* som kan ha betydning for videre betraktninger på begge språk.

Det har vært interessant for meg å sette tyske og norske definisjoner av begrepet ved siden av hverandre for å avdekke overensstemmelse eller eventuelle avvik i tolkning og forståelse av begrepet. Jeg velger som nevnt før, å *ikke* definere eller begrepsanalysere *estetisk erfaring*, fordi min hensikt er nettopp å forske i kompleksiteten av fenomenet og dens pedagogiske relevans.

Definisjonene på Wikipedia er bevegelige og bli forandret med jevne mellomrom. Dette understreker min intensjon å gjøre oppmerksom på begrepenes diskursive karakter. Begrepene formes og tolkes i takt med de ulike forfatternes syn på begrepene og i en tidsmessig kontekst. Denne bevegeligheten i et medium som Wikipedia som bli brukt av svært mange mennesker, har vært interessant for meg med tanke på hvor komplekst og ofte diffust tolkningsarbeidet kan være. Spesielt interessant er dette for meg når begrepene kobles til pedagogisk virksomhet. Jeg antar at man kan finne et stort spekter av muligheter hvordan personalet i en barnehage tolker og anvender begrepene estetikk og erfaring. Å starte med definisjoner fra offentlige og lett tilgjengelige oppslagsverk, ga meg et punkt å nøste ifra.

Estetikk fra norsk wikipedia:

Estetikk (fra gresk *aisthesis*, αἴσθησις, «sansekunnskap» eller «oppfatning») er den delen av filosofien som omhandler «læren om det vakre og skjønne i kunsten». Betegnelsen estetikk ble for første gang brukt av den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) i boken *Aesthetica* i 1750— 1758. Dette la grunnlaget for estetisk filosofi som en selvstendig

filosofisk vitenskap. Estetikk kan også defineres som menneskets bruk og opplevelse av omgivelser. Sanseopplevelser har alltid vært viktig for våre valg, og ytre form og tiltalende estetikk har hatt betydning både i hverdagsliv og i kunst, fra design og arkitektur til musikk og litteratur » (utdrag wikipedia.no, 02.10. 2016).

Ästhetik fra tysk wikipedia:

Stammer fra gammelgresk *aisthesis* (*sansning, fornemmelse*). *Estetikk* har vært fram til 1900-tallet først og fremst lære av fornemmelse og sansning av det skjønne, lovmessigheter og harmoni i natur og kunst. *Estetikk* betyr ordrett: Læren av sansningen eller persepsjonen og fornemmelse. *Estetisk* er dermed alt som beveger sansene når vi iakttar: Det skjønne, det heslige, behagelige eller ubehagelige ting. [utdrag, wikipedia.de, 02.10. 2016, *min oversettelse*].

Felles og sentralt for begge definisjoner av estetikk er begrepet *aisthesis* med røtter i antikken. Det vil si både den norske og tyske definisjonen av estetikk tar utgangspunkt i at kunnskap kommer gjennom sansene (*aisthesis*).

Ulikt er at i den *norske* definisjonen beskrives estetikk som en del av filosofien som omhandler læren av det vakre og skjønne i kunsten. Estetikk blir tilegnet betydning for menneskets valg i hverdagen, i kunst, for eksempel arkitektur, musikk osv.

Den *tyske* definisjonen fremstiller estetikk som å være læren av fornemmelse av det skjønne og lovmessigheter i natur og kunst, kun fram til 1900-tallet. Definisjonen gir etter dette plass til at estetikken beveger våre sanser når vi iakttar både det skjønne og det heslige eller stygge. Slik jeg ser det, kan dette ha betydning når estetikk kobles til erfaring.

2.1.2. Erfaring- «Erfahrung» - norsk og tysk definisjon

Norsk: Erfaring er den kunnskap eller viten man får gjennom egne opplevelser. Det er dog vesentlig å skilne mellom opplevelsen i seg selv og den erfaring som dannes når opplevelsen er satt i forhold til tidligere erfaringer ved tankemessig bearbeidning. Når man ofte later som om opplevelse og erfaring er én og samme ting, skyldes det at bearbeidningen nesten alltid skjer ubevisst (utdrag, wikipedia.no, 16. 02. 2017).

Tysk:[med erfaring menes to ting: en bestemt opplevelse som et enkelt menneske har forstått som en selverfart og selvforneget hendelse, eller generelt uttrykt – i lys av

livserfaring er det summen av alt et mennesket har opplevd. I vitenskapen snakker man heller om empiri....., *forkortet og oversatt av meg*] (utdrag, wikipedia.de, 16. 02. 2017).

Likt på første blick er i begge definisjonene utgangspunktet i et enkelt menneskets opplevelse, og erfaring ses som summen av det opplevde.

Ulikt er at man i den norske definisjonen vektlegger *bearbeidelsen* av en opplevelse før man kan snakke om en erfaring.

I tysk wikipedia (ikke gjengitt av meg i full ordlyd) deles «Erfahrung» (erfaring) videre inn i *livserfaring* som etterprøvd viten, *transcendental erfaring*, ofte knyttet til det religiøse. Erfaring i *pedagogikken* hvor man skjelner mellom primær- og sekundärerfaring, altså umiddelbare erfaringer i omgang med mennesker og erfaringer som man tar over fra andre. I *utviklingspsykologien* snakker man om erfaring som er lagret i hjernen. *Vitenskapen* snakker om erfaringer som er verifiser- falsifiserbare.

Begrepet erfaring i en filosofisk historisk kontekst:

For å kaste et kort blick på hvordan erfaringsbegrepet speiles i filosofisk europeisk kontekst gjennom tiden har jeg brukt utdrag fra *Filosofileksikon* (erfaring, 1996) som skisserer som følgende:

«Det *hverdagslige* begrepet om erfaringen betegner en *fortrolighet* med et emne eller en bestemt type handlinger, uten at denne fortroligheten behøver å være forbundet med en teoretisk viten[...]» (erfaring, 1996).

Som det fremgår i *Filosofileksikon* (erfaring,1996, s. 146) og gjengitt av meg i kortform, blir betydningen av begrepet erfaring *formet og forandret i takt med tiden*.

Fra Aristoteles som knyttet erfaring sammen med vårt fortrolige kjennskap til *det særegne*, over empiristene som identifiserte erfaringen med *de sanseinntrykkene* som utgjør grunnlaget for erkjennelsen. Videre til Kant som satte sitt preg på erfaringsbegrepet når han mente en erfaring inneholder mer enn et rent sansemessig element (erfaring,1996, s. 147). Hegel videreførte Kants oppfatning til et dialektisk begrep. Husserl sitt fenomenologiske syn gikk ut

på å se erfaring som «det direkte gitte», og Heidegger og Gadamer mente den hermeneutiske erfaringen «oppstår når vi med-erfarer og at «det direkte gitte» aldri er noe enkelt, men alltid noe som er tolket (jf. Gresk *hermeneuein*, tolke) (erfaring, 1996 s. 147). Leksikonet stopper der, men jeg vil tilføye den pragmatiske vinklingen av erfaringsbegrepet, med John Dewey (1934, 1938/2008) som en representant, og som jeg kommer til belyse dypere under et senere kapittel i oppgaven. Jeg vil videre nevne Erin Manning (2015) som én mulig representant fra postmodern tenkning. Hun har også gjort erfaring til gjenstand i sin drøfting om *radikalempirisme*, som slik jeg forstår det, går ut på at kunnskap erverves i tilblivelsen, i *opplevelseshandlinger*.

Jeg samler tråder:

Jeg ser et mangfold av perspektiver på begrepet erfaring. For meg har det vært interessant å oppdage at de ulike perspektivene gjennom de ulike tidsepokene, bygger på hverandre, samtidig som nye vinklinger kommer fram. Slik jeg vurderer det og valgte å gjøre, må man ta hensyn til det historiske aspektet av begrepene for å kunne nå forståelse for begrepene i sin samtid. Det gjelder både for estetikk og erfaring.

Jeg har dog valgt å gi et mer omfattende innblikk i estetikken historie i neste kapittel, enn i de ulike filosofiske syn på begrepet *erfaring* gjennom historien. Denne begrensningen foretok jeg på grunn av oppgavens ramme. Når det gjelder begrepet *erfaring*, har jeg derfor valgt å rette oppmerksomheten spesielt mot John Deweys (1934, 1938/2008) pragmatiske perspektiv senere i oppgaven. Jeg begrunner dette valget med at jeg fant elementer fra samtlige filosofer fra Klassisk Estetisk teori i Deweys perspektiv på erfaring. Dessuten vinkler Dewey både estetikk og erfaring i en pedagogisk kontekst. Deweys (1934, 1938/2008) teorier ser jeg som en videreføring av klassikerne jeg valgte under kommende punkt. Jeg velger likevel å plassere Dewey i den andre enden av oppgaven som fører meg til den pragmatiske delen av estetisk erfaring.

2.2. Estetikk i et historisk perspektiv – konturer av estetisk erfaring?

Jeg vil ta som utgangspunkt at estetisk erfaring har en historisitet i kontinental åndsvitenskap med røtter i antikken. Utdraget fra definisjonene jeg viste til tidligere, illustrerer dette utgangspunktet. Jeg vil likevel nevne for ordens skyld, at man refererer også til indiske og kinesiske røtter i definisjonen fra wikipedia.de.

Et retrospektivt blikk på estetikkens europeiske historie vil slik jeg ser det, være nødvendig for å kunne forstå koblingen av estetikk til pedagogikk, kunst, vitenskap, politikk og samfunn. Hvordan estetikk tolkes i klassisk estetisk teori, og hvordan denne tolkningen har preget forståelsen av estetikk i en europeisk kontekst og gjennom tiden, må etter mitt syn ligge til grunn for å se på estetikk i dag. Med tanke på den hermeneutiske sirkelens spiralbevegelse som tidligere skildret og i Gadammers ånd, vil jeg minne om uttrykket *sammensmelting av horisonter*: «Forståelsen innebærer altså at to horisonter som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Leseren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i verkets opprinnelige forestillingsverden» (Krogh, 2014, s. 56). Jeg tolker «verk» slik at det menes teksten i litteraturen av de ulike teoretikerne. Å kaste lys over estetikkens historiske aspekt, ser jeg som en del av den hermeneutiske sirkelen (tekst med sin horisont møter meg).

Mitt utvalg av filosofer gjennom estetikkens historie vil speile vinklinger av estetikken som har markert seg, og beveget meg spesielt i mitt arbeid med temaet: Jeg har valgt Baumgarten (1750/2008) som satte estetikk som begrep og vitenskap på dagsorden, fordi jeg anser hans tanker som et fundament for alle senere betraktninger rundt estetikk. Kant (1790/1995), fordi subjektivitet spiller en nøkkelrolle for ham i den estetiske erkjennelsen. Schiller, på grunn av at han bringer tydelig inn det pedagogiske aspektet av estetisk oppdragelse og menneskets iboende evne til lek og formdrift. Og jeg har valgt Fröbel (i Kuntze 1930, i Scheweling, 1965, i Baader, 1996) til slutt, fordi hans tanker rundt barnets frie utfoldelse har vært grunnleggende for danning av «oppdragelsesinstitusjoner» i sin tid, og fordi Fröbels pedagogikk har vært utslaggivende også for den nordiske barnehagemodellen. Jeg kommer til å rette min oppmerksomhet spesielt mot Fröbels tanker rundt lek.

2.2.1. Baumgarten

Med viten om at man allerede i antikken beskjeftiget seg med estetikk, og at dermed estetikkens historie ikke starter på 1700-tallet, velger jeg å ta Alexander Gottlieb Baumgartens verk *Aesthetica* (1750/2008)) som utgangspunkt for mitt tilbakeblikk. Jeg begrunner mitt valg med at jeg i rammen av denne oppgaven ikke kan fokusere på en fullstendig historisk kronologi, heller anskueliggjøre utviklingen i store linjer.

Ifølge Bale og Bø-Rygg (2008) blir Baumgarten gjerne betraktet som grunnlegger av estetikken. Dog, presiserer Bale og Bø-Rygg, står Baumgarten først og fremst for

oppfinnelsen av *ordet* estetikk, avledet av det greske *aisthesis* (sansning, fornemmelse). Mens allerede i tiden før Baumgarten, har begrepet estetikk vært «i spill» hos for eksempel franske og engelske kritikere (Bale og Bø-Rygg, 2008, s. 11). Skjellsettende var, slik jeg tolker det, at Baumgarten satte estetikken som en ny disiplin på dagsorden - «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Bale og Bø-Rygg, 2008, s. 11). Jeg vil merke meg at det er, ifølge Bale og Rygg (2008), nettopp Baumgartens begrep *estetikk* som danner grunnlag for nyere, aktualiserte begrep og forståelse av estetikken.

Baumgarten (1750/2008) brukte paragrafer som terminologi i filosofien rundt estetikk i sitt verk *Aesthetica*. Jeg har undret meg over om Baumgartens paragrafer kan forstås som en slags lovmessighet, en ontologi av estetikken? Med et blick på Baumgartens paragraf 2, mener jeg, må man svare både ja og nei:

Den naturlige tilstand som de lavere erkjennelsesevnene utvikler seg i, gjennom blott og bar utøvelse og uten noen som helst metodisk utdanning, lar seg betegne som naturlig estetikk. Denne kan, liksom den naturlige logikk, deles inn i en medfødt – dvs. er det medfødte skjønne talent – og en tilegnet, denne igjen i en (be)lærende og en utøvende (Baumgarten, 1750/ 2008, s. 11).

I sitatet trer begrepet *naturlig estetikk* fram. Baumgarten (1750/2008), slik jeg tolker ham, viser her til menneskets evne til å erkjenne som en naturlig størrelse. På det punktet vil jeg kalle hans syn på estetikk ontologisk. I samme sitatet utvider han begrepet *naturlig estetikk* når han mener, denne evnen kan være medfødt eller tillært. Her beveger han seg etter min mening i et spenningsfelt mellom estetikk, forstått som grunnleggende evne i mennesket, men også som en kunnskapstilegnelse (epistemologisk) som fører til at mennesket kan oppnå denne evnen til å erkjenne. I paragraf 3 gjør Baumgarten (1750/2008) rede for vekselvirkningen mellom naturlig estetikk og estetikk som kunstlære, og beskriver kunstlæren som et supplement til den naturlige estetikken. Baumgartens verk *Aesthetica* rommer både det han kaller, *teoretisk* og *praktisk estetikk*, og er et mektig filosofisk verk. Jeg har benyttet meg av Bale & Bø-Ryggs (2008) utdrag, og slik ønsker jeg å sammenfatte dette punktet:

Sammendrag av Baumgartens tanker rundt estetikk fra dette punktet:

Estetikk fikk en vitenskapelig dimensjon, sidestilt med for eksempel logikken, og er sammensatt av evnen til erkjennelse og kunstlære.

Baumgarten deler estetikken inn i teoretisk og praktisk estetikk. I den teoretiske estetikken er målet ifølge Baumgarten (1750/2008, s. 13) å fullkommengjøre den sanselige erkjennelse, med dette mente han skjønnheten. Ufullkommenheten ville tilsvare det heslige, og burde unngås. Baumgarten karakteriserer *den sanselige erkjennelsens almene skjønnhet* (Baumgarten 1750/2008, s. 14) med tre viktige trekk: 1. Tanken som styrer: »Heslige ting kan som sådanne tenkes skjønne, og skjønnere ting kan tenkes heslige» (Baumgarten 1750/2008, s. 14). 2. En viss orden vi tenker over skjønnheten og 3. Uttrykksmidlene.

For både den teoretiske og praktiske estetikken jamfør Baumgarten gjelder: «Den som omhyggelig velger ut sitt stoff, han vil hverken mangle ord eller klar orden. Saken kommer først, innlysende ordning som det andre, og som det tredje skal det sørges for uttrykket» (Baumgarten 1750/2008, s. 13). Dette sitatet slik jeg leser det, gir en pekepinn mot menneskets formdrift som vil gå igjen hos senere tenkere. Estetikkenes vesenstrekk hos Baumgarten vil jeg våge å kalle «råmateriale» på veien til å se konturene av *estetisk erfaring*.

2.2.2. Kant

Immanuel Kants verk «*Kritikk av dømmekraften*» (1790/1995) er slik jeg ser det, et verk med kanonisk betydning for den moderne estetikken. Jeg har valgt å forholde meg spesielt til første avsnittet *Den estetiske dømmekraftens analyttikk* (Kant, 1790/1995, s. 71).

Ved lesing av Kants (1790/1995) tekster rundt estetikkens betydning blir det tydelig for meg at Kant støttet seg på Baumgarten, samtidig som han kritiserer, viderefører og fornyer Baumgartens vitenskap av den sanselige erkjennelse. Kant mener for eksempel:

For å avgjøre om noe er skjønt, bruker vi ikke forstanden for å relatere forestillingen til objektet i den hensikt å oppnå erkjennelse; derimot bruker vi innbildningskraften (kanskje i forbindelse med forstanden) for å relatere forestillingen *til subjektet og dets følelse av lyst eller ulyst*» (Kant, 1790/1995, s. 71, *min utheving i kursiv*).

Sitatet beskriver det Kant (1790/1995, s. 71) kaller for *smaksdom*, og han presiserer at denne smaksdommen ikke forstås som å være en erkjennelsesdom. Den er snarere ulogisk – den kan ikke være noe annet enn subjektivt, og dermed er den *estetisk*, ifølge Kant (1790/1995). Spesielt interessant for meg fra ovennevnte sitat er at Kant kobler følelser som *lyst eller ulyst*

til subjektet. Jeg vil ta et blikk på ett av de spørsmålene som har vært drivende for mitt tema i oppgaven (se innledning): *Hvordan kan estetisk erfaring virke inn på barns lyst til å handle?* Følelsen *lyst* eller *ulyst* er ifølge Kant og slik jeg tolker ham, ikke myntet mot objektet, men mot subjektet som føler seg affisert av forestillingen. Jeg assosierer dette med hva *erfaring* kan være – nemlig empirisk. Smaksdommen skriver Kant, kan ha empiriske forestillinger (estetiske), «[...]men dommen som felles ved hjelp av disse forestillingene er logisk forutsatt at de i dommen relateres til objektet. Og omvendt, hvis de gitte forestillingene er rasjonelle, men i en dom kun relateres til subjektet (dets følelse), så er dommen alltid estetisk» (Kant, 1790/1995, s. 72). Kobler jeg dette sitatet og de forutgående tankene om *lyst* eller *ulyst* jamfør Kant til min forståelseshorisont, myntet mot min erfaring med barn, ser jeg det slik:

Barn kan fatte interesse for et objekt som en potensiell mulighet til å bruke dette i lek. Min erfaring er at barn for eksempel kan i det de oppdager en pinne på bakken avgjør i brøkdeler av sekunder om de vil plukke den opp eller ikke. Når det så skjer at pinnen blir plukket opp av barnet, har det vært drevet av en *lyst* til å bruke den. Muligens har pinnen vekket en assosiasjon, en forestilling i barnet. Denne forestillingen kan være at pinnen forespeiler å være noe annet, på liksom, og at pinnen kan brukes til en forestilt handling, for eksempel å fekte med. Barns smaksdom felles, i Kants ånd, idet barnet vil bruke objektet. Slik jeg har erfart, kan det være forbundet med en verbal reaksjon fra barnet: «Jeg vil ha den!» kunne barn si når de fattet interesse for et objekt. Objektet vil da, etter hvordan jeg forstår Kant, få en subjektiv, estetisk betydning. Objektet fremkaller et velbehag i barnet. Kant beskriver det slik: «Velbehaget vi forbinder med forestillingen om en gjenstands eksistens, kalles interesse. Et slikt velbehag er derfor alltid relatert til begjærsevnen, [...]» (Kant 1790/1995, s. 72).

Med dette har begrepene *begjær* og *interesse* kommet inn i betraktningene mine. Begrepet *begjær*, har også beskjeftiget tenkere i nyere tid. I Gilles Deleuzes (i Jackson & Mazzei, 2012, s.87) teorier for eksempel spiller begjæret en stor rolle. Ifølge Jackson & Mazzei (2012) er begjæret hos Deleuze ikke knyttet til rasjonaliteten, og skal ikke ses i forbindelse med noe vi ikke er i besittelse av eller savner, og derfor begjærer. Snarere har begjæret i Deleuze' ånd slik jeg forstår det, å gjøre med produksjon av noe nytt i handling: « We desire [...], but because of the forces and actions that are actively becoming» (Jackson & Mazzei, 2012, s. 87). Slik jeg bedømmer det, vil også dette kunne kobles til mitt eksempel fra «barnet og pinnen».

Jeg har her knyttet teori fra to forskjellige tidsepoker og filosofiske perspektiver opp mot hverandre for å få dypere innsikt i historisitet og aktualitet av begreper rundt estetikk. Det har ført meg til en ny erkjennelse: Elementer fra Kants filosofi om smaksdommen kan også gjenkjennes i den postmoderne filosofien av Gilles Deleuze (i Jackson & Mazzei, 2012). Dette har utvidet min forståelseshorisont rundt tema estetikk.

Sammendrag av Kants tanker fra dette punktet:

Smaksdommen jamfør Kant (1790/1995) kan kun være subjektivt, den er dermed estetisk. Den kobles til subjektive følelser som *lyst* eller *ulyst*. Smaksdommen kan ha empiriske forestillinger. Jeg oppdaget en forbindelse mellom Kants begrep *velbehag* og *interesse* og for eksempel Deleuzes begrep *begjær*. Det kan gjøres relevant for eksempel i barns lek, se tekst ovenfor

2.2.3. Schiller

Friedrich von Schiller var kjent som dikter, dramatiker og filosof fra den tyske romantikkens tid. Jeg vil først og fremst vektlegge hans filosofiske verk med utdrag *Fra Om Menneskets Estetiske Oppdragelse i en Rekke Brev* (1795/2008) i Bale & Bø-Rygg's antologi (2008).

Schiller støttet seg på Immanuel Kant, og har utviklet Kants estetikk videre i en idealistisk retning - «[...] han betrakter skjønnhet som knyttet til skinn og kunst, og estetisk betraktning som en utfoldelse av lekedriften» (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 94).

Gjennom å lese Schillers (1795/2008) filosofiske betraktninger rundt estetikk, blir det tydelig for meg i hvilken stor grad Schiller vektlegger lek med tanke på menneskets utvikling i videste forstand. Jeg vil komme tilbake til Schillers tanker rundt lek litt senere i avsnittet.

Ifølge Bale & Bø-Rygg (2008, s. 94) var Schiller opptatt av skjønnhetens og kunstens rolle i menneskets liv og han så oppdragelsen i estetisk betraktning som en vei til en forfinelse av menneskets følelser med sikte på en god moral. Her kommer etter min mening det pedagogiske aspektet av estetikken tydelig til syne. Jeg legger ikke skjul på at Schillers (1795/2008) estetikk har affisert meg sterkt i mitt arbeid. Det ble tydelig for meg at Schillers syn på oppdragelse har influert tenkere og ikke minst pedagogikken i senere tid. Jeg tolker Schiller slik at han **ikke** mente en forfinelse av mennesket i den forstand, at estetikken betyr å være et eksklusivt eller opphøyet fenomen.

Jeg forstår Schiller heller slik at han tillegger mennesket en nærmest ontologisk evne til *illusjon, lysten til å pynte seg og leke* (Schiller1795/2008). Med min forståelse ser jeg Schillers hensikt som en appell til menneskets unike evne til utvikle illusjonen (fantasi med mine ord) og oppsiktsvekkende nok, evnen til å leke. At Schiller kobler inn begrep som *forfinelse* og *moral*, vil etter min mening si noe om Schillers humanistiske grunnsyn på mennesket, og et håp om at mennesket vil bruke sine evner til et godt formål. Dette ser jeg som et pedagogisk grunnanliggende som preger vårt eget pedagogisk rammeverk per i dag. (Rammeplan, 2006).

Med blick på den pedagogiske relevans av Schillers (1795/2008) estetikk, vil jeg se nærmere på Schillers tanker rundt menneskets iboende formdrift : «Tingens realitet er tingens eget verk; *tingens illusjon* er *menneskets* verk, og et sinn som fryder seg over illusjonen, gleder seg *ikke* lenger over det som det *bare mottar, men over det som det selv lager*» (Schiller 1795/2008, s. 95, min utheving i kursiv). *Å lage selv* gir meg en pekepinn mot begrepet *handling*. I det øyeblikket aktiv formgivning setter inn, mener jeg, vil mennesket erfare noe nytt. Det betyr for meg, fantasien eller evnen til illusjon i Schillers (1795/2008) terminologi, kan kobles til en estetisk formdrift. Ifølge Schiller vil mennesket oppnå en nytelse «[...]ut over ethvert behov» (Schiller 1795/2008, s. 99), når den tilfredsstiller denne formdriften. Schiller bruker begrepene stoff og form. Når mennesket blir bevisst over hvilket stoff og hvilken form som utløser en nytelse, kan det kobles til *kvalitet*.

Jeg vil dvele litt her ved å reflektere over om denne formdriften, koblet opp mot kvaliteten som utløser en nytelse, kan forstås som én mulig tilnærming til fenomenet *estetisk erfaring*? Ut ifra min erfaring fra mitt arbeid med barn kan jeg si å ha sett denne formdriften hos barn i lek. Schiller ga leken en skjellsettende høy posisjon. Han skjelner mellom den såkalte *fysiske lek*, (Schiller, 1795/2008, s. 100) og den *estetiske leken*. Den første er etter hva jeg forstår, en lek av ren materiell art etter rene naturlover. I den sist nevnte leken skaper fantasien en *fri form*, og dermed spranget over til å være en estetisk *lek* (Schiller, 1795/2008, s.100), slik jeg forstår Schiller - en ny kraft, en skapende kraft. Denne kraften settes i virksomhet. Den estetiske lekedriften vil etter min tolkning først vises i overdådigheten, med Schillers ord: « Derfor ser vi det nye og overraskende, det farverike, det eventyrlige og bisarre, det heftige og ville først gripe fatt i den nye smak[...]» (Schiller 1795/2008, s.101). Han mener i denne sammenhengen at *skjønt* er bare det som er opphissende og gir mennesket opplevelsesstoff,

stoff til en formende virksomhet (Schiller 1795/2008, s. 101). Disse tankene fører meg til begrepet *handling*. Og barn handler i sin lek, både med formdrift, fantasi og skaperkraft. I mitt arbeid med små barn har jeg erfart når leken blir til en formgivende virksomhet, en estetisk lek. I rolleleksituasjoner (dramatisk lek) kunne et barn for eksempel uttale en fantasi først for å så gi form med impuls fra meg.

Følgende eksempel er en sekvens fra en lek i rolle. Ordlyden i følgende dialog er slik jeg husker den. Det kan innebære et eventuelt avvik fra ordene i den daværende situasjonen.

Lekedialogen ble ikke nedskrevet, og er kun mitt eget minne.

Barn: «...*da var du bestemora mi, og så var du syk*» (*innbildningskraft*)

Jeg: «...*da kunne jeg ikke gå i butikken*»

Barn: «...*da hadde du feber*»

Jeg: «...*da trengte jeg medisin*»

Barna ser seg rundt etter muligheter for hva som kunne brukes som medisin (*formdrift*)

Jeg: «... *da kan vi fylle vann i denne*» (*peker på en liten glasspipett jeg hadde i en kurv på dramarommet*) -

Et barn drypper «medisin» i munnen min. (*formgivning*)

Barn: «*Da ble du liksom frisk*». (*nyttelse, jeg vil kalle det - positiv vending*)

Slik jeg ser denne lille lekesequensen, kommer både fantasien og trangen til å gi form til uttrykk i lekende virksomhet. Min oppgave var å stimulere både fantasien og formgivningen med små impulser og symbolske gjenstander.

Sammendrag av Schillers tanker fra dette punktet:

Hos Schiller (1795/2008) blir det pedagogiske aspektet tydelig – oppdragelse i estetisk betraktning. Schillers vektleggelse av menneskets iboende evne til fantasi og lek, især den estetiske leken er en fundamental erkjennelse for meg, og jeg vil koble den opp mot barns lek i barnehagen. Menneskets formdrift, ifølge Schiller, medfører behov for å handle – relatert til min oppgave betyr det, barn får lyst til å finne et uttrykk, for eksempel - i lek.

Den estetiske formdriften jamfør Schiller (1795/2008) vil gi mennesket en ny erfaring, og gir meg hint mot *estetisk erfaring*. Jeg har valgt å eksemplifisere dette med å gjengi en rolleleksituasjon. Blir denne formdriften tilfredsstilt, kan det oppnås nytelse – i mitt eksempel tolker jeg det slik: Barn tar rolle og former rollen i meningsbærende handlinger. De opplever glede og lyst til å utløse flere lekehandlinger. Barn brukte en rekvisitt til på liksom gjøre meg

frisk – det utløste tilfredshet og nytelse av lekens positive retning. For å utløse denne nytelsen må innhold og form ha en *kvalitet* ifølge Schiller.

Jeg er på sporet av koblingen mellom *kvalitet* og *estetisk erfaring* og beveger meg videre til Fröbel.

2.2.4. Fröbel

Friedrich W. A. Fröbels pedagogiske virke kan plasseres i den tyske romantikkens tid. Fröbel betraktes som grunnleggeren av barnehagen som institusjon.

Jeg kommer til å støtte meg på Marie-Anne Kuntzes (1930) tyskspråklige verk «Friedrich Fröbel – Sein Weg und sein Werk», Meike Sophia Baaders (1996) tanker i «Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit» og J. Schewelings (1965) «Friedrich Fröbel - Ausgewählte pädagogische Schriften».

Jeg vil begrunne mitt valg av denne litteraturen med det, at forfattere har slik jeg ser det, gitt et komprimert utdrag av Fröbels mangfoldige pedagogiske hensikter. Fra Kuntzes tekst vil jeg rette spesiell oppmerksomhet mot barnehagen som «Spiel- und Beschäftigungsanstalt» (Kuntze, 1930) [«institusjon for lek og aktivitet», *min oversettelse*]. Fra Schevelings (1965) utvalg av Fröbels pedagogiske skrifter vil jeg trekke ut noen av Fröbels tanker rundt oppdragelsens vesenstrekk, og Baaders (1996) tekst inneholder også elementer fra Fröbels betraktninger rundt lek.

Kjennskap til Fröbels ideer vil kunne øke forståelsen for hva som ble tatt over fra Fröbels pedagogikk til de første barnehager i Norge. «I barnehagens mandat ses sporene fra et barne- og læringssyn med røtter tilbake i fröbeltradisjonen. Barnehagen er ingen ny konstruksjon, men har hatt et annet og et mer motsetningsfylt utviklingsløp enn skolen» (Jansen, 2016). Etter min mening bekrefter sitatet at Fröbels pedagogikk er et viktig utgangspunkt når man vil se på innholdet i dagens barnehager. Jeg mener at uten å ha innsikt i hva det pedagogiske fundamentet er bygget på, vil det være vanskelig å videreutvikle, fornye eller reformere «byggverket» barnehage i vår tid.

Ifølge Marie-Anne Kuntze (1930) mener Fröbel at oppdragelse i utgangspunktet ikke burde være «eingreifend», [inngripende, *min oversettelse*], snarere «nachgehend» [etterfølgende,

eller forsøke å forstå, *min oversettelse*]. Slik jeg forstår det, tolker Kuntze (1930, s. 65) Fröbel dit hen, at oppdrageren (pedagogen i min terminologi) burde søke etter kilden av det gode i barnet (eller mennesket generelt), fremme, dyrke og veilede personligheten til den som oppdras i et positivt lys. Jeg ser her tydelig paralleller til den pedagogiske modellen slik som jeg ble kjent med da jeg kom til Norge i slutten av 80-tallet: Barnet er et fritt og unikt individ, og barnets utvikling må ses individuelt.

Med blick tilbake på Schillers tanker rundt menneskes iboende formdrift, finner jeg en interessant parallell til Frøbels hensikt med pedagogikken: Ifølge Kuntze (1930, s. 92) så Fröbel det slik, at det pedagogiske anliggende ikke er verket, men impulsen til *lysten til å skape*. I det øyeblikket hvor oppdrageren forvandler aktivitet til *krav*, vil meningen med aktiviteten bli overskredet. Det er kun hensiktsmessig å veilede barnet i å benytte seg av teknikker eller et verktøy til å skape, men *hva* som skal skapes, må springe ut fra barnets frie vilje (Kuntze, 1930, s. 92). Kuntze tolker Fröbel slik at pedagogens rolle må innebære å ha kunnskap og erfaring fra naturens liv som kilde for formgivingen (Kuntze, 1930, s. 93). Dette er en interessant tanke for meg som er på sporet av fenomenet *estetisk erfaring*.

Hos Fröbel finner vi forbilder i naturen selv. Det vil si Fröbel, slik jeg forstår Kuntzes (1930) tolkning av ham, ønsket å gjøre barnet forsiktig oppmerksom på sammenhenger mellom for eksempel allerede eksisterende former i naturen og muligheten å skape egne uttrykk etter naturens forebilde. Pedagogen vil da både iaktta naturen med barnet og åpne opp for at barnet kan skape nytt med egne hender. Frøbels såkalte «Spielgaben» [lekegaver] tydeliggjør etter min mening pedagogens oppgave, nemlig «å gi en gave» eller slik jeg tolker det, *å gi en impuls*. Denne impulsen behøver ikke forstås som helt vilkårlig og gitt kun spontant. Snarere tolker jeg Frøbels anliggende slik at pedagogen allerede burde ha en erfaring eller kunnskap som bevisst kan settes inn for å inspirere barnet til å oppdage noe nytt, nye sammenhenger. Et konkret eksempel som Kuntze (1930, s. 90) trekker fram fra Fröbel, er å introdusere geometriske objekter som for eksempel ballen, terningen eller kulen. Ifølge Kuntze, ville Fröbel at barnet kun gis tilgang til disse objektene i den hensikt å kunne leke fritt og utforskende, så lenge barnet ønsker selv. Den fysiske erfaringen barnet vil gjøre seg i omgang med objektene vil slik jeg ser det, gi barnet en kunnskap, og når barnet og pedagogen møter igjen de geometriske formene fra lekeobjektene i naturen, vil barnet se en sammenheng og læring kan skje. Uten den fysiske erfaringen i bunn, vil kunnskapsformidlingen (i mitt

eksempel formidling av geometriske former) forbli abstrakt og rettet mot kun det kognitive mottaksapparatet i barnet.

Jeg våger å hevde at Fröbel derimot appellerte til hele sanse- eller erkjennelsesapparatet i mennesket. Ifølge Kuntze (1930, s. 90) delte Fröbel sine «lekegaver» inn i grupper. Baktanken hans skal ha vært en idé om hvilke funksjoner objektene kan oppfylle når barnet leker fritt med disse. Fröbel delte inn i «Lebensformen, Schönheitsformen, Erkenntnisformen» (Fröbel i Kuntze, 1930, s. 90) [livsformer, skjønnhetsformer og erkjennelsesformer] Disse formene forstod og anskueliggjorde Fröbel ifølge Kuntze (1930, s. 91) slik:

En terning for eksempel kan tjene barnet konkret i en symbolsk lek. Terningen anvendt som den såkalte *livsformen*, kan brukes til å forestille en stol, et bord, en sofa osv. Terningen anvendt som *skjønnhetsform* kan barnet bruke til på liksom være stjerner eller lignende vakre ting. Og *erkjennelsesformen* - terningen kan ha tall og kastes. Barnet vil da komme konkret i berøring med tall og mengde.

På dette punktet understreker Kuntze (1930, s. 91) at Fröbel ikke hadde til hensikt at barnet skulle bevisst ta inn over seg tall og matematiske begreper, snarere som Kuntze sier: «[...]dass sich mit bestimmter Anschauung ein bestimmter Ton verbinde und so später eine Erinnerung an diese Anschauung bei dem Hören des Tones wieder wach werde» (Kuntze, 1930, s. 91) [en bestemt betraktning kan kobles mot en bestemt tone som senere ved fornemmelsen av denne tonen vekker erindringen igjen og kan fremkalle bildet av den bestemte betraktningen, *min oversettelse*].

Jeg forstår Frøbels poetiske tanker slik, at når barnet bruker for eksempel en terning med tall på, kan det huske tallene eller bildet av tallene, uten å få en matematisk opplæring. Det forutsetter at barnet kan bruke terningen etter fri vilje, så lenge det vil og med selvvalgt formål. Kuntze (1930, s. 91) gjør oppmerksom på at Frøbels kritikere vil kunne klandre Fröbel for at barns bruk av «lekegavene» allerede betyr en innsnevring av barnets frie vilje og setter grenser for fri utfoldelse. Tanken har streifet også meg ved lesing, men jeg vil likevel slutte meg til Kuntze som tilbakeviser denne kritikken med Frøbels egne uttalelser om lekegavene: [...]innerhalb dieser Grenze ist freie Wahl und Beweglichkeit der Tätigkeit unbeschränkt offen. Sonst würde das Spiel aufhören, Spiel zu sein und seine volle Entwicklungs- und Bildungskraft verlieren» (Fröbel i Kuntze 1930, s. 91) [innenfor denne

grensen er fritt valg og bevegelse av aktiviteten uinnskrenket mulig. Ellers ville leken opphøre å være lek, og leken ville miste sin kraft til utvikling og dannelse, *min oversettelse*].

Med relevans for min oppgave betyr det helt konkret: Barnets frie vilje skaper lyst til formgivning og aktivitet. Barnet kan motta impulser i form av ulike materialer fra pedagogen. Når barnet kan bruke de innbrakte materialene på en utforskende, lekende måte og på egne premisser, kan dette slå seg ned i barnet som en ny *erfaring* i flere områder av barnets kropp, ikke utelukkende det kognitive. Jeg vil koble denne tanken av en *ny erfaring* til begrepet *estetisk erfaring* og samtidig til *læring*.

Jeg vil ikke følge stien som fører til Fröbels forhold til religion, men trekke ut én grunnleggende religiøs holdning som Baader fremstiller slik: «Für Fröbel gilt, das Kind kommt ohne Erbsünde zur Welt (Baader, 1996, s. 225) [Ifølge Fröbel kommer barnet til verden uten arvesynden, *min oversettelse*]. Dette synet på barnet som grunnleggende fri for ondskap, bekreftes av Fröbel ytterligere når han ifølge Baader hevder at barnet er et *helt* menneske. Baader (1996, s. 234) mener at Fröbel la vekt på at barnets nysgjerrighet og oppdagelseslyst ikke må bremses. Én arena hvor nettopp disse ovennevnte egenskapene forekommer og ikke burde bremses, er slik jeg ser det, leken.

Ifølge Baader (1996) mente Fröbel at leken alltid er rettet mot det totale i barnet. Jeg tolker «totale» som helhetlig - barnet som et *følede, tenkende og handlende* vesen. Derfor, mener Baader, oppfordret Fröbel til å ta leken på alvor, og ikke å forstyrre den (Baader, 1996, s. 234). Ifølge Baader betraktet Fröbel barnets fantasi i leken som å ha en «erkenningsfremmende funksjon» (Baader, 1996, s. 235) [innehar en erkjennelsesfremmende funksjon, *min oversettelse*]. Baader (1996, s. 235) mener, sett fra Fröbels perspektiv, at det formidles den ytre og indre verden av barnet i leken. Leken jamfør Fröbel, tilfredsstillende barnets lengsel etter et åndelig bånd. Dette båndet vil oppstå når barnet selv står i midtpunkt i leken (Baader, 1996, s. 236). I min tolkning betyr det at barnet som subjekt kan selv styre hvordan og i hvilket tempo det vil ta inn og bearbeide inntrykk fra sin livsverden i sin lek, og det inkluderer også barnets valg av symboler og materialer i leken, altså formgivningen.

Baader (1996) mener at vi kan finne en overensstemmelse mellom Fröbel og Schiller når det gjelder lekens funksjon. Jeg vil undersøke denne påstanden ved å se tilbake på Schiller. For Schiller (1795/2008, s. 96) var menneskets *lekedrift* forbundet med den *etterlignende*

formdriften. Denne formdriften igjen springer ut av menneskets glede i *illusjonen*, som Schiller kaller det - eller glede i *fantasi* med mine ord.

Så snart mennesket er kommet så langt at det kan skjelve illusjon fra virkelighet, form fra legeme, er det også i stand til skille dem ut fra seg selv, for det har mennesket allerede gjort idet det skiller dem ut fra hverandre (Schiller, 1795/2008, s. 96).

Etter min mening kommer her parallellen til Fröbel, som ifølge Baader (se lenger opp i avsnittet), hevder at fantasien har en erkjennelsesfremmende funksjon, til syne.

I sammenligningen av Schillers og Frøbels tanker rundt lekens funksjon blir jeg også oppmerksom på at den parallelle linjen burde trekkes helt tilbake til Kant. Slik jeg forstår det, bygger Frøbels leke- og Schillers- formdrift på et vesentlig aspekt som må føres tilbake til Kant - smaksdommen forstått som en erkjennelsesform, er knyttet til *subjektet*. Det vil si det er ikke objektet, men subjektet som blir affisert av forestillingen om objektet, som Kant forbinder med en estetisk dimensjon.

Jeg vil avrunde dette punktet med Frøbels tanker om begrepet og vesenet av *oppdragelse*, hentet fra Schevelings (1965, s. 7) utvalg av Frøbels pedagogiske skrifter: Menneskets oppdragelse er menneskets utvikling av evnen til erkjennelse (eller læring med mine ord), og til fri handling. Fröbel stiller krav til kvaliteten av oppdragelse som kan føre til erkjennelse eller læring. Jeg vil velge et sitat av Fröbel til slutt:

Der Mensch erkennt nur das vollkommen, er kann nur das vollkommen erkennen, was er darzustellen imstande ist; und er kann hinwiederum nur das vollkommen und ganz darstellen, was er klar erkennt, wovon er sich deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist (Fröbel i Scheveling, 1965, s. 10).

[Mennesket kan kun erkjenne dét i sin helhet, han kan kun erkjenne det i sin helhet, som han har evne til å gjengi eller gi et uttrykk for, og han kan på den annen side kun gjengi det helhetlig, hva han har klart erkjent og er seg bevisst over, *min oversettelse*].

Jeg forstår denne kvaliteten av oppdragelse, beskrevet i Frøbels sitat, til nåværende tidspunktet som én mulig fasett av fenomenet *estetisk erfaring*, og ønsker å anskueliggjøre Frøbels tanker med *et eksempel fra min praksis med barn på dramarommet (basert på minner)*:

En gruppe bestående av tre barn rundt 1,5 - 2 år og meg i rommet. Jeg hadde satt fram en oransje bolle av treverk, fylt med ulike sjongleringsballer av mykt materiale. Ballene var fargesprakende, fylt med riskorn eller småkuler, overtrukket av skinn eller tekstiler. Ballene hadde forskjellig størrelse og én hadde myke pigger. To-åringene la merke til bollen som stod på gulvet i rommet. Ett barn går dit og tar opp en ball. Først blir ballen puttet i munnen, så blir den iaktatt, ristet, klemt og om sider kastet.

Min impuls eller «min lekegave» er først ballene som står framme, i tillegg ga jeg en ny impuls ved å sette én av ballene på mitt hode. Barnet uttrykte da glede, kastet armene i været og hermet etter meg, barnet plasserte ballen på sitt eget hode, helt stillesittende for å ikke miste ballen. Barnet gjorde en erfaring. Kan man si at barnet gjorde en estetisk erfaring? For å kunne svare på spørsmålet vil jeg først belyse flere kriterier som kjennetegner en estetisk erfaring blant annet fra Borg-Tiburcys (2015) vinkling, som jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven.

Barnet utforsket fritt og gjorde seg en erfaring med hjelp av sansene. Farge, konsistens, form, balanse, størrelse og mengde var implisitte elementer av erfaringen. Men jeg satt ikke fram ballene med det formålet å formidle kunnskap om ballenes beskaffenhet eller funksjon. Barnet vil slik jeg ser det, snarere «lagre» objektets materialitet i sin hukommelse, og muligens gjenkjenne form og funksjon i en senere sammenheng (jamfør Fröbel). Her kommer også fram trangen til å imitere som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven, både i lys av Rittelmeyers (2014) kroppsressonanser og Løvlies (1990) tanker rundt den mimetiske teorien. Barna i denne gruppen fant etterhvert ut på egen hånd at ballene kunne trilles på gulvet.

En annen dag og med en annen gruppe barn i 4- og 5-årsalderen, satt disse i gang en rollelek. De ville leke butikk. Barna «scannet» rommet etter muligheter for å finne ting til butikken sin. Barna tok i bruk tom emballasje jeg hadde stående framme i en pose. Jeg tok den samme oransje bollen med sjongleringsballer ut av mitt skap, og satt den fram på et bord. Etter en stund tok en jente bollen til seg i lekebutikken. Ballene ble lagt i en liten butikkhylle. De

skulle forestille forskjellig frukt. Jeg vil si i Frøbels terminologi, barna benyttet seg her av både «skjønnhetsformen» og «livsformen».

Sammendrag av Frøbels tanker fra dette punktet:

Innholdet i dagens barnehager bygger på Frøbels pedagogikk. Frøbels syn på oppdragelse er basert på barnets frie vilje og lyst til formgivning. Ifølge Fröbel må barnets lek tas alvorlig av oppdrageren og ikke forstyrres, og ifølge Fröbel er leken en arena hvor barnet kan etablere et åndelig bånd mellom den ytre og indre verden, med seg selv som omdreiningsakse. Oppdrageren (pedagogen) burde ikke være inngripende, men snarere etterfølgende. Med naturen som forebilde kan oppdrageren først erfare sammen med barnet, for å så gi barnet lyst til formgiving.

Oppdrageren (pedagogen) kan gi impulser (lekegaver) i form av materiale som innbyr til utforskning. Nye aktiviteter kan skapes, og barnet kan erfare helhetlig. Jeg ser muligheten for å koble dette opp mot begrepet *estetisk erfaring og læring*.

2.2.5. Foreløpig status – konturer av estetisk erfaring - Hovedmomenter fra punktet «estetikk i et historisk perspektiv»

Med et utvalg fra estetisk-filosofiske teorier av Baumgarten (1750/2008), Kant (1790/1995), Schiller (1795/2008) og Fröbel (i Kuntze, 1930, i Scheweling, 1965, i Baader, 1996) har jeg tegnet en linje av estetikken europeiske historie. Mitt utvalg av filosofer er kun én mulig tilnærming til mitt tema. De valgte teoriene har gitt meg kunnskap som førte meg nærmere begrepet og fenomenet *estetisk erfaring*. Jeg vil trekke ut de følgende innsiktene jeg har fått fra lesning av ovennevnte filosofer som vil danne mitt grunnlag for videre tolkning av forskningsteorier fra nyere tid:

Baumgarten har gitt meg den grunnleggende innsikten at mennesket har evne til sanselig erkjennelse, og erkjennelse foregår grunnleggende gjennom sansene. Det har betydning for hvordan jeg nærmer meg begrepet *erfaring*.

Fra Kant er de viktigste innsiktene for meg at erkjennelsen er subjektiv. Kants såkalte «smaksdom» er subjektiv og *estetisk*. Denne smaksdommen er koblet til følelser som *lyst* eller *ulyst*. Her fant jeg paralleller til Deleuzes *begjær*. Dette vekket min interesse, og jeg vil koble

det opp mot barns *lyst til å handle*. Fra Kant har jeg merket meg videre menneskets forestillingsevne, som ga meg informasjon om fantasiens betydning.

Schiller har åpnet opp for den pedagogiske dimensjonen, jeg vil spesielt merke meg Schillers intensjon om at den estetiske betraktningen er et pedagogisk anliggende. Kunnskapen over menneskets *evne til fantasi og menneskets iboende formdrift* jamfør Schiller, vil jeg bruke til å rette oppmerksomhet spesielt mot barns *lyst til å handle* i lek.

For Schiller har menneskets lekedrift en nøkkelfunksjon. Jeg vil især holde øye med den *estetiske leken* jamfør Schiller, som finner sted når fantasien slippes fri og skapertrangen trigges. Jeg er på «jakt» etter det øyeblikket hvor leken får den kvaliteten at man kan si den er estetisk. Schiller kaller det *estetisk formdrift*.

Jeg ser det slik at Fröbel fører den estetiske formdriften (jamfør Schiller) inn i det pedagogiske feltet, med barnehagen som eksempel.

Det er meningen min å gjøre mine undersøkelser rundt estetisk erfaring relevant for pedagogisk arbeid. Følgelig har Fröbel som grunnlegger av barnehagen som institusjon, spesiell betydning. Fröbel har bragt grunnleggende pedagogiske tanker rundt syn på barnet og oppdragelse av barn på banen. Jeg finner igjen tanker fra Baumgarten, Kant og Schiller i Fröbel, for eksempel at erkjennelsen som manifesteres i et uttrykk. Jeg tolker det slik at Frøbels syn på barns frie og uforstyrrete utfoldelse i lek er en forutsetning for kunnskapstilegnelse, og dermed av stor betydning for forståelsen av begrepet *læring*. Pedagogens oppgave for at denne læringen kan finne sted, er å tilføye lekeimpulser eller «lekegaver» (jamfør Fröbel) som utløser interesse, nytelse og nysgjerrighet i barnet. Konkrete eksempler fra mitt arbeid med barn var ment til å illustrere min gryende forståelse av hvordan den estetiske formdriften kan komme til uttrykk hos barn i en barnehagehverdag. Med dette som bakteppe vil jeg gå over til nyere teorier og forskning med relevans for temaet mitt.

2.2.6. Filosofenes estetikkforståelse i lys av aktuell hjerneforskning

I et intervju med Audrey van der Meer (professor i nevropsykologi, NTNU) gir van der Meer (her i Wolden, 2016) uttrykk for at utviklingen av hjernen, sanseoppfatningen og motorikken allerede hos de aller yngste barn går hånd i hånd. Følgelig er van der Meer opptatt av stimuleringen av små barn allerede fra fødselen av. Hun mener at små barn «[...]må få bruke

hele kroppen og sanseapparatet sitt gjennom å utforske verden og ulike materialer både inne og ute i all slags vær» (van der Meer, her i Wolden, 2016, s. 1).

Intervjuet med van der Meer, som har forsket på hjerneaktiviteten til et stort antall babyer under tre år, har gjort meg nysgjerrig, og jeg har sett nærmere på forskningen fra hennes perspektiv. Jeg støtter meg især på hennes publikasjon «Tidlig utvikling hos de minste barn i alderen 0-1 år» (van der Meer, 2013).

Hennes forskning tar utgangspunkt i en såkalt *økologisk tilnærming* (van der Meer, 2013) til barnets utvikling. Her antar man at utviklingsprosessen «finner sted i organisme-miljøsystemer, ikke bare i organismen» (van der Meer, 2013, s. 156), som har til følge at man unngår å forholde seg til en slags utviklingsplan som allerede foreligger og beskriver barnets utvikling før den finner sted. Ifølge van der Meer gir dette perspektivet mulighet til å undersøke hvordan en organisme forandrer seg i vekselvirkning med «dens skiftende fysiske, biologiske og sosiale verden» (van der Meer, 2013, s. 156). På dette punktet skiller seg den økologiske tilnærmingen fra mer tradisjonelle perspektiver på utviklingen som for eksempel «arv og miljø» eller «interaksjonismen» - en kombinasjon av modning og barns aktive erfaring med miljøet jamfør Piaget, hvor utvikling er resultat av «[...] preskriptive instruksjoner som ligger inni genene våre eller kommer fra «input» fra omverdenen» (van der Meer, 2013, s. 155).

Kobler jeg van der Meers (2013) økologiske tilnærming til utvikling av barnet til ideene om menneskets utvikling fra filosofene (som beskrevet tidligere), kommer et felles anliggende til syne, slik jeg ser det. Både i klassisk-estetiske teorier og hjerneforskningen vektlegges at barnet må gjøre seg kroppslige erfaringer. Jeg ser muligheten for at denne innsikten ikke behøver å være banebrytende. Men med tanke på at også barn i sitt første leveår oppholder seg i barnehagen, vil personalets kunnskap og perspektiv på barns utvikling være forutsetning for hvilke erfaringer barn får helt konkret i sin hverdag.

Van der Meer (2013) bruker begrepet «affordance» jamfør Gibson (1979) som blant annet kjennetegner den såkalte økologiske tilnærmingen. Med dette begrepet menes det at miljøet utgjør «[...]en samling muligheter for å handle som organismen må oppdage. Persepsjon er derfor en invitasjon til handling» (van der Meer, 2013, s. 158). Van der Meer (2013), slik jeg tolker henne, mener at omgivelsen gir tilbud til iakttakeren. Men hvordan disse tilbudene blir

brukt i handling, avhenger igjen av organismen som får dette tilbudet. Med et konkret blikk på barn betyr det for meg, barnet (organismen) utvikler sin hjernekapasitet i takt med omgivelsene. I intervjuet med Wolden (2016) legger van der Meer vekt på at barn gjør seg erfaringer inne og ute i all slags vær. I min tolkning vil det se slik ut, at barnet må kunne motta et tilbud som trigger *handlingsforløpet* til barnet. Når barnet må forholde seg til et objekt, et miljø enten i naturen eller inne, vil barnet være nødt til å handle med sin kropp. «Det er ikke tingene i seg selv organismen oppdager, men hva disse tingene tilbyr av handlingsmuligheter» (van der Meer, 2013, s.158). Uten å ville definere hvilke kroppslige erfaringer det er som inviterer til *handling*, ser jeg likevel paralleller til Frøbels «lekegaver» (Kuntze, 1930) og *interessen* som utløser en handling jamfør Kants filosofi, som jeg koblet også til Deleuze begjær-begrepet tidligere.

Van der Meer er trygg på at «motorisk atferd ikke er kjennetegnet av reflekser, ikke en gang når det gjelder veldig unge spedbarn» (van der Meer, 2013, s. 165). Hun mener derimot at allerede de yngste babyer kan utføre viljestyrte handlinger, og er utstyrt med sansesystemer som gir dem mulighet til å observere konsekvensene av sine handlinger» (van der Meer, 2013, s. 165). Slik jeg ser det, er det nettopp denne sanselige evnen til observasjon av konsekvensene av egne handlinger, som gir barnet en *erfaring* om seg selv. Som viktig tankekors for arbeidet i barnehagen mener van der Meer: «Også de minste barna trenger mulighet for perseptuell og fysisk utfoldelse for å sikre allsidig erfaring, slik at deres naturlige nysgjerrighet blir pirret til å utforske seg selv og sine handlingsmuligheter overfor verden rundt seg» (van der Meer, 2013, s. 166).

I Woldens intervju med van der Meer (2016) gir van der Meer videre uttrykk for at hjernen til de minste barna er veldig formbar, og tilpasser seg derfor det som skjer rundt barnet. «Nettverkene» i hjernen må brukes, ellers vil disse forsvinne etter hvert som barnet vokser opp. Van der Meer tar videre stilling til begrepet «tidlig innsats» som har dukket opp i diskusjoner om barnehage, skole, undervisning og læring i nyere tid. Hun mener at kvaliteten i barnehager, der 98 prosent av norske barn tilbringer store deler av dagen, er ekstra viktig å se på. «Jeg er opptatt av at barnehager ikke bare er en oppbevaringsplass, men en læringsarena – og da mener jeg at lek er læring» (van der Meer i Wolden, 2016, s. 2, *min utheving*). I min tolkning bygger denne tanken bro til især Schillers refleksjoner om lekens betydning for mennesket generelt (se avsnitt om Schiller tidligere i oppgaven). Her tenker jeg spesielt på leken som en arena for handling.

Van der Meer kaster dessuten lys over barns evne til å lære seg språk allerede fra tidlig alder, hvor barnet klarer å skjelne mellom lydene i språket når det er fire måneder gammel. Ifølge van der Meer (i Wolden, 2016) kan for eksempel en toåring fint lære seg å lese så lenge han har tilgang til bokstaver, men understreker at hun ikke ønsker seg at barnehagen skal være som en førskole, «men heller en arena hvor barna kan skaffe seg allsidig erfaring gjennom lek» (Van der Meer i Wolden, 2016, s. 2). Kobler jeg denne tanken til Fröbels introduksjon av for eksempel geometriske figurer, vil det gi en interessant parallell. Fröbel var opptatt av at ulike objekter først og fremst måtte være tilgjengelige for utforskning, forutsatt at dette foregår på barnets premisser og i lekens tegn.

Jeg vil samle trådene slik:

Jeg ser paralleller mellom nevropsykologisk hjerneforskning og de klassisk-estetisk og pedagogiske teoriene av filosofene jeg har valgt å presentere:

Representanter fra to ulike vitenskapsgrener, naturvitenskapen med hjerneforsker van der Meer på den ene siden, og åndsvitenskapen fra Baumgarten til Fröbel fra romantikkens tid på den andre siden, har samsvarende syn på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap.

Van der Meer understreker at små barns sanseoppfatning foregår *gjennom bruk av hele kroppen*. Dette mener jeg, kan kobles til Baumgartens teori om at all menneskelig *erkjennelse går gjennom sansene*. Jeg tolker det dithen, at erkjennelsen som går gjennom sansene, jamfør Baumgarten, forutsetter at barnet (eller mennesket generelt) bruker hele kroppen for å gjøre seg en erfaring.

Ifølge hjerneforskeren van der Meer *må hjernen stimuleres* til å lage store forgreninger som vil gi utslag i hva slags evner barnet tilegner seg senere i utviklingen. Jeg fant elementer fra især *Fröbels* teorier som bekrefter *nødvendigheten av impulser og stimuli*. Fröbel vektla barnets fysiske erfaringer med ulike materialer og med naturen som forebilde. *Pedagogen* har en *nøkkelfunksjon* for disse stimuli hos både Fröbel og van der Meer. Pedagogen må ha kunnskap til å gi «lekegaver» jamfør Fröbel, eller som van der Meer i Woldens artikkel uttrykte det: «En ettåring kan ikke ha ansvar for egen læring, derfor må vi voksne sørge for læringen» (van der Meer i Wolden, 2016, s. 2).

På begge sider av vitenskapsgrenene med spesielt Schiller på den ene siden, og hjerneforskeren på den andre siden, ser man *leken som en lærings- og erfaringsarena*.

Min innsikt er at begge vitenskapsgrenene knytter kroppslig erfaring opp mot læring. Og begge sider viser til leken som arena for denne erfaringen. Denne innsikten fører meg nærmere begrepet *erfaring*.

2.3. Tysk samtidsforskning – Ästhetische Bildung – estetisk erfaring, betydning for barn i ung alder

2.3.1. Mine begrepsavklaringer

Begrep «Ästhetische Bildung»: *Bildung* blir oversatt som både *dannelse*, *utdannelse* (Bildung, 2006) og *danning* (danning, 1999). Vi ser at tolkningen av begrepet *Bildung* kan variere. Valget av begrepet *danning* eller *dannelse* kan da gi ulike assosiasjoner og forståelser.

Jeg har valgt å slutte meg til Kjetil Steinsholts (2011) forståelse av begrepet *dannelse*, og vil bruke *dannelse* i betydning *Bildung* framover. Jeg er klar over at i norsk dagligtale handler *dannelse* om å ha gode manerer eller å være veloppdragen, og ser en fare for å bli assosiert med denne forståelsen. Derfor vil jeg understreke at jeg bygger min forståelse på Kjetil Steinsholts (2011) dannelsesteorier med den begrunnelsen:

Ifølge Steinsholt (2011) har *dannelse* en avgjørende rolle i oppbyggingen av vårt moderne samfunn og preger den vestlige pedagogiske tenkningen den dag i dag. Steinsholt (Steinsholt, 2011, s. 72) refererer blant annet til Humboldt som var sikker på at *dannelse* er en kraft som gir mulighet for *spontanitet*, og tilegnet *spontanitet* egenskapen som et fundament for selve fremskrittet. Steinsholt (2011, s. 80) uthever to forestillinger om *dannelse* som preget Humboldts tenkning: Mennesker realiserer seg selv i en indre åndelig prosess i frihet. *Dannelse* faller sammen med sosiale aktiviteter i menneskets selvharmniske tilstand. Ifølge Steinsholt (2011, s. 72) er *dannelse* gjennom Humboldts blikk fjernt fra det uniforme, passive og konforme, men finner sted i spontane tilblivelser og aktiviteter. Jeg tolker dette som et grunnideal for pedagogikken. Men *dannelse* må føres lengre tilbake, til antikkens *paideia*. Ordet *paideia* dekker mange sider ved *dannelsen* som utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur. Ifølge Mariann Doseth (2011, s. 13) handler det om både *å bli* og om *å være*.

Borg (2012, s. 12) har slik jeg ser det, også en tydelig referanse til Humboldts pedagogiske idealer for menneskets personlige utviklingsprosess. Borg (2012, s. 12) mener at den *dannende* betydningen av *estetisk erfaring* kan beskrives for eksempel fra Humboldts perspektiv med at subjektet står i et vekselvirkningsforhold til verden.

Jeg vil understreke at *dannelse* i min betydning *ikke* må ses i lys av den oppfattelsen som knytter *dannelse* til forfinete manérer eller kultivert oppførsel, som er et mer allment syn på dannelse, slik jeg oppfatter det. I tråd med Doseth (2011) som mener, *dannelse* i lys av *paideia* handler om å bli og om å være, er jeg nysgjerrig på hva *barns møte med estetisk erfaring i lys av estetisk dannelse* kan være.

Ästhetische Bildung – blir i min oversettelse *estetisk dannelse*.

Andre sentrale begreper som forekommer i de tyske tekster, er slik jeg bedømmer det, entydige, og betydningen lar seg lett avlede fra tysk ordlyd. Jeg kommer derfor til å oversette disse fortløpende i teksten, framfor å gi plass til en ekstra begrepsavklaring under dette punktet.

2.3.2. Opprydning i estetiske begrep og den dannende betydningen av estetiske prosesser

Kathrin Borg-Tiburcy kan sies å være første ledd i min orientering i dagens tyske pedagogiske fagfelt. Hun forsker i elementærpedagogikk med tyngdepunkt i estetisk teori, danningsteori og kvalitative metoder. Kathrin Borg (2012) (**senere Borg-Tiburcy**) drøfter tilnærmingen til begrepet «ästhetische Bildung» [estetisk dannelse]. Denne drøftingen ga meg flere informasjoner og innsikter på veien mot å gjøre begrepet *estetisk erfaring* mer transparent og anvendbart i vårt eget pedagogisk fagfelt i Norge.

Det har vært interessant å oppdage at «ästhetische Bildung» [estetisk dannelse] er et svært aktuelt tema i Tyskland og sterkt forankret i politisk-pedagogisk planverk. Dette gjelder for hele Tyskland, men med varierende interpretasjon og vekting fra de ulike regjeringer i delstatene. Borg (2012) ser det derfor nødvendig å avklare ulike estetiske begreper som er i omløpet, og som ofte er forbundet med å stamme fra et ullent landskap. Hvordan estetikk i praksis forstås koblet til «Bildung» altså dannelse eller pedagogisk virksomhet, forutsetter en

oppdydding i sentrale begreper. Nettopp fordi estetisk dannelse er et pedagogisk anliggende og ikke bare et diskursivt begrep, men nedfelt i planverk, er det viktig å kaste lys over begrepsforståelsen. Ifølge Borg (2012, s. 13) er omgang med definisjonene rundt estetisk dannelse i stor grad vilkårlig og avhengig av individuell erfaring med estetikk-begrepet. Det vil således ha konsekvenser for det praktisk-pedagogiske arbeidet i en barnehage. Begrepsapparatet rundt estetikk i læreplanene i de ulike tyske delstatene har ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 47) vært nedslående diffust. Begrepene estetikk og estetisk dannelse kunne for eksempel blitt koblet til å ha noe å gjøre med både fornemmelse, kreativitet, «der Ordnung der Welt» [hvordan verden henger sammen, *min oversettelse*], fantasi, kunstnerisk uttrykk og personlighetsutvikling.

Følgende overskrifter og begrep rundt estetikk finnes i de pedagogiske planene i de ulike delstatene i Tyskland på ett blikk:

sanser – estetikk, kunst og kultur – kreative, fantasifulle og kunstneriske barn – musikk, estetikk og formgivning – estetisk dannelse – musisk-estetisk danning – kunstneriske uttrykksformer – estetikk og kreativitet – musisk-estetisk danning og media – å fornemme verden med alle sanser – musikalsk danning – kunstnerisk danning (Borg-Tiburcy 2015, *min oversettelse*).

Til hvilken kontekst estetikk kobles i vår egen pedagogiske rammeplan, kommer heller ikke helt klart til uttrykk, slik jeg oppfatter det.

Ser vi på innholdet av den per dags dato gjeldende **rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 i Norge** (rammeplanen, udir.no), finner man følgende formulering under punkt **2.6. Barnehagen som kulturarena:**

«Kultur forstås her som kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter» (rammeplanen, udir.no, s. 19). I tråd med Borg-Tiburcy (2015) vil jeg se nærmere på sitatet (se ovenfor): Slik jeg ser det, knyttes estetikk tett til kunst i beskrivelsen av hvordan *kultur* skal forstås. *Erfaring* og *uttrykksmåter* forstår jeg derimot som et eget anliggende og sidestilt kunst og estetikk.

Under kapittelet om fagområdene som skal ivaretas i barnehagen, finner vi under Punkt **3.3. Kunst, kultur og kreativitet:** «Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn

få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon» (rammeplanen, udir.no, s. 23). Denne formuleringen sidestiller både, kunst, kultur og estetikk, som i mine øyne kan tolkes som separate områder.

Når tolkningen av estetikkbegrepet må ses å være tvetydig, vil en konkret pedagogisk praksis med bakgrunn i rammeplanen også være tvetydig, slik jeg bedømmer det.

Tvetydigheten i forståelsen av estetikk-begrepene tar Borg-Tiburcy opp i sin forskning. Hun mener at det er svært vanskelig å forske, skrive eller mene noe om estetiske prosesser i det pedagogiske praksisfeltet. Derfor er det ifølge henne, hensiktsmessig å velge én tilnærming eller ett perspektiv som kan beskrive *estetiske prosesser* (Borg-Tiburcy, 2015, s. 48).

I et prosjekt i rammen av Nifbe-instituttet har Borg-Tiburcy gjennomført empiriske studier i en barnehage i delstaten Niedersachsen fra 2010 – 2012. Målet med studiene hennes har først og fremst vært å kaste lys på estetiske *prosesser* i barnehagen med et så åpent blikk som mulig. Hun mener det er lurt å ikke koble estetiske prosesser til begrepene *dannelse* eller *erfaring* med en gang. Det skal forhindre et forhastet teoretisk-normativt blikk på det empiriske materiale med tanke på å finne ut hvilket erfaringsbegrep som ligger til grunn eller når en erfaring i tillegg også får en dannende funksjon.

Ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 50) utkrystalliserer det seg to dominerende begreper i eksisterende diskurser om erfaring. Den ene varianten lener seg mot Gadamer som går ut ifra at starten av en erfaringsprosess er det punktet hvor noe uventet, overraskende eller motstand kommer inn i bildet. Noe som bryter med kontinuiteten i hverdagslige fornemmelser. Denne fornemmelsen kan også oppfattes å stå under et negativt fortegn, siden noe er annerledes enn forventet. Den andre varianten av erfaringsbegrepet, mener Borg-Tiburcy, støtter seg på Dewey som mener at erfaringen utfolder seg gradvis og innebærer et kontinuum mellom estetisk- og hverdagserfaring i et handlingsforløp. Spesielt på Deweys forståelse vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

2.3.3. På sporet av estetiske prosesser med tre ulike «briller»

For å komme på sporet av estetiske prosesser valgte Borg-Tiburcy (2015, s. 49) **tre perspektiver** i prosjektet sitt. Hun understreker at de tre perspektivene ikke skal ses som hypoteser som kun skulle bli bekreftet i løpet av studiene. Snarere mente hun å analysere det empiriske materiale med tre ulike «briller» for å gjøre *ulike sider av estetiske prosesser*

synlige (Borg-Tiburcy, 2015, s. 65). Borg-Tiburcys perspektiver ser jeg som et slags verktøy når det gjelder muligheten for å belyse estetiske prosesser konkret i barnehagen. Perspektivene hun introduserte i sin forskning, har skjerpet mitt blikk på hvordan estetisk erfaring kan komme til uttrykk. Hennes empiriske studier har gitt meg paralleller til min egen praksis, og gjort det lettere å analysere empirisk materiale med et retrospektivt blikk. Det er interessant med tanke på fremtidige empiriske studier. Jeg supplerer Borg-Tiburcys (2015) teorier med tanker fra Mattenklott (2004), Dietrich, Krinninger og Schubert, (2012) og Mollenhauer (1996) og Staege (2010), Bender og Dietrich (2010).

Borg-Tiburcys tre perspektiver:

1. «Der Fokus auf Ästhetik in Abgrenzung zu Aisthesis» [fokuset på estetikk som er adskilt fra aisthesis, min oversettelse, min utheving]:

Dette fokuset skal hjelpe til å skjelne mellom **sanselig** *fornemmelse* og **estetisk** *fornemmelse*. Borg-Tiburcy (2015, s. 54) tar som utgangspunkt at adjektivet *estetisk* i dagligtalen ofte kobles opp til estetikk-begrepet som stammer fra 19-hundretallet, nemlig at man forbinder å være *estetisk* gjerne med noe som er *harmonisk, vakkert eller kultivert*. Med blikk tilbake på definisjonene av estetikk både på norsk og tysk, som jeg innledet kapittel 2 med, ser vi at estetikk avledes fra det greske aisthesis som betyr «sanselig fornemmelse». Men er sanselig fornemmelse følgelig automatisk en estetisk fornemmelse?

Jeg vil svare ved å hente tanker fra Kants (1790/1995, s. 71) «Kritikk av dømmekraften» inn. Som nevnt tidligere i oppgaven, framstiller Kant den menneskelige smaksdommen som estetisk. Han presiserer at «Smaksdommen er altså ingen erkjennelsesdom, og følgelig er den ikke logisk, men estetisk» (Kant 1790/2008, s. 56). Smaksdommen jamfør Kant (1790/2008) kan bare være subjektiv. Borg-Tiburcy (2015) spinner videre på Kants tanker og anskueliggjør dette slik: Når man iakttar en gjenstand, fornemmer og etterhvert bedømmer den, for eksempel som vakker, er ikke det en objektiv egenskap man beskriver gjenstanden med, men uttrykk for *måten* man har fornemmet og persipert den. Borg-Tiburcy (2015) kommer på dette punktet fram til et skille mellom den dagligdagse fornemmelsen med menneskets fem sanser (**sanselig** *fornemmelse* - **aisthesis**) og **estetisk** *fornemmelse* som kun kommer til uttrykk i spesielle sammenhenger (Borg-Tiburcy, 2015, s. 54). Med spesielle sammenhenger menes det en situasjon hvor subjektet blir oppmerksom og *bevisst* på sin fornemmelse. For Borg-Tiburcy (2015, s. 55) betyr det at vi kan snakke om **en estetisk prosess**, når det foregår en **tematisering av sanselige inntrykk**. Når det gjelder prosessen der sanselige inntrykk blir

tematiske, snakker andre teoretiker for eksempel Mollenhauer (1996) og Dietrich, Krinninger & Schubert (2012) om en estetisk fornemmelse hvor en *spesiell oppmerksomhet på det man har hørt eller sett* osv. oppstår.

Borg-Tiburcy gir oss på dette punktet et illustrerende eksempel som hun hentet fra Bender og Dietrich (2010), og som bygger på sentrale tanker fra Kants «Kritikk av dømmekraften»:

Bender og Dietrich (2010) beskriver en fiktiv situasjon av en morgenstemning når man våkner. Man registrerer solstrålene som flommer inn gjennom vinduet, og konkluderer at natten er over. Denne erkjennelsen er likestilt den sanselige erkjennelsen i lys av *aisthesis*.

I neste omgang registrerer man muligens at sola danner skygger på veggen. Iakttakelsen av skyggene er subjektivt, og kan føre til at fantasien setter i gang en *estetisk prosess*. For eksempel kan skyggene som beveger seg, minne om dansende ildtunger. Ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 55) er et sentralt moment i denne prosessen at den estetiske virksomheten er fri fra praktiske sammenhenger eller fra teoretiske kunnskapsinteresser. Dette momentet er grunnleggende for Kant og flere andre estetiske teoretikere blant annet Dietrich et al. (2012) og Mollenhauer (1996). Ut ifra eksempelet tolker jeg det slik: I det øyeblikket der den hverdagslige fornemmelsen (*aisthesis*) at natten er over og lys flommer inn i rommet, går over til noe *uventet*, nemlig at lyset danner skygger som i fantasien ligner på noe annet, kan vi snakke om en estetisk fornemmelse.

Å se estetikk-begrepet adskilt fra *aisthesis*, kan ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 56) bidra positivt til å konkretisere pedagogisk praksis i overordnet planverk. Hvis estetiske prosesser ikke er ensbetydende med *sanselig fornemmelse (aisthesis)*, innebærer det slik jeg ser det, at man må se nærmere på hva det er som kjennetegner den estetiske kvaliteten av en opplevelse. Forstår man det slik at den estetiske dimensjonen oppstår i uventete situasjoner, og at den skiller seg fra den *aisthesiske-fornemmende* erfaringen som barn gjør seg til daglig i sin barnehagehverdag, må man ha kunnskap om *hva* det er som frembringer denne kvaliteten.

Skal estetisk aktivitet bli innlemmet i pedagogiske planer, må man etter min mening sørge for klare formuleringer. Borg-Tiburcys (2015) anliggende med arbeidet rundt begrepene er å gi et bidrag til å unngå at estetiske prosesser «røres» inn i felles målsetninger i pedagogiske planer. Hun mener for eksempel at det finnes formuleringer i planene (i tysk kontekst) som speiler at man ser på *aisthesis* og estetikk som synonymt. Dette kan, ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 56),

føre til at begrepenes anvendelse i praksis kan være vilkårlig, og gjøre det vanskelig å argumentere for betydningen av det estetiske i det pedagogiske arbeidet. Å se sanselig fornemmelse å være ensbetydende med estetisk fornemmelse, kan slik jeg ser det, gjøre det vanskelig for personalet i barnehagen å reflektere over når man kan snakke om en estetisk kvalitet, når noe overraskende, noe som utvider barnets horisont, noe *estetisk* og *dannende* skjer.

Til dette temaet viser Borg-Tiburcy også til Gundel Mattenklott (2004), professor for estetisk oppdragelse ved Universität der Künste Berlin. Slik jeg tolker Mattenklott (2004), ser hun problematisk på et pedagogisk konsept som foretrekker estetisk erfaring i lys av *aisthesis*. Hun mener at den estetiske erfaringens særegenhet vil da tynnes ut. «Dies ist in Hinblick auf daraus abgeleitete pädagogische Modelle der Fall dort, wo alles sinnlich Wahrnehmbare als Gegenstand ästhetischer Erziehung gilt und wo der Umgang damit zum Beliebigen – etwa diversen Sinnesübungen oder reinem Spass – tendiert» (Mattenklott, 2004, s. 13).

[dette gjelder med tanke på pedagogiske modeller, der kun *sanselig fornemmelse* blir til gjenstand for estetisk oppdragelse, og hvor denne har tendens til til å bli noe vilkårlig - som for eksempel diverse sanseøvelser eller det å bare ha det gøy, *min oversettelse*].

I følge Mattenklott (2004, s. 14) råder en allmenn oppfattelse (i en tysk kontekst) at den klassisk-tyske estetikken i lys av Kant forstås som *sanselig fornemmelse*, fri for nyttetenkning. Det vil si den estetisk erfarende har ingen interesse i om de sanselige inntrykkene er praktisk anvendbart. Slik jeg forstår det, mener Mattenklott (2004, s. 14) derfor at den sanselige fornemmelse som er målet i seg selv, neppe kan være ensbetydende med estetisk erfaring.

2. «Der Fokus auf Alltagsphänomene in Abgrenzung zu einem engen Kulturbegriff» [fokus på hverdagsfenomener, adskilt fra et kulturbegrep i en snever forstand, *min oversettelse*].

Her vektlegges det en løsrivelse fra den forståelsen at dannelse automatisk betyr å være estetisk når kunst eller musikk er inn i bildet. Med dette skal blikket på fenomener i hverdagen skjerpes. Borg-Tiburcy (2015, s. 57) viser til, som hun oppfatter det, en allmenn forståelse at «gjenstand», (som jeg tolker som «innhold» her) i estetiske dannelsingsprosesser

gjernes i kontekst av et «snevert» kulturbegrep som omfatter musikk, bildende- eller scenekunst og litteratur.

Utgangspunkt for Nifbe-prosjektet er ifølge Borg-Tiburcy derimot, å **ikke** se estetisk dannelse **kun** i denne konteksten, som hun uttrykker det («[...]im Sinne einer Hochkultur», Borg-Tiburcy, 2015, s. 57) [i lys av en høykultur, *min oversettelse*], snarere i rammen av et vidt kulturbegrep, som innebærer et estetisk jeg – verden - forhold (Dietrich et al. 2012).

Gjennom Borg-Tiburcys (2015, s. 57) blikk på formuleringene i de ulike tyske planene, blir det tydelig at alt som har med *kunstneriske aktiviteter* i videste forstand å gjøre, kobles opp mot estetikk, estetisk erfaring eller estetisk dannelse. Det har til følge at: «[...] ist Bildung automatisch *ästhetisch*, wenn Kunst und Musik nur irgendwie beteiligt sind» (Borg-Tiburcy, 2015, s. 57). [dannelse ses automatisk å være estetisk så snart kunst og musikk er inn i bildet, *min oversettelse*].

Borg-Tiburcy (2015) viser igjen til Mattenklott (2004) som differensierer mellom et syn som begrenser estetiske erfaringer til å være kunsterfaringer, hun kaller denne posisjonen *et eksklusivt* [eksklusivt] begrep av estetisk erfaring (Mattenklott, 2004, s. 13). Derimot kaller hun en utvidet forståelse av estetisk erfaring som *inkluderer* «sinnliche Wahrnehmungsbereiche» (Mattenklott, 2004, s. 13) [områder hvor en sanselig fornemmelse **også** finner sted, *min oversettelse, min utheving*] et *inkludert* begrep av estetisk erfaring. Ifølge Mattenklott (2004) har sist nevnte begrep vært sentralt i diskusjoner rundt estetisk erfaring i siste delen av det tyvende århundretallet.

De estetiske diskursene har forandret seg, men likevel dominerer det paradigme som tar kunst eller det «snevre kulturbegrepet» som utgangspunkt for utforskning av estetisk erfaring og estetisk dannelse, slik Borg-Tiburcy (2015) ser det. Hun viser til erfaringsrapporter der *eksklusive* praksisprosjekter, tydelig adskilt fra hverdagen, stikker seg ut. Ofte har forskere da selv initiert estetiske prosesser. Det har til følge at betydningen av hverdagslige estetiske prosesser blir utelatt og marginalisert (Borg-Tiburcy, 2015, s. 58). Dette har også nordiske forfattere som for eksempel Maria Øksnes, Beth Juncker og Mari Anne Ellingsen Gryte tatt opp, og jeg vil komme tilbake til deres tanker senere i oppgaven.

Med blikk tilbake på stikkordene fra de pedagogiske planene i Tyskland (Borg-Tiburcy, 2015) og vår egen rammeplan som jeg presenterte tidligere i oppgaven, blir forbindelsen

mellom estetikk og kunst ofte svært synlig. Det kan ha til følge, mener Borg-Tiburcy (2015, s. 59), at det nærmest trenges en kunstner som kan invitere barn til å bli estetisk aktiv.

Borg-Tiburcy (2015) kaster et hypotetisk blikk på Nifbe-prosjektet «estetisk dannelse». Hvis man i rammen av prosjektet *kun* ville ha sett etter prosesser der estetisk erfaring ses i forbindelse med kunstneriske grener, ville det ha til følge å forulempe andre relevante hverdagslige områder der estetiske erfaringer også kan komme til uttrykk. Ut ifra dette perspektivet ville det slik jeg forstår det, være vanskelig å finne estetiske prosesser som kan oppstå i omgang med hverdagslige gjenstander og materialer. Borg-Tiburcy (2015, s. 60) snakker her om hverdagsfenomener, for eksempel bøker, interiør, farger, steiner osv. som befinner seg i barnehagerommet, og som er tilgjengelig for barnet til enhver tid, eller som barnet kommer i kontakt med i rammen av et pedagogisk tilbud. Det omfatter også «settings» Borg-Tiburcy (2015, s. 60) som fri lek, måltider eller samlingsstunder. Tilgjengeligheten av materialer og pedagogiske impulser minner meg om Frøbels «lekegaver» hvor barnets frie utforskning av materialene står i sentrum.

Kort oppsummert - estetiske prosesser betraktes *ikke kun* i lys av for eksempel musikk og kunst som en potensiell arena for, som hun kaller det, «ästhetischer (Bildungs)bewegungen» (Borg-Tiburcy, 2015, s. 60). [estetiske, dannende bevegelser], snarere ses estetiske prosesser som en spesifikk måte å beskjeftige seg med omverdenen – relasjonen mellom subjekt og verden i en barnehagehverdag. I prosjektet sitt ønsket Borg-Tiburcy derfor også å holde øye med hverdagsfenomener som kan være utgangspunkt for estetiske prosesser.

3. «Der Fokus auf den ästhetischen Prozess in Abgrenzung zu dem ästhetischen Produkt» [fokus på estetisk prosess, adskilt fra et estetisk produkt, *min oversettelse*].

Dette fokuset dreier seg om å fange opp momenter der *prosesser* med en estetisk betydning oppstår. Et spesielt blikk blir her kastet på interaksjonsprosesser.

Borg-Tiburcy (2015) mener til tross for at begrepet estetisk erfaring synes mer i diskusjoner og diskurser i nyere tid, er den *proessorienterte* siden av forskningen rundt estetiske momenter i tidlig barndom fremdeles underkommunisert. Arbeid med video- eller fotodokumentasjon av barn også under tre år gjennomført av andre forskere i det tyske pedagogiske feltet, ser Borg-Tiburcy (2015, s. 60) som innovative forsøk å få tilgang til det

proessorienterte. Hun mener det må diskuteres hvorvidt man med blikk på de yngste barn kan snakke om *estetisk* fornemmelse eller erfaring. Borg-Tiburcy (2015, s. 60) refererer til Staege (2010) som bringer inn en skepsis til muligheten for de yngste barna å *bevisstgjøre* seg sanselige fornemmelser slik at man kunne snakke om *estetiske erfaringer*, eller å innta den nødvendige reflekterende distansen til det opplevde, jamfør Kant. Denne tanken vil jeg ta opp i drøftingen av et eksempel fra mitt arbeid med barn.

Ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 61) ser man ofte i forbindelse med å forske på estetiske prosesser at man prøver å finne en inngang gjennom et estetisk *produkt* (et bilde, et musikkstykke, en tekst). Hun nevner eksempler fra pedagogiske forskere som har benyttet seg av for eksempel intervjuer med barn om deres erfaringer med dans, støttet på fotodokumentasjon (Winderlich i Borg-Tiburcy, 2015). Denne produktorienterte metoden å få tilgang til estetiske prosesser på, forutsetter igjen barns evne til tematisk refleksjon. Det har til følge at slike empiriske studier stort sett ble gjennomført hos eldre barn i skolealderen (Borg-Tiburcy 2015, s. 61). Borg-Tiburcy ser et behov for forskning som retter oppmerksomhet mot estetiske prosesser, adskilt fra en aisthesisk posisjon, og især for barn under seks år.

2.3.4. Drøfting av de tre perspektivene i lys av et eksempel fra min egen praksis og et eksempel fra Borg-Tiburcys empiriske studier

Jeg vil trekke fram et eksempel fra min praksis med barn og supplere med et eksempel fra Borg-Tiburcys forskningsprosjekt. Eksemplene vil bli drøftet i lys av Borg-Tiburcys (2015) tre perspektiver.

Et eksempel fra min praksis som dramapedagog med bakgrunn i et minne fra en situasjon:

Mitt eksempel gjelder en situasjon på dramarommet med to små barn *under tre år*. Barna hadde i takt med sin individuelle utvikling, lite eller intet verbalt språk på dette tidspunktet.

Vis á vis til døren i rommet befinner seg et lerret, rammet inn i en treramme og plassert på et lite bord. Bak lerretet stod en gulvlampe med den hensikt å opplyse lerretet ved behov, slik at lerretet fungerer som en skyggeskjerm. Denne skyggeskjermen ble brukt til daglig av barn i alle aldre. Min opprinnelige intensjon med skyggeskjermen hadde vært å spille skyggeteater for barn, og etterhvert sammen med 4 og 5 åringene.

Når de to barn i 2års-alderen kom inn i rommet, ble oppmerksomheten ganske raskt ledet mot skyggeskjermen. Én årsak for dette har vært, slik jeg bedømmer det i ettertid, at det ble spennende å *utforske baksiden* av lerretet. Nysgjerrigheten (Kants tanker rundt *lyst* og *ulyst*) pirret trangen til å utforske selv, jamfør Fröbel. Barna var på vei bak skyggeskjermen, der figurer av papp på pinner alltid lå tilgjengelige (jf. Frøbels legegaver, som jeg ikke var bevisst på denne gangen). Begge barna undersøkte skyggeteater-figurene, studerte disse. Figurene som lå framme var enkle sjablonger som symboliserte en kvinne, en mann, et barn, en katt, en hund og en blomst. Etter å ha valgt ut (uoppfordret) hver sin figur, begynte barna å vende seg mot hverandre med pinnen i den ene hånden. Det ene barnet som valgte kvinne-sjablongen, sa plutselig «*mamma*».

Da jeg etterpå slo på lyset fra gulvlampen, ble hele skyggeskjermen opplyst. Det betydde et brudd. Nå fikk barna øye på en firkant som allerede befant seg på skyggeskjermen. Jeg hadde klippet hull i firkanten og teipet fast farget cellofan med tanke på å gi assosiasjoner til vinduer i et hus. Ett av barna gikk rett mot dette opplyste huset og sa med spørrende stemme «*hjemme?*».

Jeg spurte «*er det noen hjemme?*» mens jeg holdt sjablongen som symboliserte et barn i hånda. Jeg plasserte figuren på huset. Barnet med «*mamma*»-figuren i hånden utbrøt: «*mamma hjemme*».

Jeg analyserer dette eksempelet slik:

Med blikk på perspektiv 1 (*fokus på estetikk, adskilt fra aisthesis*):

De to småbarn hadde en sanselig fornemmelse (*aisthesis*) som utgangspunkt når de kom inn i rommet og oppdaget skyggeskjermen.

Utforskningen av figurene i Frøbels ånd førte til en kollektiv handling først mellom barna, og senere mellom barna og meg. Den sanselige fornemmelsen ble tematisert, slik vi vil se i Borg-Tiburcys (2015) eksempel rundt lysbordet nedenfor. Denne tematiseringen fant sted når det ene barnet valgte ut en figur, og med figuren i hånden henvendte seg til barnet ved siden av, og sa «*mamma*». Når lyset ble slått på, skjedde noe uventet. En ny *sanselig* fornemmelse påførte nye kvaliteter. Lys, farge og skygge oppstod på skyggeskjermen, en ny figur (huset) ble synlig. Begge barns fantasi ble trigget, et samspill begynte. Slik jeg ser det, er det vanskelig å bedømme her om man kan si at barna bevisst har avgitt en smaksdom (jamfør Kant). Derimot viser eksempelet etter min mening klart det subjektive aspektet som ifølge

Kant kjennetegner at fornemmelsen er estetisk. Kant kobler det subjektive også til lyst eller ulyst. Dette så jeg når det ene barnet fikk lyst til utforske skyggefiguren som lå tilgjengelig bak skjermen. I det øyeblikket hvor toåringen uttalte «mamma hjemme», førte barnets innbilningskraft til både handling med figuren på skyggeskjermen og den verbale meddelelsen til meg. Denne meddelelsen fant sted etter barnet hadde transformert inntrykket. Videre ser jeg evnen til innbiling eller fantasi (jamfør Schiller) som kommer til syne når barna assosierte figuren med «mamma». Når barna i tillegg kommenterte lekehandlingene på liksom verbalt og sammen meg fabulerte fram snutter av narrativer, mener jeg vi kan snakke om en *estetisk erfaring*.

Dette står i kontrast til Staege (2010, s. 234) som jeg refererte til tidligere under fokusområde 3. Staege slik jeg tolker henne, er skeptisk overfor at så små barn som i mitt eksempel, kan gjøre seg estetiske erfaringer, på grunn av manglende evne til å ha den nødvendige reflekterende distansen. Toåringene i mitt eksempel har slik jeg bedømmer det, vist å ha evne til å benevne sine inntrykk i en verbal ytring. Jeg vil derfor mene at man *ikke* kan utelukke å snakke om en estetisk erfaring hos så små barn.

Med blikk på perspektiv 2 (fokus på hverdagsfenomener, adskilt fra et «snevert» kulturbegrep):

Slik jeg ser det, kan den estetiske erfaringen her i mitt eksempel *ikke* ses som et hverdagsfenomen, selv om settingen ligner på Borg-Tiburcys (2015) eksempel med guttene rundt lysbordet (som jeg kommer til nedenfor). En viktig forskjell er etter min mening, at lysbordet i Borg-Tiburcys eksempel var del av inventaret på avdelingen i barnehagen, mens skyggeskjermen i mitt eksempel befant seg i et dramarom, som skiller seg tydelig ut fra hverdagsrommene i barnehagen.

Likevel vil jeg ikke se på 2-åringens aktivitet rundt skyggefigurene som uttrykk for et «snevert» kulturbegrep. Slik jeg ser det, er det uvesentlig om man vil knytte skyggefigurene til grenen «scenekunst», og kalle barnas utforskning av figurene «å spille skyggeteater». Jeg vil heller bedømme sekvensen som et lekende samspill med ulike estetiske elementer som innbyr til utforskning i Frøbels ånd. Disse kunne ha blitt gitt også på en vanlig avdeling, under forutsetning at personale viser interesse for estetiske muligheter og er «aktiv passive» (Borg-Tiburcy 2015, s. 82). Myntet mot mitt eksempel: Barna meddelte seg nonverbalt og verbalt

uten å ha blitt oppfordret, jeg viste kun interesse ved å stille spørsmålet: «*er det noen hjemme?*».

Med blick rettet mot perspektiv 3 (Fokus på estetisk prosesser, adskilt fra et estetisk produkt):

Mitt mål har ikke vært å «produsere» en skyggeteaterforestilling med utgangspunkt i tema mamma, pappa, barn og hjem. Snarere ble barna oppmerksomme på materiale (jf. Fröbel), og utforsket dette på egne premisser. Man kan se et slags *sluttresultat* av barnas spill med figurene med tanke på at det kom fram en fortelling i miniatyr - «*mamma hjemme*».

Starten av denne lille prosessen med to små barn ser jeg avgrenset fra et estetisk produkt, men som muligens til slutt førte til et produkt i form av et narrativ.

Et eksempel fra Borg-Tiburcys (2015) videoobservasjon:

Rammebetingelsene for følgende observasjon (Borg-Tiburcy 2015, s. 67-73):

En sentral video-observasjon ble gjort i kjernetiden på formiddagen i en tysk barnehage i 2012. Opptakene ble gjort rundt et lysbord. Ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 67) var dette bordet en ny anskaffelse og satt fram av personalet for første gang. Bordplaten ble opplyst av LED-lys nedenfra. Ved siden av lysbordet befant seg papirark med påtrykte eller påmalte mønstre. Dessuten stod en kurv med ulike steiner av glass på gulvet ved siden av lysbordet. Steinene i kurven hadde ulike egenskaper, for eksempel runde, avlange, av ulike farger eller gjennomsiktige. Kurven ble plassert av pedagogen og stod framme før barna ble oppmerksom på dem.

To barn i en selv-beskjeftigelse med materiale som stod framme. Det vil si situasjonen var uten innblanding av personalet, selv om materiale ble satt fram på forhånd. To gutter forsynte seg med steiner fra kurven og la disse om og om igjen på platen av lysbordet. Én av guttene finner en rød stein, legger den på platen og iakttar den opplyste rødfargen. Han kommenterer, rettet mot kompanjongen sin, hva han ser. (Dialog mellom guttene ble anonymisert av Borg-Tiburcy, 2015, s. 68, *min oversettelse, gjengitt av meg i en forkortet form*):

Gutt 1: «*Se, den ser fint ut, den ser så rødt ut!*. ..

Gutt 2: «*Den ser jo ut, den ser jo ut som ild, eller?*»

Gutt 1: legger en ny rød stein ved siden av den første.

«*Se, som ild!*»

Forskeren: «*Som ild?*»

Gutt 1: tar så begge de røde steinene og legger de over en stor rund ugjennomsiktig stein

«Her kan vi lage et bål.»

Gutt 2: kommer etterhvert med to grønne steiner og legger de på lysbordet.

Det ble et samspill mellom guttene med steinene. Steinene sklir fra hverandre på lysbordet.

Guttene flytter steinene om og om igjen, og fyller på med nye steiner.

Til slutt skyver gutt 1 en grønn stein til side, og legger en rød stein på stedet.

Gutt 1: «Det ser jo fint ut».

Med utgangspunkt i situasjonen og spillet mellom de to guttene gjør Borg-Tiburcy (2015, s. 78-82) følgende analyser og funn, supplert med min drøfting av disse:

Med blikk fra perspektiv 1 (*estetikk, adskilt fra aisthesis*):

For å gjøre det mulig å beskrive estetiske prosesser i barnehagen har det vært nødvendig å innta et perspektiv som skiller estetiske prosesser fra sanselige fornemmelser (*aisthesis*). Det innebærer å erkjenne at det er de spesielle situasjonene som fører til at sanselige fornemmelser blir tematiske, og dermed estetiske (Mollenhauer 1996, Dietrich, Krinninger & Schubert 2012). Når denne tematiseringen av et i utgangspunkt sanselig inntrykk, kobles konkret til situasjonen rundt lysbordet, ser det slik ut: I spillet mellom de to guttene kan man først se et handlingsmønster som gjentar seg når guttene undersøker steinene, plasserer og flytter disse på lysbordet. Jeg ser her paralleller til Frøbels (i Kuntze, 1930) tanker om tilgjengeligheten av materialer og tid til at barn kan utforske materialene fritt, og uten nærmere bestemt formål.

Et visuelt inntrykk blir tematisk i den verbale kommenteringen. Én av guttene setter ord på det visuelle inntrykket han har fått av spesielt én stein på lysbordet. Gutten viser interesse og engasjement, og peker på steinen når han forteller kameraten at steinen ser rødt og fint ut (Borg-Tiburcy, 2015, s. 69). Dette kan slik jeg ser det, kobles direkte til Kants filosofi om «smaksdommen» som tidligere beskrevet. Smaksdommen jamfør Kant (1790, 1995) er subjektiv, ikke logisk og dermed estetisk. I Kants ånd tolker jeg det slik at gutten ble affisert av steinens farge på lysbordet. Han viser så interesse, noe Kant (1790, 1995) beskriver med *lyst* eller *ulyst*. Tidligere i oppgaven koblet jeg dette også til Deleuzes (i Jackson og Mazzei, 2012) begrepet «begjær» som utgangspunkt for en handling. Gutten rettet oppmerksomhet mot steinen, og viste lyst til å beskjeftige seg mer med den. Når han ble affisert av fargen, avga gutten omsider en smaksdom (jamfør Kant) når han henvendte seg til kameraten «*se, den er fin, den ser så rødt ut*» (gutt 1, fra dialogen over, 2015, s. 68). Når guttene assosierte at

den røde steinen på lysbordet ligner på ild, ser jeg i tillegg tydelig parallellen til evnen til illusjon jamfør Schiller, eller *fantasi* i min terminologi.

Schiller (1795/2008, s. 95) mente at gleden som denne fantasien utløser i mennesket, kan føre til at mennesket ikke bare lenger mottar inntrykk, men ønsker å bli aktiv i handling. Guttene begynte aktivt å leke med steinene.

Borg-Tiburcy (2015, s. 72) ser det slik at når gutt 1 gir uttrykk for at den røde steinen er fin, må «fin» ikke ses som en egenskap av steinen, snarere uttrykk for den overraskende og fascinerende fornemmelsen gutten fikk ved det visuelle inntrykket. Gutten artikulerte *hvordan* han erfarer.

Med blikk fra perspektiv 2 (*fokus på hverdagsfenomener, adskilt fra et «snevert» kulturbegrep*):

Ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 80) bidrar fokuset på hverdagsfenomener til at personalet skjerper og sensibiliserer et blikk på momenter med estetisk betydning som kan oppstå i en helt vanlig setting i barnehagen. Dette fokuset hjelper muligens også til å «avmystifisere» forestillingen om at personalet behøver en spesiell kunstnerisk kompetanse, en forestilling som kan føre til usikkerhet og en skeptisk holdning til estetikkbegrepet. Situasjonen hvor guttene utviklet et samspill fant ikke sted i en på forhånd «iscenesatt» setting, som for eksempel rundt et bord med formingsaktiviteter, men initiert av barna selv i en hverdagslig situasjon i et rom på en avdeling i barnehagen (Borg-Tiburcy, 2015).

Med blikk rettet fra perspektiv 3 (*estetisk prosess, adskilt fra et estetisk produkt*):

Gjennom fokuset på den estetiske *prosessen og interaksjonen i handlingen mellom guttene*, adskilt fra et estetisk produkt ble oppmerksomheten rettet mot den vekslende kommunikasjonen mellom guttene, og mellom guttene og forskeren.

Det ble synlig at tematiseringen av de sanselige inntrykkene ikke forble hos det enkelte barnet, men gikk over til et ønske om å dele erfaringen i en kollektiv handling. Ønsket om å gjøre inntrykkene til en felles opplevelse ligger sentralt under hele videosekvensen (Borg-Tiburcy (2015, s. 81).

Jeg ser her et stort potensial for at dette ønsket om å meddele seg i en kollektiv handling, er nettopp et utløsende moment for å bruke språket. Når estetiske erfaringer vekker den nødvendige *lysten* eller *interessen* i barnet til produktive handlinger i samspill med andre, oppstår behovet for å uttrykke seg verbalt eller nonverbalt (her ser jeg paralleller til Borg-Tiburcys (2015, s.) beskrivelse av guttenes peking og blikk, eller ordvekslingen som eksempel for det).

Det at man meddeler sine inntrykk til andre blir ilagt stor betydning også av andre pedagogiske forskere: « [e]rst durch die Mitteilung, die ich ja immer auch an mich selbst richte, werde ich mir des Erlebens gewiss, wird die Wirkung vom unmittelbaren Erleben distanziert und damit auch der Bildung zugänglich» (Dietrich 2004, s. 199) [først gjennom meddelelse, som alltid er rettet også mot seg selv, vil man bli bevisst over det erfarte, resultatet blir distansert fra det umiddelbart opplevde, og danning kan skje, *min oversettelse*] Dette sitatet gir frampek mot den dannende betydning av en estetisk erfaring som jeg vil undersøke nærmere senere i oppgaven.

Borg-Tiburcys (2015, s. 82) tanker rundt *pedagogens rolle* med utgangspunkt i videosekvensen:

For at barn kan meddele seg i estetiske prosesser, behøver de (som vist i eksempelet med guttene rundt lysbordet) hverandre og/eller interesserte voksne i barnehagen. Pedagogen inntar rollen som den interesserte tilskueren (Borg-Tiburcy, 2015, s. 82). Gjennom «**aktiv passivitet**» (Borg-Tiburcy, 2015, s. 82, *min utheving*) kan pedagogen skape situasjoner der barna blir oppfordret til å overskride sin subjektivitet og gjennom å meddele seg til andre, bli bevisst over det erfarte. Slik jeg tolker dette, kan den dannende betydningen av en erfaring kobles til begrepet *læring*.

2.3.5. Hovedfunn fra Borg-Tiburcys opprydning i estetiske begreper og de tre perspektiver

Min innsikt fra Borg-Tiburcys arbeid med estetiske begreper er at det er nødvendig å gjøre begrepene mer transparente for å kunne belyse og forske på estetisk erfaring og estetisk dannelse. Et skjerpet blikk på begrepene rundt estetikk kan gi innsikt i hvorvidt teoretisk-pedagogisk planverk sammensvarer med pedagogisk-estetiske praksiser i barnehagen.

Det har vært et overraskende moment for meg å se i hvilken grad estetikk viser seg å være present i de tyske pedagogiske planene. På tross av ulik bruk av estetiske begreper er det slående hvor stor betydning estetisk dannelse tillegges i samtlige delstaters planer, mens hvordan estetisk dannelse forstås, kan sprike.

For å komme pedagogisk-estetisk praksis på sporet og dermed undersøke estetiske prosesser, har Borg-Tiburcys brukt tre ulike fokusområder i sine empiriske studier. Disse tre ulike «brillene» er hjelpemidler til å synliggjøre konkrete estetiske prosesser som ofte står i fare for å forbli i skyggen av andre praktiske aktiviteter.

Ett viktig funn slik jeg tolker Borg-Tiburcy, er at for å avsløre *estetiske* prosesser må man avgrense disse fra *sanselige* fornemmelser (aisthesis). Å ikke skjelne mellom *estetisk* fornemmelse og *sanselig fornemmelse* ville ifølge Borg-Tiburcy (2015, s. 79) innebære at estetiske prosesser mister sitt særpreg og dermed ville bli overflødige.

Den spesifikke kvaliteten som estetiske prosesser er kjennetegnet av, beskriver Borg-Tiburcy (2015, s. 79) som momenter der sanselige inntrykk blir tematiske. Hun støtter seg her på Kants (1995, eller tysk originalutgave) grunntanker fra «kritikk av dømmekraften». Kants (1995) tanker rundt menneskets evne å reflektere over og bevisstgjøre seg en erfaring har vist seg å være et nyttig verktøy for å finne fram til estetiske momenter i Borg-Tiburcys studier. I hennes analyser kom det fram at estetiske prosesser oppstod især i de øyeblikkene hvor barna fikk uventete og overraskende nye sanselige inntrykk som ble utgangspunkt for estetiske prosesser. Det øyeblikket hvor guttene i Borg-Tiburcys (2015) eksempel erfarer noe overraskende når steinene ble lagt på lysbordet, beskriver hun som å ha en slags «flow-karakter» (Borg-Tiburcy, 2015, s. 80). Det vil si, et nytt og overraskende moment utviklet seg sakte videre til en mer bevisst refleksjon over det opplevde når guttene gikk inn i en formgivningsprosess i leken med steinene. En tematisering (jamfør Kant) av sanselige inntrykk finner altså sted i samhandling og i formgivende aktivitet over en tid. Dette tankegods gir et frampek mot John Deweys pragmatiske tilnærming til begrepet erfaring som jeg vil gå inn på senere i oppgaven.

Jeg resonnerer slik at denne langsomme prosessen der en sanselig fornemmelse har mulighet og tid til utvikle seg til at barn blir bevisst på sine inntrykk, har en dannende funksjon som jeg våger å knytte til begrepet *læring*. Næring for denne påstanden fikk jeg fra Borg-Tiburcys

(2015, s. 81) drøfting av guttenes samspill rundt lysbordet. Det kom fram at guttene ønsket å meddele sine sanselige inntrykk til hverandre. Det som én gutt i utgangspunkt opplevde, ble ikke værende hos kun den ene, snarere ble opplevelsen transformert i en kollektiv prosess. Ved å kommunisere til hverandre om det opplevde ble nye reflekterende tanker aktivert, bearbeidet og videreført i skapende handling. Samtidig, som Borg-Tiburcy (2015, s. 81) påpeker, henvendte seg guttene til hverandre for å bekrefte egne refleksjoner.

Denne komplekse rekkefølgen mener jeg, kan ses som tilegning av læring. Slik jeg bedømmer det, vil opplevelsen først med hjelp av bekreftelsen eller en korrektur fra den andre, føre til å bli en erfaring som fester seg både emosjonelt og kognitivt og dermed dannende. Professor i pedagogikk Cornelia Dietrich (2004) beskriver betydningen av å meddele inntrykk til hverandre slik: «[e]rst durch die Mitteilung, die ich ja immer auch an mich selbst richte, werde ich mir des Erlebens gewiss, wird die Wirkung vom unmittelbaren Erleben distanziert und damit auch Bildung zugänglich» (Dietrich 2004, s. 199). [først gjennom meddelelse, som alltid også er rettet mot seg selv, vil jeg bli bevisst over det opplevde, samtidig distansert fra den umiddelbare opplevelsen, dermed kan danning skje, *min oversettelse*].

Et annet viktig funn fra Borg-Tiburcy (2015) er at estetiske momenter kan oppstå i en barnehagehverdag, uten å knyttes direkte til en tilrettelagt kunstnerisk aktivitet. Men det vil samtidig kreve personalet som har et blikk for øyeblikkene en sanselig fornemmelse kan bli til en estetisk prosess. Jeg vil merke meg spesielt uttrykket «**aktiv passivitet**» (Borg-Tiburcy, 2015, s. 82) som muliggjør at pedagogen inntar en autentisk deltakende posisjon i estetiske øyeblikk. Det innebærer også at pedagogen kan tilrettelegge situasjoner for barn hvor barnet overskrider subjektivitetens grense og kan meddele seg til andre.

Målet med Borg-Tiburcys empiriske studier og drøftingen av disse har *ikke* vært å utelukke kunsterfaringer, knyttet til musikk, dans, drama eller forming som arena for estetiske erfaringer. Slik jeg ser det, har Borg-Tiburcys (2015) fokus på hverdagsfenomener i en barnehagegruppe åpnet for muligheter å finne estetiske momenter i andre sammenhenger enn kun gjennom kunstgrenene.

Eksempelet fra min egen praksis har vist at også barn under tre år har evne til innbilning eller fantasi, og slik jeg ser det, også evne til å meddele inntrykk til andre. Denne meddelelsen ser jeg som en form for å transformere et sanselig inntrykk til handling og mening. Det betyr for meg at også barn i så ung alder kan gjøre seg estetiske erfaringer. For å kunne snakke om den

dannende funksjonen av erfaringen, med blick på mitt eksempel, ville kreve en beskjeftigelse med skyggefigurene over tid. Jeg bedømmer det slik at toåringene først i gjentakende ritualer med skyggefigurene ville kunne reprodusere og bevisstgjøre det erfarte. De samme barna kom til mitt dramarom en gang i uken over en lengre periode. Det viste seg da for eksempel at barna ønsket å ta opp samme tråden hver gang. De hadde erfart og lært seg hvordan figurene kan brukes med hjelp av fantasi, og de uttrykte seg med flere ord etterhvert.

2.3.6. Transfer- og hjerneforskning

I følge Rittelmeyer (2012) kan man registrere en tilbakegang av tilbud som fremmer den estetiske dannelsen i både førskole- og skolesammenhenger. Han mener at betydningen av språkkunnskaper, kunnskap i matematikk og naturvitenskap og leseferdigheter for fremtidige industri-, service- og informasjonssamfunn allerede har blitt til selvfølgelig fokusområder. Den samfunnsrelaterte betydningen av kunstaktiviteter derimot, settes fremdeles spørsmålsteget ved (Rittelmeyer, 2012, s. 7).

Jeg vil presentere et utvalg av to perspektiver som prøver å finne et mulig svar på hvorfor og til hva estetisk dannelse kan brukes i en pedagogisk kontekst.

Transferforskning og hjerneforskning

Med *transferforskning* menes det ulike empiriske studier på internasjonalt nivå som har beskjeftiget seg med ringvirkninger kunstnerisk og kulturell dannelse kan ha på barn og unges kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser (Rittelmeyer, 2012, s. 7).

Jeg oversetter begrepet **transfer** i betydning av *videreutviklende, forflyttende* som leder meg til uttrykk **ringvirkning**.

Rittelmeyer (2012) refererer også til ***hjerneforskning***, blant annet fra Antonio Damasio (2006) som gjør rede for betydningen av *kunstnerisk dannelse (Arts Education)* fra et kognitivt perspektiv. Damasio (2006) mener med tanke på å danne menneskene til innovative og kreative medborgere i fremtiden, vil det ikke være tilstrekkelig med en matematisk-vitenskapelig inngang til å oppnå dette, snarere blir det gjort klart av hjerneforskeren, at kunstnerisk og humanistisk dannelse (*arts and humanities*) vil være like viktig i et dannelsesperspektiv. Ifølge Damasio (2006) vil først og fremst den kunstnerisk-humanistiske dannelsesprosessen føre til menneskets ***emosjonelle*** deltakelse. Denne emosjonelle deltakelsen vil igjen være grunnleggende for vitenskapelig tenkning. Slik jeg forstår det, menes her at lærings- og erfaringsprosesser der det appelleres til emosjonell deltakelse, vil

føre til at barnet (eller mennesket generelt) kan åpne opp for rasjonell og abstrakt kunnskapstilegnelse. Rittelmeyer (2012, s. 9) mener at *arts and humanities* (Damasio, 2006) følgelig ikke kan ses på som en slags «luksus», snarere grunnleggende i danningen av emosjonelle og moralsk-sosiale evner. Denne forskningen handler om dannelseseffektene og ringvirkningene kunstneriske aktiviteter kan ha i pedagogiske sammenhenger. Jeg har valgt noen eksempler fra hans teorier og andre forskere, fordi de ga meg ny informasjon og innsikter rundt begrepene læring og erfaring i lys av estetiske prosesser. Jeg vil supplere disse eksemplene med eksempler fra min egen praksis som vil speile min forståelse av transfervirkningene.

Eksemplene Rittelmeyer trekker fram er stort sett fra empiriske studier med barn og unge i skolealderen. Jeg ser likevel en relevans også for pedagogisk virksomhet med små barn i for eksempel en barnehage, som også blir omtalt av Rittelmeyer (2012, s. 27).

I følge Rittelmeyer (2012, s. 31) foreligger imidlertid nyeste og samlende resultater som bekrefter at å spille musikk selv eller å lytte til musikk, gir bedre romforståelse. En longitudinell studie over 6 år (Bastian, 2000) der en gruppe barn i småskolealderen fikk et utvidet musikktilbud, ga følgende resultater:

Forbedring av sosiale ferdigheter, forbedring av motivasjon til læring, høyere IQ, færre konsentrasjonsproblemer, forbedring av emosjonell væremåte, redusering av angst hos enkelte, forbedring av skolerestater generelt.

Denne studien har blitt mottatt både positivt og skeptisk. Ifølge Rittelmeyer (2012) må man ta i betraktning at musikkens ringvirkning kommer til syne ulikt og avhengig av den individuelle personen. En annen innfallsvinkel gir studien til Daniela Laufer (1995), hvor Laufer påpeker at det finnes en viss analogi mellom språk og musikk. Ifølge Laufer (1995) tilsvarer *fonemet* i språket lydsystemet i musikken. Både i språk og musikk som kommunikasjonsform, spiller klang, rytme og melodi en stor rolle. Det igjen har positive ringvirkninger på språkforståelse og taleevnen. Dette ble også tydelig i en tysk studie med barn med nedsatt funksjonsevne (Oerter, Th., Stoffer, H. (Red.), 2005). I denne studien ble barn delt inn i to grupper, med eller uten musikkundervisning. Studien varte over seks måneder, og viste tydelige effekter på språkevner i gruppen som hadde fått berøring med musikk i undervisningen (Rittelmeyer, 2012, s. 33).

Hjerneforskning og ringvirkninger

Svært god innsikt i ringvirkningene gir nyere hjerneforskning (Rittelmeyer, 2012). Den viktigste innsikten fra dette feltet er at plastisiteten av den menneskelige hjernen er miljøavhengig. Ifølge Rittelmeyer (2012, s. 46) danner mennesket, især i barndommen, stadig nye strukturer i hjernen i takt med erfaringene hvert individ gjør seg og dets åndelige aktivitet. Dette kobler jeg til hjerneforskningen til van der Meer (2013) som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Rittelmeyers (2012) teorier slik jeg bedømmer det, er i samsvar med van der Meer (2013) når han mener at vi former hjernen vår i en livslang prosess og er dermed aktiv medvirkende i å skape forutsetningene for å utvikle mer eller mindre komplekse emosjonelle og åndelige evner (Rittelmeyer, 2012, s. 46). Hører man mer musikk, forandrer hjernearkitekturen seg i de områdene av hjernen som er berørt av det. Det ser man ifølge Rittelmeyer, (2012, s. 46) i hjerneområdene som er ansvarlige for akustiske, visuelle og motoriske evner, men også for orientering i rom eller romforståelsen. Denne romforståelsen knytter jeg opp mot van der Meers (2013) ønske om å tilrettelegge for allerede de minste barnas kroppserfaringer. Jeg forstår det slik i van der Meers (2013) eksempel, at de yngste barna gjør seg viktige erfaringer med hjelp av hele kroppen. De vil ta inn informasjon om omverdenen gjennom den fysiske berøringen med miljøet rundt seg. Kryper barnet gjennom en leketunnel på en småbarnsavdeling, vil barnet for eksempel erfare enten å sitte fast i den, eller å klare å presse seg gjennom. Denne erfaringen vil etter min mening fremme barnets romforståelse. Om barna på en småbarnsavdeling også ville påvirkes av å høre på musikk for å få stimulert denne romforståelsen, er i mine øyne en interessant utfordring, og mulig å tilrettelegge for og utforske i en barnehagehverdag.

Ved siden av effektene musikk har på hjernens arkitektur, har et knippe hjerneforskere ved Stanford-University (Wandell, Dougherty, Ben-Shachar, 2008) også undersøkt hvilke ringvirkninger dans, teaterspill og kunstundervisning av barn i alderen 7- 12 år har på språkkompetansen til disse barna. Forskerne påviste at hjerneområdene som stimuleres ved disse aktivitetene, forgrenet seg raskt og koblet seg sammen. Forgreningene og sammenkoblingen av de to hjernehalvdelenene er igjen et organisk grunnlag for utviklingen av kreativitet hos mennesket (Carlsson, Wendt, Risberg, 2000).

Jeg ser at forskningen blant barn i skolealderen er godt representert, mens fokuset på barn i førskolealderen og spesielt barn under tre år, er slik jeg bedømmer det, fremdeles underkommunisert.

Et eksempel fra min praksis og drøfting i lys av Rittelmeyers perspektiv:

Eksempelet er basert på minner fra en situasjon med en gruppe barn på dramarommet:

Fire jenter i alderen 5 og 6 år lekte sammen med meg én gang i uken over en periode på 5 uker.

Jentene kom fra en avdeling med 18 barn. Et hektisk avdelingsliv ble utestengt for en times tid idét de lukket døren til dramarommet. Jentene utviklet et mønster ved å først gå målrettet til utkledningstøyet som henger fram på veggen i rommet. Mens utkledningen pågikk, ble leken konstruert underveis i takt med plaggene de valgte å forvandle seg med. Rollene de ville innta kom fram. Alle var søstre, prinsesser. De trengte meg til å holde i trådene i kraft av rollen som dronning. I leken ønsket barna etter en stund å slukke lyset. Det skulle være natta. Jeg fant fram en cd med ulike selv valgte instrumental-musikkstykker, og fant et lydspor som kunne passe til jentenes natt-lek. Jentene lyttet og begynte å se seg om etter muligheter for å lage seg senger. Tidligere tomkasser fra matleveransen i barnehagen, og som jeg tok vare på, stod alltid tilgjengelig på dramarommet. Disse kassene ble satt opp ved siden av hverandre. Jentene hentet seg puter, pledd og små gjenstander de kunne ha i «sengen». De lyttet til musikken mens de lå i kassene, begynte å hviske til hverandre, til slutt ble det stille, lenge. Når de valgte å «våkne» fant jeg frem et annet lydspor (Griegs «Morgenstemning»). Jentene satt på lyset og kommenterte «*da var det liksom morgen, og dronningen måtte lage frokost til oss*».

Den samme sekvensen med de to ulike lydsporene ville jentene ta opp igjen og igjen med samme type rollelek ukene framover. Jeg ble spurt om å sette på «natta- og morgenmusikken», og leken tok sin gang.

Ringvirkningen av musikken i dette eksempelet er ikke lett å bedømme, slik jeg ser det.

Jeg ser jentenes lytting til musikk i lys av at musikken var stemningsskapende og hadde funksjonen å være en lydkulisse jentene fikk assosiasjoner av i sin lek. Jeg har ikke til hensikt å sette eksempelet opp mot å bevise at jentene eventuelt kunne ha fått bedre romforståelse gjennom lytting til klassisk musikk over en tid. Jeg mener heller at musikken gikk inn i en kompleks og fantasifull setting, der hjerneområdene ble stimulert.

Ifølge Rittelmeyer (2014, s. 165) er et stimulerende miljø som ikke overanstrenger barnet, forutsetning for hjernens plastisitet. Oppdragelsen eller læring burde rettes i lik omfang mot

hjernen, hjertet og hånden. Først gjennom helhetlige erfaringer ville den menneskelige hjernen være i stand til å reagere mangfoldig, sosialt tilpasset og kreativt (Rittelmeyer, 2014, s. 165). Til syvende og sist mener Rittelmeyer (2014, s. 165), er det de kroppslige aktivitetene og emosjonene hjerneforskerne ser som utslagsgivende for at erfaringen kan feste seg organisk i hjernen. Akkurat til denne innsikten mener jeg å kunne koble eksempelet mitt.

Forskning på denne type læring står ifølge Rittelmeyer i kontrast til kravet om «Gehirnjogging» (Rittelmeyer, 2014, s. 165) [hjernejogging] og «PISA-Powertraining» (Rittelmeyer, 2014, s. 165), eller lignende «neurodidaktiske anbefalinger» (Rittelmeyer, 2014, s. 165). Hjerneforskningen viser snarere at først et mangfold av erfaringer, og et erfaringsmiljø som kan gi mangfoldige assosiasjonsmuligheter, for eksempel gjennom kunstneriske og kreative aktiviteter, gir også utslag i hjernearkitekturen. En hjernearkitektur som er rik på assosiasjoner, er igjen forutsetning for kreativt tenkning og komplekse følelseskulturer (Carlsson, Wendt, Risberg, 2000).

Med blick på mitt eksempel ser jeg det slik, at jentene i rolleleken på dramarommet har mottatt og transformert impulser fra et miljø som ga mangfoldige assosiasjonsmuligheter som beskrevet ovenfor. Erfaringene som barna gjorde seg ved at lyset ble slått av og på, førte til assosiasjoner til dag og natt. Jeg tolker det slik at disse assosiasjonene, der musikken også var delaktig, stimulerte eller provoserte samtidig emosjonelle områder i hjernen. Barna ga uttrykk for stemninger som glede, velbehag og ro. I tillegg ble barna drevet videre i lekens handlingsforløp. Det å være emosjonell delaktig (Damasio, 2006), ga tydelig motivasjon til å skape nye handlinger. Barna diktet opp nye lekesituasjoner, og språket ble aktivt brukt underveis. Denne lekesituasjonen ga meg som pedagog informasjon om barnas kognitive, emosjonelle og narrative ståsted. Ville det hypotetisk sett vært nødvendig å ha en spesiell oppmerksomhet rettet mot disse jentenes språkferdigheter, kunne en slik lekesituasjon etter min mening gi mer informasjon enn en planlagt testsituasjon hvor barnet ikke i like stor grad er emosjonell delaktig som i en lek. Dette samsvarer etter min mening med hjerneforskningen Rittelmeyer (2014, s. 165) har trukket fram: En erfaring kan først feste seg organisk i hjernen når emosjoner og kroppslige aktiviteter er i samsving.

2.3.7. Transferforskning relatert til Borg-Tiburcys perspektiver

Å koble Rittelmeyers (2014) funn fra transferforskning opp mot Borg-Tiburcys (2015) tre perspektiver, gir meg flere informasjonen om hvor og hvordan estetiske erfaringer hos barn og unge kan spores opp.

Med et blikk på Borg-Tiburcys (2015, s. 54) **perspektiv 1 (fokus på estetikk *adskilt fra aisthesis*)** har jeg kommet til den innsikten at ringvirkningene ulike kunstneriske aktiviteter utløser (jamfør Rittelmeyer), kan bestå av både *sanselige og estetiske* fornemmelser. Til denne innsikten kunne jeg komme med hjelp av Borg-Tiburcys verktøy som skjelner mellom *sanselig og estetisk fornemmelse*. Gjennom Kants blikk ser jeg hvordan *sanselige* inntrykk blir til en *estetisk fornemmelse*, i Rittelmeyers (2014) eksempel fra kunstgrenen musikk. Dette skjer når mennesket retter en spesiell oppmerksomhet mot noe man har hørt eller sett, det vil si når inntrykk blir tematiserte (Mollenhauer 1996, Dietrich et al. 2012) - musikk i det konkrete eksempel fra Rittelmeyer (2014). Men hvordan musikken bli mottatt, er avhengig av individet som lytter. Ved å musisere selv, eller å lytte blir mennesket også emosjonell delaktig. I mitt eget eksempel med jentene som lyttet til to ulike lydspor, viste seg den emosjonelle delaktigheten gjennom jentenes stemningsleie, lysten til å simulere og drive handlingen i leken videre.

Med blikk på Borg-Tiburcys (2015, s. 57) **perspektiv 2 (fokus på hverdagsfenomener *adskilt fra et snevert kulturbegrep*)** har jeg gjort meg følgende tanker:

Mens Borg-Tiburcys (2015) intensjon med dette fokusområdet har vært å skjerpe blikket på *hverdagsfenomener* der estetisk erfaringer hos små barn kan forekomme, retter Rittelmeyer (2014) oppmerksomheten mot de ulike *kunstgrenens ringvirkninger* på barn og unge. Jeg vil bedømme det slik at kunstaktivitetene Rittelmeyer trekker fram, på en måte vil kunne plasseres under et *snevert kulturbegrep* (Borg-Tiburcy, 2015).

Likevel ser jeg denne avgrensningen med et positivt fortegn, fordi avgrensningen gjør det klart at estetiske prosesser *også* trenger ekstra ordinære settinger i en pedagogisk sammenheng. Et tilrettelagt møte med ulike kunstuttrykk i en barnehage vil etter min mening garantere muligheten for at barn kommer i berøring med ringvirkningene som beskrevet av hjerneforskere og Rittelmeyer (2014) ovenfor.

Interessant for meg blir spørsmålet til Borg-Tiburcy (2015, s. 57) (se tidligere i oppgaven) om alt som har med kunstneriske aktiviteter også automatisk betyr å være estetisk? Spørsmålet skjerper differensieringen mellom den *eksklusive* og den *inklusive* siden ved estetiske erfaringer (Mattenklott, 2004, s. 13). Med blick på eksempelet fra Rittelmeyers transferforskning med musikk tolker jeg det slik, at det å kalle berøringen med musikk alene for en estetisk erfaring, ville falle under den *eksklusive* siden av en estetisk erfaring (Mattenklott, 2004). Transfer- og hjerneforskningen har derimot gjort det klart, at den *emosjonelle delaktigheten* av individet ved kunstneriske aktiviteter er utslagsgivende for de positive ringvirkningene den kunstneriske aktiviteten kan ha. Jeg drøfter det dit at først når både den sanselige fornemmelsen og den estetiske fornemmelsen gir samklang, kan vi snakke om en *inkludiv* karakter av en estetisk erfaring jamfør Mattenklott (2004). Eller med andre ord - det er en bestemt kvalitet av den estetiske erfaringen i kunstneriske aktiviteter som fester seg organisk i den menneskelige hjernen. For at dette kan skje, trenges forutsetninger som John Dewey går inn på i sine teorier i «Art as Experience» (1934/ 2008). Disse teoriene vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Når det gjelder Rittelmeyers transferforskning i forhold til Borg-Tiburcys (2015) **perspektiv 3 (fokus på estetisk prosess, adskilt fra et estetisk produkt)** drøfter jeg det slik:

Gjennom dette perspektivet problematiserer Borg-Tiburcy (2015) å skaffe seg en inngang til estetiske prosesser gjennom et kunstnerisk produkt, for eksempel et musikkstykke, en tekst, et bilde osv. Slik jeg ser det, har Rittelmeyers fokus på effekten kunstneriske aktiviteter kan ha på mennesket, å gjøre med et estetisk produkt. Borg-Tiburcy (2015) taler for å avgrense estetiske prosesser fra nettopp et estetisk produkt, fordi hun ser det problematisk å kommunisere verbalt med barna over inntrykkene fra deres møte med et kunstneriske produkt. Hun påpeker at en fare for dette kan være å ekskludere de yngste barna fra forskningen. Ville forskere eller pedagoger *kun* hente informasjon over hva barn har opplevd ved å la barna reflektere verbalt, ville man ikke få tilstrekkelig informasjon om den *estetiske erfaringen* de yngste barn sitter igjen med (Borg-Tiburcy, 2015, s. 61). Det betyr å treffe de yngste barn på den uttrykksmåten de er sterkt forbundet med – en *kroppslig* involvering i performative lekepraksiser (Borg-Tiburcy, 2015, s. 61). Derfor ser jeg det slik i tilfelle Rittelmeyers eksempel: Først hvis de yngste barna etter for eksempel å ha hørt klassisk musikk, fikk også mulighet til å tre inn i en prosess, ville følelser kunne blitt rekonstruert og dermed bevisste (Dietrich/Müller, 1998). Etter min egen erfaring ville det bety å skape tid og rom til at barn kan transformere kunstuttrykket som de kom i berøring med. I mitt eksempel med barn på

dramarommet som lyttet til to lydspor med ulik klassisk musikk, ga musikken grobunn for assosiasjoner. Musikken ble slik jeg ser det, et element i lekens dramaturgi. Forut for dette foregikk den sanselige fornemmelsen (*aisthesis*) når lyset ble slått av eller på. Musikken ble et uventet brudd, som utfordret fantasien, og som utløste fysiske og kommunikative handlinger, uttrykt i barns lek. Jeg ser tematiseringen (jamfør Kant) og formdriften (jamfør Schiller) i et vekselspill fullført i lekedriften (jamfør Schiller) over tid.

Erfaringer som rører fra et møte med kunstaktiviteter vil være avhengig av å komme til uttrykk i en *prosess*, som er Borg-Tiburcys (2015) hovedanliggende med *fokusområde 3 – estetisk prosess, adskilt fra et estetisk produkt*. Det gjelder både eldre barn og unge, men især de yngste barn i barnehagen. Næring til denne påstanden gir også Rittelmeyers (2014, s. 11) teori om kroppsresonanser.

2.3.8. Om kroppsresonanser

Rittelmeyer (2014), på lik linje med Borg-Tiburcy (2015), mener at man må skjelne mellom sanselig fornemmelse og estetiske fornemmelser. Han undersøker hvilken betydning sanselige fornemmelser har for *estetiske erfaringer*. Snakker man om sanselige fornemmelser i lys av de klassiske fem sansene (*aisthesis*), må man ifølge Rittelmeyer samtidig ta hensyn til de konkrete *fysiologiske kroppssansene* (proprioepsjon) (Rittelmeyer, 2014, s. 8). Med dette menes kroppslige barometer som for eksempel sult, smerte, spenning og fornemmelse av egen temperatur- eller bevegelse. Ifølge Rittelmeyer (2014, s. 10) er disse barometer gjenstand i den såkalte «embodied-cognition-forskningen», en vitenskapelig oppdagelse at alle erkjennelsesprosesser, selv de mest abstrakte tankevirksomheter i mennesket, har røtter i elementære og kroppslige hendelser også utenfor hjernen (Glenberg i Rittelmeyer, 2014, s. 10). Den såkalte *kroppsfeedback-hypotesen* (Rittelmeyer, 2014, s. 11) føyer seg inn under denne forskningen. Slik jeg leser Rittelmeyer (2014), er grunntanken en kroppslig-gjøring av erkjennelser, inkludert emosjonene. Feedback-hypotesen går så ut ifra at mennesket for eksempel reagerer på andres kroppsspråk ikke *kun* sentralnervemessig, men også ved å nærmest ubemerket imitere og simulere andre medmennesker kroppslig. Det er den kroppslige prosessen ved å imitere som først vil gi en «ekte» og empatisk følelse for andre mennesker. Det samme vil således gjelde også for estetiske fornemmelser (Rittelmeyer, 2014, s. 11).

Ifølge Rittelmeyer (2014, s. 12) handler denne forskningen om et epistemologisk blikk på sammenheng mellom kropp og ånd – følgelig en samlende måte å erkjenne på.

I lys av dette *kroppsfysiologiske perspektivet* å nærme seg estetisk erfaring fra, kan *aisthesis* betegnes som en *sensualistisk estetisk* teori, i kontrast til en mer rasjonalistisk estetisk teori som vi finner hos Hegel eller Kant, mener Rittelmeyer (2014, s. 9).

Som et eksempel for en «sensualistisk-vennlig» teori (Rittelmeyer, 2014, s. 9) og et alternativt estetisk konsept, trekker Rittelmeyer fram *somaestetikk* med Richard Shusterman (i Rittelmeyer, 2014, s. 9) som representant. Dette konseptet går utelukkende ut fra en kroppsrelatert estetisk teori. «Begrepet somaestetikk kommer fra ordene soma – som den sansende, levende og hele kropp – og estetikk, og henviser til den sansningen som tilhører kroppen». (kunstforum as, 2015,) Denne pragmatiske tilnærmingen til estetikk-begrepet leder meg også inn til Deweys (1934/2008) teorier, som jeg vil belyse senere i oppgaven.

I spenningsfeltet mellom disse ulike tilnærmingene til estetikk, minner Rittelmeyer (2014, s. 9) oss om tre begrep av Schillers (1795/ 2008) tanker fra «Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev» som berører og balanserer ovennevnte perspektiver: Menneskets *stoff-, form- og lekedrift*. Ifølge Rittelmeyer fører først et balansert forhold mellom disse til en *estetisk fornemmelse*. Å ta hensyn til de tre begrepene vil føre til «einer sachgerechten» [en sakkyndig eller passende, *min oversettelse*] teori om *estetisk erfaring* (Rittelmeyer, 2014, s. 9).

In jenen Situationen, in denen sinnliche Empfindung und erkennendes Denken, als in Wahrheit innigst verbundene «Grundtriebe», in ein wechselseitiges «Spiel» geraten, d. h. sich wechselseitig sowohl begründen als begrenzen, geht die «Körpererkenntnis» in die *ästhetische Erfahrung* über,[...] (Rittelmeyer, 2014, s. 12).

[i de situasjonene, der sanselig erkjennelse og erkjennende tenkning, forstått som tett sammenvevde grunndrifter, kommer i et vekselspill, det vil si begrunner og begrenser hverandre, går «kroppserkjennelse» over til å være estetisk erfaring, *min oversettelse*].

Jeg mener en slik prosess kan spores opp i barns lek. Borg-Tiburcy (2015, s. 61) viser til små barns væremåte som er sterkt bundet til en kroppslig involvering, som kommer til uttrykk spesielt i barns lekepraksis. Det gir meg et frampek mot betydningen av lek som et område der erfaring og estetisk erfaring kan finne sted.

2.3.9. Hovedfunn fra Rittelmeyers perspektiv

Til tross for sprikende forskningsresultater kommer Rittelmeyer (2014) til en hovedinnsikt når det gjelder effekten av *transfer- eller ringvirkningene på den menneskelige hjernen*: Hjernens plastisitet er miljøavhengig. Hjernen produserer stadig nye forgreninger i takt med erfaringene et individ gjør seg og dets åndelige aktivitet. Stimulering av en økt forgrening i hjernen fører til en raskere sammenkobling av de to hjernehalvdelen, og danner grunnlag for kreativitet hos mennesket.

Rittelmeyer (2014) eksemplifiserer dette særlig med effektene musikk har på hjernens arkitektur. Musikk føyer seg inn i rekken av andre kunstneriske aktiviteter som for eksempel dans, teaterspill og kunstundervisning (Wendell, Dougherty, Ben-Shachar, 2008).

Kroppslige aktiviteter og individets emosjonelle delaktighet er utslagsgivende for at erfaringen kan feste seg organisk i hjernen. Å lytte til musikk eller å musisere selv, gir bedre romforståelse. Kunstnerisk aktivitet påvirker språksentrene i hjernen positivt (Laufer, 1995, Oerter & Stoffer (Red.), 2005).

I lys av Borg-Tiburcys (2015) *tre perspektiver* har jeg sett at ringvirkninger ulike kunstneriske aktiviteter utløser, kan bestå av både sanselige og estetiske fornemmelser. Rittelmeyer (2014) beskjeftiger seg spesielt med kunstgrenenes ringvirkninger på barn og unge, framfor hverdagsfenomener.

Transferforskningen har gjort det klart at den emosjonelle delaktigheten ved kunstneriske aktiviteter er utslagsgivende for få positive ringvirkninger. Sanselig og estetisk fornemmelse må gi samklang.

Skaffer man seg inngang til estetiske prosesser gjennom et estetisk produkt (for eksempel musikk), må man skjelne mellom å la barn reflektere verbalt og det å bruke andre kanaler. De yngste barn må treffes på en kroppsinvolverende måte (Borg-Tiburcy, 2015). Det forutsetter at barns møte med et kunstuttrykk skjer i en prosess.

Rittelmeyers (2014) *teorier om kroppsresonanser* tar hensyn til fysiologiske kroppssanser (proprioepsjon). I kroppsfeedback-hypotesen og embodied-cognition forskning snakkes det om kroppsbarometer. I følge Rittelmeyer (2014) blir aisthesis betegnet som en *sensualistisk*,

kroppssrelatert teori, og leder inn på pragmatiske estetiske konsepter, for eksempel til John Dewey.

Rittelmeyer (2014) minner om menneskets stoff-, form- og lekedrift (jamfør Schiller). Et balansert forhold og vekselspill mellom dem vil kunne føre til estetisk erfaring.

Slik jeg tolker det, sørger vekselspillet mellom stoff-, form-, og lekedrift for at kroppserkjennelse kan bli *en estetisk erfaring*, og jeg vil undersøke videre om hvordan dette kan spores i barns lek.

2.4. Tilnærming til estetisk dannelse i tidlig barndom

I følge Roswitha Staege (2016, s. 8) ligger barns estetiske dannelse tidlig i barndommen i et spenningsfelt mellom estetiske erfaringer som er innarbeidet i hverdagen på den ene siden og møtet med ulike kunstformer, -produkter, -praksis og -teknikker på den andre siden. Jeg vil bruke Staeges (2016) antologi, fordi hun og medforfatterne tar spesielt barnehagen som pedagogisk felt nærmere under lupen. Jeg kommer videre til å støtte meg på litteratur fra Dietrich et al. (2012) og Mollenhauer (1993,1996, 2006), fordi de bringer inn subjektivitetsaspektet når det gjelder hvordan *dannelse* skal forstås.

2.4.1. Intersubjektivitet og estetisk erfaring

Estetiske erfaringer er ikke automatisk dannende (Staege, 2016, s. 42). Man kan snakke om at de kan være dannende først når de blir «*bedeutungsvoll für unser Leben im ganzen*» (Mollenhauer, 1993, s. 20) [betydningsfulle for vårt liv i sin helhet, *min oversettelse*].

Slik jeg ser det, finnes det berøringspunkter mellom Staeges (2016), Mollenhauers (1993) og Steinsholts (2011) forståelse av begrepet dannelse i den forstand, at man forstår «dannende» i lys av helhetlig, menneskelig utvikling. Med blick gjennom dette perspektivet, tolker jeg Staege (2016, s. 41) slik, at det er *subjekt-siden* av estetisk dannelse som er fremtredende. Ser man på «Bildung» [dannelse] som en utvikling av forholdet mellom subjektet og verden, blir det ifølge Staege (2016, s. 42) innlysende at estetisk erfaring må ses i kontekst av evnen til refleksjon. Denne evnen står sentralt i teoriene om hva *dannelse* er i forhold til oppdragelse. Staege (2016, s. 43) viser til Dietrich, Krinninger og Schubert (2012): *Dannelse* skal ikke forstås å være umiddelbart ensbetydende med pedagogisk virksomhet, innhold og målsetninger, men snarere forstås slik at subjektet er i en selvdannende prosess (Dietrich et al. 2012, s. 24). En selvdannende prosess finner sted når barnet kan reprodusere erfaringen. *Estetisk* dannelse blir realisert i tilegnelsen av kulturelle former og innhold, mener Dietrich et

al. (2012, s. 43). At barnet kan bli konfrontert med et bredt kulturelt innhold, og bearbeide dette i en subjektiv prosess, forutsetter likevel en estetisk oppdragelse (Dietrich et al., 2012). Oppdragelse og dannelse er ulike begreper og indikerer ulike pedagogiske perspektiver. I én og samme praktisk prosess, mener Dietrich et al. (2012, s. 24), kan man finne både dannelse og oppdragelse.

De gir oss et eksempel:

I en barnehage gjennomføres rituelt en samlingsstund hver mandag, hvor barna forteller hva de har opplevd i helgen. Bestemte former av kommunikasjon som fortelling, lytting, å la den andre snakke ferdig, betegner Dietrich et al. (2012) som *oppdragelsesmessige hensikter*.

Dannelsesprosessen foregår mens barna bearbeider sine opplevelser i reproduksjon mens de forteller og lytter til andre. Opplevelsen blir da formet til nye erfaringer (Dietrich et al., 2012, s. 24). Etter mitt syn kan en vekselvirkning mellom *oppdragelsesmessige hensikter* og *dannelsesprosessen* være en form for helhetlig læring. Jeg mener de oppdragelsesmessige hensiktene kan også ses på som en tilrettelegger for dannelsesprosessen.

Estetisk dannelse er et komplement bestående av *estetisk erfaring* og *estetisk dannelse som reseptiv og produktiv deltakelse i kunstnerisk-kulturelle praktikker*. Mens det rettes fokus mot individets selvforståelse i det førstnevnte, står forholdet mellom individet og verden i sentrum i sistnevnte (Staege, 2016, s. 44). Slik forstår jeg det intersubjektive aspektet.

Jeg vil her trekke fram tanker fra Mollenhauer (2006) som etter min mening støtter opp under drøftingen rundt *intersubjektivitet* og *estetisk dannelse*:

Mollenhauer mener at «jeget som danner seg selv, må tenkes som et aktivt jeg» (Mollenhauer, 2006, s. 104). Men hvordan aktiv og i hvilke dannelsesforløp, er det ulike oppfatninger om. I følge Mollenhauer (2006, s. 105) eksisterer oppfattelsen om at danning innebærer at man preges og fylles av det som formidles. Men det er bevegelsen «innenfra» og «utover» (Mollenhauer, 2006, s. 105) som må tas hensyn til. Slik jeg tolker det, mener han reproduksjonen av opplevelser som Dietrich et al. (2012) har snakket om (se ovenfor).

Mollenhauer mener at barnets *danningsberedskap* er nok «avhengig av ytre impulser, men beredskapen aktualiseres bare hvis barnet svarer på impulsene med virksomhet» (Mollenhauer, 2006, s. 105). Interessant for meg er at Mollenhauer (2006) ser barns lek som et eksempel for det å være virksom. Mollenhauers *virksomhetsbegrep* kobler jeg opp mot

begrepet *handling* eller barns lyst til å handle som jeg blant annet ønsker å undersøke i oppgaven. Mollenhauer (2006) kaller det øyeblikket hvor barnets danningsberedskap går over til virkshomhet «det springende punkt,...altså spørsmålet om hvordan barnets «fornuft» kan føres over til virksomhet» (Mollenhauer, 2006, s. 109). Det forblir derimot åpent for meg hvilken rolle den emosjonelle delaktigheten spiller ved Mollenhauers (2006, s. 109) «springende punkt». Dette ser jeg som interessant å undersøke videre i lys av pragmatisk-estetiske teorier senere i oppgaven.

Mollenhauer stiller spørsmål om *sans*efornemmelser kan være en impuls utenfra som fører til at barn blir virksomme. Mollenhauer (2006, s. 109) slik jeg leser ham, snakker her om en drivkraft som både aktiverer den «naive virksomheten» (Mollenhauer, 2006, s. 108), det vil si en naiv omgang med verdens gjenstander, og den virksomheten som appellerer til refleksjon, eller «en granskning av hvordan omgangen med verdens gjenstander foregår» (Mollenhauer, 2006, s. 108). Det betyr en virksomhetsform som treffer både den ytre og indre dimensjonen. Jeg ser dette i lys av Mollenhauers (1996) begrep **tematisering av sanselige inntrykk** som igjen lener seg mot Kants teorier fra «Kritikk av dømmekraften (1790/1995), beskrevet tidligere i oppgaven. Mollenhauers tanker hittil har gitt meg informasjon om barns danningsberedskap og øyeblikket der erfaring går over til virksomhet.

Et eksempel fra min egen praksis, med blick gjennom «intersubjektivitets-briller» (basert på minner, og gjengitt etter best evne, med mulig små avvik fra ordlyden):

Jeg satt på gulvet i et lekerom på en avdeling i en barnehage en ettermiddag.

Ett barn (4 år) var alene om å rulle rundt på gulvet mens hun laget voldsomme lyder.

Hun beveget seg ålende nærmere og nærmere meg. Hun tok blickkontakt med meg. Jeg svarte med et nysgjerrig og spørrende blick. Barnet «svarte» på blicket mitt med en replikk som viste at hun var i en fiksjon.

Hun ropte «*hjelp, hjelp*»

Jeg responderte i rolle som overrasket og sa: «*hjelp, hva skjer?*»

Barnet svarte mens hun lå på magen og strakte ut begge hender til meg: «*Pass deg, du blir tatt av bølgen*».

Jeg spurte: «*er vi i vannet?*»

Barnet: «*en farlig bølge kommer*»

Jeg tok sjansen og reiste meg opp for å hente blått stoff som vi hadde på rommet.

Jeg lagde bølgende bevegelser med stoffet. Barnet ålte under og over stoffet, ropte og lekte «*nå kommer bølgen*».

Jeg strakte ut hånda for å liksom redde henne. Leken utviklet seg til en interaktiv sekvens hvor vi reddet hverandre om hverandre.

Innholdet av hennes selvvalgte fiksjon, tolket jeg denne gangen å ha sammenheng med Tsunami-katastrofen i Indonesia som hun hadde fått kjennskap til.

Jeg drøfter dette eksempelet slik at bevegelsen «innenfra» og «utover» i interaksjonen mellom subjektet og verden (Mollenhauer, 2006) kom til uttrykk i barns selvinitierte lek.

Gjennom Mollenhauers (2006) blikk ser jeg at barnet var i en dannelsesprosess først gjennom å reprodusere opplevelsen eller inntrykk hun hadde fått tidligere. Ved å bli aktiv eller virksom, ble barnet konfrontert med nye sider ved den opprinnelige opplevelsen, og slik jeg ser det, kunne opplevelsen gå over til en erfaring i omgang med fiksjonen med estetiske elementer som stoffet. Introduksjonen av stoffet videreførte hennes evne til assosiasjon. Lekens varighet ble utvidet. Tematiseringen av inntrykk førte etter min bedømmelse, til refleksjon. Jeg forstår denne leken som en estetisk erfaring i en selvdannende prosess.

Ifølge Staeye (2016) (se starten av dette punktet) ligger estetisk erfaring i spenningsfeltet mellom å være innarbeidet i hverdagen og møte med ulike kunstformer- praksiser osv.

Med blikk gjennom Staeye (2016) blir jeg bevisst på at den dramatiske lekesekvensen fra mitt eksempel kan ses å være på en måte innarbeidet i hverdagen. Jeg begrunner det med at barns lek forstås som en ontologisk væremåte som viser seg til daglig (Gadamer, 2012), og som jeg slutter meg til. Jeg mener derimot ikke at den dramatiske leken må ses som en bevisst kunstproduksjon (Guss, 1994). Barn er ikke bevisst «den kunstneriske verdien i virkemidlene de velger» (Guss, 1994, s. 22) i leken. Jeg vil se nærmere på barns dramatiske lek senere i oppgaven.

2.4.2. Estetisk erfaring – vekselspill mellom resepsjon og produksjon

Den formidlete meningen med et kunstverk, det gjelder både for musikk, litteratur og billedkunst, henger sammen med dets sanselig-materielle realisering (Staeye, 2016, s. 46). Med det menes slik jeg forstår Staeye (2016, s. 46), at et kunstverk kan bli oppfattet som en spesiell type sanselige gjenstand. Resepsjonen av denne gjenstanden må således være et

vekselspill mellom å finne gjenkjennende tegn eller motiver (*gjenkjennende forståelse*) og en forståelse av kunstverket som er preget av et åpent tankespill – *en sanselig forståelse* (Bertram, 2011, s. 189). Dette gjelder for mennesket generelt. Jeg forstår det slik: Når vi konfronteres med et kunstverk (innenfor alle kunstgrener) oppfatter vi både gjenkjennende momenter og symboler, men først gjennom det frie tankespillet og assosiasjonene som kunstverkets *materialitet* utløser i oss, kan vi oppnå en estetisk erfaring av kunstverket.

Estetisk dannelse i tidlig barndom kan ses som en prosess, der barn får mulighet til å øve seg på estetiske praksiser. Staege (2016) mener det å forstå en sanselig gjenstand på den ene siden, og det å gi denne forståelsen å kjenne i produksjon på den andre siden, trenger spesielle kulturelle praksiser. Hun eksemplifiserer dette med å improvisere ved å spille et instrument, å synge, å male eller tegne osv. - *kunst som menneskelig praksis* (Staege, 2016, s. 46, 47).

Fra Borg-Tiburcys (2015) perspektiv vurderer jeg det slik at menneskelige kunstpraksiser (Staege, 2016) kan innordnes under fokuset på et «snevert» kulturbegrep.

Kunst som menneskelig praksis (Staege, 2016) i vekselspill mellom resepsjon og produksjon mener jeg, kan finnes i de ekstra ordinære settingene i en barnehage som krever en tilrettelegging. Å sørge for at inntrykk kan komme til uttrykk, trenger at barn blir gitt muligheten til å konfronteres med kulturelt innhold, samt tid og egnete uttrykksformer til å bli produktiv.

Et eksempel fra min egen praksis (basert på minner):

Jeg var med på tur med førskolebarn og kunstpedagogen til en kunstutstilling i Kunstindustrimuseet i Oslo. Som jeg ser det, fikk barna formidlet samfunns- og livskultur gjennom bildene. Museumspedagogen inviterte barna etter omvisningen til et atelier der maling og materiale til eksperimentering med trykk sto framme.

Barna kunne da bli kjent med anvendt teknikk fra utstillingen ved å få en kroppslig-estetisk erfaring i omgang med maling og ulike redskap. Parallelt kunne inntrykk fra persepsjonen av kunstverkene finne et eget uttrykk. Jeg bedømmer det slik at barna hadde mulighet til estetisk erfaring og estetisk dannelse i dette eksempelet. Mitt eksempel viser at tilrettelagte opplevelser for barn i lys av et «snevert kulturbegrep» (Borg-Tiburcy, 2015) ikke behøver å være ekskluderende (Mattenklott, 2004), så sant det skjerper blikket på hverdagsfenomener der estetiske erfaringer også kan finne sted.

2.4.3. Meddelelse og delte erfaringer

Staege (2016, s. 50) mener prosessen der barnet søker en måte «å forstå på» tidlig i barndommen, skjer gjennom blant annet å etterligne.

Situasjoner der *en estetisk forståelse* skjer, er situasjoner der barn er i interaksjon med andre subjekter og følgelig deler oppmerksomheten mellom å ha den på seg selv og andre. I situasjoner ved male-bordet, ved å synge sammen, eller i den dramatiske leken, etterligner barna hverandres forestillinger i interaksjon. «Die enge Verbindung von Rezeption und Produktion, Verstehen und Mitteilung, dient dabei immer auch der Herstellung und Absicherung eines *intersubjektiv geteilten Weltbezuges* (Staege, 2016, s. 50).

[det er den tette forbindelsen mellom resepsjon og produksjon, å forstå og å meddele seg, som samtidig er en forsikring om å kunne dele det intersubjektive forholdet til verden med hverandre, *min oversettelse*].

Gjennom estetiske aktiviteter er barn i en slags kollektiv formgivning. I interaksjonen med hverandre blir erfaringene kommunikativ validert (Staege, 2016, 51). Jeg forstår dette slik: Når barn er i en felles og interaktiv estetisk prosess, vil de kommunisere det de erfarer i øyeblikket, og dermed bekrefte eller korrigere hverandres forståelse av erfaringen. Etter min mening kan dette betraktes som en dannelsesprosess.

2.4.4. Hovedmomenter fra punkt: Tilnærming til estetisk dannelse i tidlig barndom

Estetisk dannelse i tidlig barndom har en dobbelstruktur (Dietrich et al. 2013). Det innebærer at estetiske erfaringer kan være både innarbeidet i hverdagen og forekomme i kunstformer og -praksiser og så videre (Staege, 2016). Jeg ser her paralleller til Borg-Tiburcys (2015) tre fokusområder og Rittelmeyers (2012) ringvirkninger av kunstaktiviteter.

Estetisk dannelse jamfør Mollenhauer (1993) og Staege (2016) har et tydelig fokus på subjektivitetsaspektet. I lys av dette forstås estetisk erfaring som en utvikling av subjektet i forhold til verden, og dermed også i kontekst av evnen til refleksjon - *intersubjektivitet* (Staege, 2016).

Dannelse er ikke ensbetydende med oppdragelse, eller pedagogiske målsetninger, snarere skal dannelse forstås som en *selvdannende* prosess (Dietrich et al., 2013).

Likevel trenges det en pedagogisk tilretteleggelse for at estetisk dannelse kan skje. Det betyr for meg et oppdragermandat som går ut på å sørge for at barn kan konfronteres med kulturelt innhold. Slik forstår jeg Mollenhauer (2006). Han mener å legge tilrette for opplevelser som appellerer til barns *danningsberedskap*. Dannelsesprosessen vil skje når barnet gis mulighet til reproduksjon av opplevelser. I lys av dette vil estetisk dannelse være et komplement av estetiske erfaringer og estetisk dannelse som reseptiv og produktiv deltakelse i kunstnerisk-kulturelle praksiser (Staege, 2016). I denne sammenheng snakker Mollenhauer (2006) om bevegelse *innenfra* og *utover*. Resepsjonen av sanselige gjenstander (kunstverk fra ulike kunstgrener) er et vekselspill mellom *gjenkjennende* og *sanselig forståelse*, der tanker er i fritt spill (Bertram, 2011). Å tilrettelegge for at barn både kan forstå en sanselig gjenstand gjennom resepsjon, og videre gi uttrykk for denne forståelsen, er pedagogens oppgave. Å tegne, male, improvisere med et instrument, er eksempler for det Staege kaller *kunst som menneskelig praksis* (Staege, 2016, s. 46, 47).

Gjennom estetiske aktiviteter kommer barn i en kollektiv formgivningsprosess. Lek forstås som en estetisk praksis (Staege, 2016). Barn kommuniserer til hverandre. I følge Staege (2016, s. 51) blir erfaringer kollektivt «validert». Eller med mine ord: Barn bekrefter og korrigerer hverandres forståelse av erfaringen. Som jeg ser det, tilsvarer dette en dannelsesprosess. Eksempelet fra Borg-Tiburcy med guttene rundt lysbordet har vist dette. Andre situasjoner der barn er estetisk virksomme og meddeler seg til hverandre kan for eksempel være ved male-bordet, ved å synge sammen eller se på en bok sammen. Videre i oppgaven vil jeg se nærmere på om barns dramatiske lek kan være et vekselspill mellom resepsjon og produksjon.

2.5. Estetisk erfaring – en pragmatisk tilnærming

2.5.1. Pragmatisk estetikk – John Dewey

Begrepet pragmatisk kan ledes av fra gresk *pragma* som betyr sak, gjerning. Pragmatisk kan bety å være rettet mot handlingslivet og å være praksisorientert (pragmatisk, 1996).

Blant annet den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1934/ 2008) har nærmet seg estetisk erfaring gjennom en pragmatisk vinkling. «Erfaring er hos Dewey basert på vår

vekselvirkning med naturen og omgivelsene, som noe vi «gjør og gjennomgår» (doing and undergoing)» (Bale og Bø-Rygg (Red.), 2008, s. 196).

Jeg har valgt å se gjennom John Deweys perspektiv på den pragmatiske tilnærmingen til estetisk erfaring. Deweys teorier gir meg blant annet informasjon om det øyeblikket der en estetisk erfaring fører til handling – det «springende punkt» (Mollenhauer, 2006, s. 109). To bøker av John Dewey vil være sentralt under dette punktet: Den danske utgaven «Erfaring og oppdragelse» (1938/2008) og «Art as experience» i Bale og Bø-Rygg (Red.) (1934/ 2008), ved siden av sekundærlitteratur med fokus på Dewey.

Ifølge Mattenklott (2004, s. 15) kan vi se en slags renessanse av Deweys teori gjennom de siste tjue årene. Hun mener Dewey imøtekommer en mer erfaringsorientert pedagogikk. På dette grunnlaget vektlegger Dewey et kontinuum mellom hverdags-erfaring og estetisk erfaring (Mattenklott, 2004, s. 15). Dette kontinuum så jeg også i Borg-Tiburcys (2015) ulike perspektiver på estetiske prosesser i en barnehage.

Dewey argumenterer for at kunst og erfaring bare kan forstås ut fra *erfaring* generelt (Bale og Bø-Rygg, 2008, s. 196). Denne påstanden vil etter min mening har betydning for samtlige teorier, både de klassisk-filosofiske jeg valgte i forhold til estetikk, og de nyere teoriene som beskjeftiger seg med ringvirkningene av kunstneriske aktiviteter, samt fokusområdene på estetiske prosesser i barnehagen. Å ta hensyn til kunnskap om hvordan mennesket erfarer fra Deweys perspektiv, kan gi klarere informasjon om hvilke rammer barn trenger i en barnehage for å kunne gjøre seg erfaringer.

2.5.2. Begrepet erfaring fra John Deweys perspektiv

Hans Fink (her i Dewey, 1938/2008, s. 15) mener begrepet *erfaring* hos Dewey må forstås som et vekselspill mellom mennesket og omgivelsen, ikke en sum av praktisk viten på et bestemt område, og heller ikke en ren mottakelse av sanseinntrykk. Hvis erfaring forstås som et spill mellom organisme og omgivelse, innebærer det at erfaring har både en aktiv og en passiv side. Følgelig er erfaring gjennom Deweys blikk en prosess (Fink, i Dewey, 1938/ 2008, s.15). Når jeg vil koble dette til barns erfaringsverden i barnehagen, må jeg således ta hensyn til nettopp det prosessmessige i det barn erfarer i sin barnehagehverdag. Forutsetning for at erfaringer gjøres i en prosess, er *tid*. Det er en viktig informasjon for pedagogisk praksis. Kan man snakke om erfaring, når barn ikke få fullbyrdet en aktivitet over den tiden

det trenger i en barnehageavdeling? Den passive siden av erfaringen slik jeg ser det, krever tid til mottakelse av stoff (innhold), lekegaver, impulser, jeg vil kalle det erfaringens råmateriale. Den aktive siden av erfaringen vil kreve bearbeiding, forming, bevegelse, handling. Begge sider trenger tid – slik forstår jeg prosessmessighet. På dette punktet ser jeg tydelige paralleller mellom Deweys og Fröbels teorier. Begge understreker det prosessmessige av en erfaring. For Fröbel (i Kuntze, 1930) (drøftet tidligere i oppgaven) var det viktig å gi barnet *tid* uten avbrudd og innblanding til å nettopp gå i et slikt samspill med omgivelsene. I Fröbels øyne har naturen vært en stor inspirasjonskilde for fantasi etterligning og skaperevne, og dermed for læring. Det samme gjelder for Dewey som har naturen som referanseramme for spillet mellom organisme og omgivelse (Fink, i Dewey, 1938/ 2008, s. 13).

Dewey (1934/2008, s. 196) legger i den forbindelsen til at erfaringen ofte er ufullstendig i den forstand, at vi distraheres og erfaringen blir avbrudd. Disse snuttene av en erfaring mangler da, slik jeg tolker Dewey, en bestemt kvalitet som han er på jakt etter. I kontrast til dette står den type erfaring «når det materialet vi erfarer får nå frem til fullbyrdelse. Da, og bare da, er den integrert i og avgrenset fra den generelle strømmen av erfaringer» (Dewey, 1934/2008, s. 196). Her sammenligner Dewey erfaring med et stykke arbeid som er fullført på en tilfredsstillende måte, erfaringen vil da ha en egen kvalitet (Dewey, 1934/2008, s. 196). Erfaringer generelt er en del av livsprosessen og inntreffer hele tiden i rommet mellom organisme og omgivelse (Dewey, 1934/2008, s. 196). Jeg tolker denne innsikten dit, at erfaring nærmest kan ses å være ontologisk.

De erfaringene man i etterkant vil huske, fremstår slik jeg forstår Dewey, som spesielle. Går man gjennom en erfaring i tankene i ettertid mener Dewey (1934/2008, s. 198), kan man få øye på den *egenskapen* som var mest betegnende for hele erfaringen. Dette kaller han for en *tankeerfaring*. Dog skiller seg *tankeerfaringer* fra *estetiske* erfaringer gjennom sitt stoff, mener Dewey (1934/2008). *Stoff* tolker jeg i betydning av *innhold og kvalitet* og får umiddelbare assosiasjoner til Schiller som brukte begrepet stoff i forbindelse med formgivende virksomhet. Schiller mente at mennesket trenger «opplevelsesstoff» (1975/2008) som pirret menneskets skapertrang.

Når det gjelder *kvaliteten* av erfaringen man gjør, trekker Dewey (1938/2008, s. 41) ut to viktige aspekter: Det første aspektet er *umiddelbart* og knyttet til *lyst eller ulyst*. Dette fremkaller assosiasjoner i meg til både Kants (1995) teorier, som brukte samme ordlyd, og

Deleuzes (i Jackson og Mazzei, 2012) tanker om «begjæret» som nevnt tidligere i oppgaven. Gjennom Dewey (1938/2008) vil *lyst* eller *ulyst* ha betydning for senere erfaringer. Jeg tolker *lyst* å være det punktet der barnets nysgjerrighet bli vekket i en eller annen form. Dewey (1938/2008, s. 41) mener i pedagogiske sammenhenger (han bruker begrep oppdragelse) betyr dette å sørge for behagelige erfaringer som ikke frastøter barnet, snarere aktiviserer det. Det andre aspektet er å sørge for at den øyeblikkelige erfaringen kan leve videre i en **rekke nye erfaringer**, fruktbart og skapende. Å velge ut slike erfaringer som lever videre i etterfølgende erfaringene, blir det sentrale aspektet for oppdragelsen som er basert på erfaring (Dewey, 1938/2008, s. 41). Jeg har valgt å ikke problematisere eller utdype begrepet *oppdragelse* som vi finner hos Dewey, men ser det i kontekst til hans tid. Jeg tolker *oppdragelse* i betydning pedagogikk eller pedagogiske sammenhenger.

Det betyr for meg at personalet også i en barnehage må tilrettelegge for at barn kan gjøre erfaringer som gjør barnet både komfortabel i opplevelsøyeblikket, men også utfordrer barnet til å være nysgjerrig, samt til å bruke egen skaperkraft i etterkant som innebærer erfaringer i en ny form. Jeg ser det slik, at denne prosessen kan likestilles med læring. Erfaring forstås som en bevegende kraft, og dens verdi bedømmes ut ifra hva den beveger seg i mot og inn i (Dewey, 1938/ 2008, s. 50). Denne bevegende kraft er etter min mening, kraften som fører til *handlinger*, og betyr at erfaringen har en aktiv side.

Handlingen har konsekvenser og påvirker og forandrer de objektive rammene man har gjort erfaringene innenfor (Dewey, 1938/2008, s. 51). Jeg ser dette for eksempel når barn i en barnehage bli aktive i erfaringsøyeblikket, kan det innebære å tre ut av den opprinnelige fysiske rammen. Et barn har gjort seg en erfaring ved tegnebordet, og ønsker etterpå å leke ut det som hun tegnet. Konsekvensen er at en ny erfaring i leken baner seg frem og trenger en ny fysisk ramme. Handlingene blir altså utført i et samspill mellom individ og omgivelsen. Ifølge Dewey (1938/2008, s. 55) kan disse omgivelsene bestå av andre personer eller objekter og materialer. Utslaggivende er at individet gjør erfaringen i en *rekke* situasjoner. I mine øyne understreker dette betydningen av tid som nevnt før. Jeg forstår Dewey slik at det trenges et blikk på eksisterende fysiske og samfunnsmessige omgivelser som bidrar til at man får erfaringer som er verdt å ha (Dewey, 1938/ 2008, s. 52). Dette blikket spiller en nøkkelrolle i det pedagogiske arbeidet, mener jeg.

Et eksempel fra min egen praksis (basert på minner):

Som dramapedagog kom jeg daglig inn på de ulike avdelingene for å være sammen med barna i deres vante omgivelse før jeg tok en gruppe barn med meg på dramarommet.

Måltidene var en god anledning å være sammen med barna i en hverdagssituasjon. Cirka åtte barn og meg satt sammen rundt et spisebord til ettermiddagsmåltidet med frukt og matpakke. Jenta ved siden av meg hadde et eple i matboksen sin. Jeg hadde også et eple med meg. Jeg tok fruktkniven og delte mitt eple horisontalt. Frøhuset inn i eplet kom til synet. Rundt frøet kom tydelig formen av en stjerne fram. Jeg hadde lært dette fra en liten fortelling i studiet «Muntlig fortelling» tidligere. Jenta ved siden av meg ble oppmerksom på eplet mitt. Jeg kastet et undrende blikk på eplet mitt «*se*», og viste fram stjernen rundt frøhuset.

Jenta: «*Åh – en stjerne!*»

Jeg: «*Ja – hvordan går det an?*»

Jenta: «*Kan du gjøre det med mitt eple også?*»

Jeg delte eplet hennes i to på tvers, jenta lyste opp og ropte til alle rundt bordet: «*se, jeg har en stjerne i eplet mitt*».

Etterpå spurte jeg alle barn rundt bordet om de ville høre historien «Det lille epletreet». En prosess var i gang. Barna lyttet, de fikk først en erfaring fra en fysisk handling ved deling av eplet på den spesielle måten, og de gjorde en estetisk erfaring når stjernen rundt frøhuset kom til synet, fordi erfaringen kom uventet og satt i gang assosiasjoner i barnet som ble bevisstgjort gjennom meddelelse til hverandre. Videre ble erfaringen rundt å oppdage en stjerne i et eple, ledet inn i en ny erfaring i form av berøring med muntlig fortelling som uttrykksform. De ville høre samme historien flere ganger i etterkant når jeg satt sammen med dem under et måltid. Delvis rekonstruerte de historien jeg fortalte selv, og passet godt på handlingens «riktige» forløp. Denne historien dramatiserte jeg med personalet og presenterte historien som et lite teaterstykke på en fellessamling. De barna som kjente bakgrunnen til historien fra situasjonen rundt måltidet, fikk enda en ny erfaring i en ny form. Det ble en del epler i matpakkene de påfølgende ukene. Jeg mener dette ble til den *rekken av erfaringer* over tid som sørget for at erfaringen kunne feste seg, i Deweys ånd.

Eksempelet mitt har også gitt meg en annen innsikt: Jeg har oppdaget likhetstrekk mellom Deweys og Frøbels tenkning når det gjelder betydningen av tilkoblingen av individets *indre* ved å gjøre en erfaring. For Fröbel (i Kuntze, 1930) har individets frie vilje i formgivningsprosessen ført til erfaring og læring. Dewey (1938/2008, s. 60) legger til en enda større dimensjon når han hevder at pedagogikken tar feil når målet er at man skal lære en bestemt ting på et bestemt tidspunkt. Det som ifølge Dewey (1938/2008) er av større betydning, er hvilke holdninger, sympatier og antipatier man lærer ved siden av. Det er den *indre kraften* som vil skape lysten til å lære mer.

Jenta i eksempelet mitt ovenfor ble emosjonell delaktig, slik jeg ser det. Hun fattet interesse for fenomenet i det hun undret seg over mitt eple. En rekke handlinger med ulikt innhold og erfaring fulgte etter. Men en forutsetning var, at barnet undret seg og var komfortabel med situasjonen i øyeblikket. Uten denne tilkoblingen av individets indre og sympatier, antipatier jamfør Dewey, altså berøring av det emosjonelle registeret, vil ikke erfaringen har levd videre i en prosess tror jeg.

Dewey (1938/2008, s. 60) påpeker at det er den *nåværende* erfaringen, som et individ gjør seg i øyeblikket, som har den største betydningen også for *fremtiden*. Men hvis fokuset forskyves til at forberedelsen på fremtiden blir det styrende målet, vil nåtidens muligheter ofres: «Vi lever alltid i den tid, vi lever i og ikke i en anden tid, og kun ved til enhver tid at uddrage den fulde betydning af hver eneste nuværende erfaring bliver vi forberedt til at gøre det samme i fremtiden» (Dewey, 1938/ 2008, s. 61). Slik jeg bedømmer det, kan estetiske erfaringer forstås som nåtidige erfaringer med betydning for barns lyst til fremtidige erfaringer. Dette forstår jeg i betydning av det prosessmessige.

2.5.3. Estetisk erfaring i lys av John Dewey:

Ifølge Dewey (1934/2008) skiller seg estetiske *tanke*erfaringer, som jeg har nevnt tidligere, fra estetiske erfaringer kun gjennom sitt stoff. Jeg fornemmer at dette stoffet må ha en nøkkelfunksjon ved erfaringen. Dewey (1934/2008, s. 198) tilegner så stoffet i kunsten å bestå av kvaliteter, mens stoffet i *intellektuelle* erfaringer heller består av tegn og symboler uten egen verdi, og kan først oppleves kvalitativt *i en annen erfaring*. I min tolkning er det den emosjonelle kvaliteten som gjør en erfaring helhetlig, og ikke kun til en intellektuell erfaring (Dewey, 1934/2008, s. 199). Enda mer interessant for meg er at Dewey mener det samme gjelder for handlinger. «Det er mulig å være effektiv i handling og likevel ikke ha en bevisst erfaring av det» (Dewey, 1934/2008, s. 199). Han mener at det da heller ligner en automatisk aktivitet som mangler bevissthet. Her kan jeg igjen se paralleller til Kants (1995) syn på menneskets evne til refleksjon. Slik jeg ser det, bygger Dewey (1934/2008, s. 199) på og videre på Kants teorier når han slår fast at estetiske og intellektuelle erfaringer ikke kan skilles entydig fra hverandre.

Jeg vil flette inn et eksempel fra min praksis (basert på minner) som ikke skal være et svar på hvordan estetisk og intellektuell erfaring kan flettes sammen «riktig», snarere et eksempel som gjennom Deweys blikk har utløst følgende refleksjoner hos meg:

På ettermiddagen før hentetid har jeg opplevd og selv praktisert, at man setter fram plastelina til barns selvbeskjeftigelse. Dagen har vært hektisk. Med en slik aktivitet mener man (jeg tar meg selv som et eksempel her) å skape ro og gi barnet mulighet til å utforske materialet på egne premisser. Noen barn samler seg rundt plastelinabordet. Plastelina'n ligger i en plastboks, gråaktig og i harde klumper. Ett av de yngste barna på rundt to år prøver å kapre seg en klump for å så rulle klumpen rundt, smake litt på den, barnet mister interessen og kaster klumpen omsider på gulvet før han forlater bordet.

Denne aktiviteten kunne ha ført til at barnet hadde gjort seg en annen type erfaring. Jeg ser her *snuttene av en erfaring* som Dewey (1938/2008) snakker om, men som fremdeles mangler en kvalitet som hadde bidratt til å utvide erfaringshorisonten til dette barnet. Forutsetning hadde vært, slik jeg ser det i dag, at jeg hadde sittet ned ved bordet. Jeg kunne ha vært tilstede under det «springende punkt» (Mollenhauer, 2006) når barnets interesse eller undring blir vekket.

Jeg kunne også ha myknet opp plastelina'n sammen med barnet for å så være til stede når barnet fornemmer at materialet blir formbart. Det kunne ha ført til barns lyst til å skape og bruke fantasien under aktiviteten. Det kunne ha ført til en sympatisk stemning mellom meg og barnet, som gjorde at barnets indre, jamfør Dewey, hadde koblet seg til og gjort erfaringen emosjonell verdifull, samt at barnet hadde fått en erfaring når materialets konsistens forandret seg fra det steinharde til noe mykt og formbart. Denne tankerekken kan spinnnes videre. Hva om plastelina'n hadde ligget framme i innbydende farger og i en eske av et annet materiale? Barnet kunne ha fått en emosjonell bekreftelse, verifisering av sin egen opplevelse som Staeger (2016) har skrevet om. Muligens ville barnet ha kommunisert med meg eller andre, eventuelt gått inn i et samspill med omgivelsen i interaksjon med andre. Antakelig hadde språket blitt stimulert osv. Disse hypotetiske refleksjonene har jeg fått gjennom Deweys (1938/2008) syn på oppdragerens eller i min terminologi, pedagogens, evne til å tilrettelegge for at en erfaring kan gjøres og i tillegg feste seg.

For at vi kan snakke om en estetisk kvalitet, må i følge Dewey (1934/2008, s. 201) erfaringen være hel og emosjonell. Dette har jeg forsøkt å illustrere i egne eksempler. Dewey påpeker også en annen og for meg interessant side ved denne emosjonelle kvaliteten – nemlig at følelser kan by på problemer. Problemer i den forstand at de kan innebære for eksempel sorg, frykt, sinne ved siden av nysgjerrighet og glede (Dewey, 1934/ 2008, s. 201). Erfaringen vil være et vekselspill og endre seg innenfor hele spekteret av følelser. Her får jeg assosiasjoner

til definisjonene av estetikk som jeg trakk fram tidlig i oppgaven. Den tyske definisjonen rommer også erfaring med det heslige eller stygge. Utslaggivende er at følelsene er av en viss styrke, da vil disse føre til en kompleks erfaring (Dewey, 1934/ 2008, s. 201).

Med denne innsikten vil jeg bevege meg over til Deweys syn på *kunst* i forhold til erfaring.

Interessant for meg er at Dewey oppfatter ordene «kunstnerisk» og «estetisk» som tvetydige. Det forsterker betydningen av Borg-Tiburcys (2015) detaljrike arbeid med estetiske begreper. Ifølge Dewey (1934/2008, s. 205) peker «kunstnerisk» mot selve produksjonen og «estetisk» er knyttet til persepsjon, vurdering og nytelsen, noe som minner meg om Kants estetiske teori. Men Dewey savner et begrep på engelsk som kunne favne begge ordene i ett. Han fryktet at en språklig klossethet kan føre til at de to ordene skilles fra hverandre, noe som ikke er i Deweys ånd. Jeg tolker ham slik at han ser en sterk forbindelse mellom det å gjøre og å gjennomgå på den ene siden og persepsjonen og nytelsen på den andre siden. Alle kunstformer er handlende prosesser der man gjør noe med fysisk materiale, med kroppen eller utenfor kroppen, og sikter på å «skape noe som kan ses, høres eller berøres» (Dewey, 1934/ 2008, s. 205). Dewey gjør det dermed klart at den estetiske erfaringen er tett knyttet til erfaringen man gjør i skapende handlinger. Han beskriver hvordan den kunstneriske skaperprosessen er knyttet til det estetiske i persepsjonen: «Når vi former noe, berører og føler vi; når vi betrakter, ser vi; når vi lytter, hører vi[....]Øyet venter på og tar til seg resultatet av det som er gjort» (Dewey, 1934/2008, s. 207). Her ser jeg tydelige paralleller til Staege (2016) som betegnet dette som vekselspill mellom persepsjon og produksjon. Dewey (2008) er opptatt av at en estetisk persepsjon ikke kan gjelde bare et kort øyeblikk. Tidsaspektet blir her gjeldene igjen. Han har ikke mye til overs for å jage fra bilde til bilde i en utstilling. Bildene kan betraktes og muligens gjenkjennes, men ikke nødvendigvis sanses estetisk. Det som mangler da, er ifølge Dewey en «kontinuerlig interaksjon mellom organismen som helhet og objektene». (Dewey, 1934/ 2008, s. 211). Først når tilskueren *skaper* sin egen erfaring, kan man snakke om å sanse, ifølge ham. Interessant er at Dewey (1934/2008, s. 211) tilegner mekanismene hos kunstneren og hos tilskueren å være de samme. Begge abstraherer og begge trekker ut det meningsbærende, begge utfører et arbeid.

Kobler jeg disse tankene til barnehagefeltet, merker jeg meg først og fremst viktigheten av tidsaspektet. Slik jeg ser det, vil den estetiske erfaringen, uansett om det gjelder barns persepsjon av kunst, eller barns egne produktive prosesser, være en prosess i ulike faser med tid for refleksjon og handling. Dewey kaller det for «hvilested» (1934/2008, s. 2012) når han

beskriver den fasen der man gjennomgår noe, «der konsekvensene av tidligere aktivitet absorberes og bearbeides» (Dewey, 1934/2008, s. 2012). Jeg mener at denne innsikten må virke inn på planene i barnehagen. Man kan for eksempel være bevisst på at et teaterbesøk kan «leve videre» de kommende timene etter man har kommet tilbake til barnehagen, det vil si ved å gi rom og tid for barns refleksjon og meddelelse rundt, og transformering av det opplevde. Med Deweys ord: «Alle helhetlige erfaringer har form, for organiseringen er dynamisk. Jeg kaller organiseringen dynamisk fordi det tar tid å fullføre den, fordi det er en utviklingsprosess. Det er begynnelse, utvikling, fullbyrdelse» (Dewey, 1934/2008, s. 212).

Ikke minst vil valg av stoffet eller innhold av estetiske erfaringer kreve et klokt pedagogisk forarbeid, slik jeg ser det. Har pedagogen i bakhodet at en estetisk erfaring er en *sterk* erfaring, der det praktiske, det følelesmessige og det intellektuelle ikke kan skilles fra hverandre, jamfør Dewey (1934/2008, s. 211), blir både rom og tid og innhold tilrettelagt bevisst. Jeg har nevnt begrepet «transformering» lengre opp i dette avsnittet, og vil nå rette fokus mot sammenkoblingen av den transformative teorien (Løvlie, 1990) og barns dramatiske lek forstått som en estetisk og handlende prosess.

2.5.4. Hovedmomenter fra Deweys perspektiv

Erfaring jamfør Dewey (1934/2008) er basert på en vekselvirkning mellom mennesket, naturen og omgivelsen. Når noe gjøres og gjennomgås betyr i lys av Dewey at erfaringen må bestå av både en aktiv og en passiv side og en prosess. Jeg ser her paralleller til Fröbel (i Kuntze, 1930) som setter tidsaspektet høyt i den forstand at barn ikke burde avbrytes og forstyrres i sin beskjeftigelse med omgivelsen, snarere skal gis impulser fra stoffet (innholdet) som utløser lyst til å handle i barnet. Gjennom Deweys blikk er tidsspektet er utslagsgivende for kvaliteten av en erfaring. Små «erfaringsnutter» inntreffer hele tiden (jeg tolker det som ontologisk). For at disse kan utvikle seg til en emosjonell og hel erfaring, må det finnes *tid* i den aktive fasen ved forming av et stoff. Og videre trenges det tid til refleksjon og persepsjon i den passive fasen. Jeg assosierer her også både med Schillers (1795/2008) formdrift i mennesket og Kants (1995) evne til refleksjon. Opplevelsesstoffet som pirrer menneskets nysgjerrighet har en nøkkelrolle både hos Schiller og Dewey. Det er den emosjonelle kvaliteten som gjør en erfaring helhetlig og estetisk, ikke bare til en intellektuell erfaring. Men det estetiske og intellektuelle kan ikke skilles entydig fra hverandre. Dewey mener det samme gjelder for handlingen. Dewey vektlegger den nåtidige erfaringen som betydningsfull

også for fremtidige erfaringer. Jeg har prøvd å illustrere min forståelse av Deweys erfaringsbegrep generelt med et eksempel fra min praksis.

Når det gjelder Deweys syn på erfaring i forhold til kunst ser han «kunstnerisk» i betydning rettet mot selve produksjon og «estetisk» knyttet til persepsjon, vurdering og nytelse. Han ser en sterk forbindelse mellom de to sidene. På dette stedet fikk jeg bekreftelse på hvilken betydning Borg-Tiburcys (2015) arbeid med estetiske begrepene har hatt. Ifølge Dewey (1934/2008) er alle kunstformer handlende prosesser, enten det gjelder kunstneren eller tilskueren. Tilskueren «skaper» sin egen erfaring i persepsjonen.

Relatert til barn i en barnehage ser jeg igjen nødvendigheten av den pedagogisk bevisstheten for barns prosessmessige måte å erfare på, som vil virke inn på om erfaringen kan bli *sterk*, og koblet til barnets indre. Opplevelsestoff (innhold) som både Fröbel, Schiller og Dewey setter høyt, forstår jeg slik at det kan bestå av impulser fra kunstopplevelser, for eksempel en teaterforestilling eller et besøk i en utstilling, en fortellerstund på et bibliotek, eller en konsert med mer. Pedagogens evne til å ta hensyn til tidsaspektet vil være en forutsetning for en vekselvirkning mellom persepsjon fra et kunstuttrykk, og en mulig transformering av det opplevde i egne skapende handlinger etterpå. Mattenklott (2004) gir uttrykk for at den estetiske erfaringen hos Dewey består av både hverdags- og estetiske erfaringer. Det betyr for meg å se dette vekselspillet av persepsjon og handling i en barnehage også i andre sammenhenger enn i direkte kontakt med kunstopplevelser. Den helhetlige, emosjonelle og dannende erfaringen, kan slik jeg ser det også finnes i hverdagsøyeblikker som har en estetisk kvalitet. Mitt eksempel med barn rundt bordet med plastelina skulle illustrere dette.

2.5.5. Estetisk erfaring i lys av tre teorier

Lars Løvlies (1990) drøfting rundt *estetisk erfaring* har vært interessant for meg, fordi også han tilnærmer seg estetisk erfaring i en pedagogisk kontekst og i lys av *erfaring* generelt. «Den estetiske erfaring kan oppfattes som grunnleggende for pedagogikken» (Løvlie, 1990, s. 1). Løvlie lener seg mot Mollenhauer (1996) når han reflekterer over betydningen av estetiske fag: «Hvis pedagogikk er framstilling og formidling av samfunn og kultur, er den i selve utgangspunktet estetisk virksomhet» (Løvlie, 1990, s. 1). Det vil ha til følge at oppdragelse også må ses i kontekst av estetisk virksomhet. Jeg tolker det som svært interessant og relevant for barnehagen, selv om jeg er klar over at både Løvlie og Mollenhauer tar utgangspunkt i

pedagogikk generelt, og ikke spesielt rettet mot barnehagen. Hvis oppdragelse ses i en estetisk kontekst, kan de estetiske fagenes betydning ses på lik linje med betydningen av språk- eller realfag (Løvlie, 1990, s. 1). Slik jeg tolker det, ligger det estetiske perspektivet under alle læringsprosessene. Her ser jeg en relevans til mitt tema hvordan estetisk erfaring kan virke inn på barns læring.

Løvlie (1990) løfter viktige sider av *estetisk erfaring* trinnvis opp i lyset med tre teorier. Teoriene har gitt meg informasjon både om estetisk erfaring i lys av *læring* og *dannelse*, og om *barns dramatiske lek* i dette landskapet.

Også Løvlie (1990, s. 1), på lik linje med Borg-Tiburcy (2015), gjør oppmerksom på tvetydigheten av estetiske begreper i en pedagogisk kontekst. Uten at Løvlie gjør spesielt rede for hvor vi kan finne disse ulike interpretasjonene av estetiske begrep, peker han mer mot diskursive «sannheter». Han nevner for eksempel diskursen om estetikk, forstått som å ha noe å gjøre med kunstene og det skjønne, eller en mer spesiell disiplin for kunstnerisk inspirasjon og skaping, adskilt fra vitenskapen (Løvlie, 1990, s. 1). Her får jeg både paralleller til Borg-Tiburcys (2015) presentasjon av overskrifter fra tysk pedagogisk planverk, og en bekreftelse på at begrepene estetikk og erfaring i både Tyskland og Norge fremdeles befinner seg i et ullent landskap.

Løvlie (1990, s. 2) nærmer seg begrepet *estetisk erfaring* ved å dele inn i tre teorier innen estetikk og pedagogikk. Ifølge Løvlie (1990, s. 2) var klassisk teori mimetisk, fordi den oppfattet kunst som håndverk. Slik jeg forstår Løvlie (1990, s. 15), mener han med «Klassisk teori», teori som speiler den mimetiske forståelsen fra Aristoteles og fram til midten av syttenhundretallet. Man gikk ut ifra en foregitt idé eller et urbilde som ble kunstnerisk etterlignet, snarere enn at kunstneren var subjektiv inspirert. Denne imitasjonen av virkeligheten i kunstneriske produksjoner kunne ikke være ensbetydende med estetisk erfaring enda, mener Løvlie (1990, s. 2), og slik jeg leser ham. Fra denne teorien har jeg merket meg spesielt at Aristoteles knytter poesiens opprinnelse til *barns* naturlige evne og trang til å *imitere* og menneskets alminnelige glede over å lære (Løvlie, 1990, s. 15). Trangen til å imitere er ett element fra den mimetiske teorien som også er et grunnelement i barns dramatiske lek. Denne trangen, vil jeg hevde, har ontologisk betydning for mennesket generelt. Slik jeg ser det, underbygger Rittelmeyers (2014, s. 11) «feedback-hypotese» denne påstanden. Hypotesen går ut ifra at mennesket reagerer på andres kroppsspråk ikke *kun* styrt av sentralnervesystemet, men også ved å nærmest ubemerket imitere og simulere andre

medmennesker kroppslig. Jeg tolker *ubemerkt* i betydning av iboende i mennesket, og vil derfor kalle det ontologisk. Det er den kroppslige prosessen ved å *imitere* som først vil gi en «ekte» og empatisk følelse for andre mennesker, ifølge Rittelmeyer (2014, s. 11). Dette er en viktig informasjon for meg med tanke på barns lek som jeg vil belyse senere.

Fra romantikkens tid kom den *ekspressive* tradisjonen på banen som utvidet den mimetiske forståelsen. Ifølge Løvlie (1990, s. 2) «privatiserte» den ekspressive teorien estetiske erfaringer uten å ta hensyn til deres sosiale eller kulturelle kontekst. Slik jeg tolker det, blir oppmerksomheten rettet mot subjektet. I den ekspressive teorien ble den estetiske erfaringen knyttet til barnets natur og en subjektiv skaperkraft (Løvlie, 1990, s. 2). Relatert til kunsten går den ekspressive teorien ut ifra at man ikke lenger avbilder og gjengir, men at kunst springer ut av enkelt menneskets natur og geni. Erfaring oppfatter den ekspressive tradisjon som *uttrykk* (Løvlie, 1990, s. 3).

Men både den *mimetiske* og den *ekspressive* teorien alene kan ikke være tilstrekkelig nok til å forstå estetisk erfaring, mener Løvlie (1990). Hans tese er derimot at den estetiske erfaringen først kommer til uttrykk i den *transformative* teorien. Denne teorien er sterkt forbundet med selve erfaringsprosessen, eller «det som utarbeides og blir til under handlingens gang» (Løvlie, 1990, s. 2). Tanken at det estetiske moment ikke skal forstås som opphav, snarere som prosess og produkt (Løvlie, 1990, s. 2), finner man også i John Deweys teorier som Løvlie bygger bro til med den *transformative* teorien sin. I spenningsfeltet mellom subjektet, produktet og resepsjonen ser Løvlie for seg den estetiske erfaringen, og beskriver dette feltet som *den interpretative helhet* (Løvlie, 1990, s. 2). Vekselspillet mellom persepsjon og handling har jeg sett hos Dewey (1934/2008), også hos Staege (2016) som mente barn er i en kollektiv og interaktiv handling i estetiske prosesser, der de kommuniserer og verifiserer det opplevde. Således kan man si at den estetiske erfaringen er relasjonell (Løvlie, 1990, s. 7). Den transformative tanken blir tydelig når Løvlie drøfter at individet omdanner seg i prosessen, ikke for å finne tilbake til seg selv, men for å objektivisere seg i verden det er omgitt av (Løvlie, 1990, s. 7). Den transformative teorien for estetiske og kunstneriske prosesser går ut på å forstå det subjektive som prosess: «...i den løpende dialog mellom de tre estetiske momenter: kunstneren, verket og mottakeren» (Løvlie, 1990, s. 10).

Interessant for meg er hvordan disse tre estetiske forståelsene i en prosess kan kobles til barns lek. Et første steg i retning å forstå barns lek koblet til den transformative teorien er slik jeg

leser Løvlie, Gadammers (2012) syn på leken som går vekk fra den subjektive opplevelsen, men snarere viser leken til «kulturens egen selvrealisering» (Løvlie, 1990, s.7). Jeg vil se nærmere på leken senere i oppgaven.

2.5.6. Hovedmomenter fra de tre teoriene gjennom Løvlies blikk

Løvlies (1990) syn på estetisk erfaring som grunnleggende for pedagogikken har vært en svært interessant påstand for meg. Løvlie ser pedagogikken som framstilling og formidling av samfunn og kultur, som da således må ses som *en estetisk virksomhet* (Løvlie,1990, s.1). Med bakgrunn i denne tanken blir det etter min mening hensiktsmessig å gi de estetiske fagene en like stor betydning som for eksempel språk- eller naturfag. Jeg mener at dette også kan gjelde for barnehagen, og er en interessant med blikk på hvordan estetisk virksomhet er forankret i gjeldende pedagogisk planverk som jeg har nevnt i oppgavens innledning.

Løvlie (1990) ser på estetisk erfaring med hjelp av tre teorier i relasjon til estetikk og pedagogikk - *den mimetiske*, *den ekspressive* og *den transformative* teorien. Jeg har fulgt disse teoriene med tanke på å få informasjon om den estetiske erfaringens karakteristika, især med tanke på barns lek.

Fra den mimetiske teorien vil jeg trekke ut menneskets evne til imitasjon, som jeg betrakter som et grunnelement i barns lek. Men den *mimetiske* teorien alene speiler ikke hva estetisk erfaring kan være. Teorien ble avløst av den *ekspressive* tradisjonen som bringer subjektiviteten inn på banen når det gjelder kunst og estetikk. Løvlie (1990, s. 2) knytter det ekspressive ved en estetisk erfaring også til *barnets* natur og en subjektiv skaperkraft. Jeg vil merke meg det spesielt når barns lek kobles inn. Men først i den *transformative* teorien kommer estetisk erfaring helhetlig til uttrykk, ifølge Løvlie (1990, s. 10) Estetisk erfaring ses som prosess og er relasjonell. Med dette bygger Løvlie (1990) bro til Deweys syn på erfaring. Begge teoretikere ser et estetisk moment som prosess og produkt (Løvlie, 1990, s. 2), der den estetiske erfaringen finnes i spenningsfeltet mellom subjekt, produkt og resepsjon. Den transformative ideen er da at individet omdanner seg i prosessen for å objektivisere seg i verden rundt seg (Løvlie, 1990, s. 7). Løvlie henter mot Hans-Georg Gadamer (2012) som i sin teori om lek går vekk fra det subjektive til fordel for det transformative.

Jeg vil nå se nærmere hvordan disse teoriene kommer til uttrykk i barns dramatiske lek.

2.6. Estetisk erfaring og barns dramatiske lek

Jeg har hittil i denne oppgaven forsøkt å belyse *estetisk erfaring* fra ulike teoretiske innfallsvinkler og i ulike historiske kontekster. Slik jeg ser det, og slik også eksemplene fra

min praksishorisont har vist, kan *estetisk erfaring* i barnehagen knyttes tett opp til estetiske prosesser som er koblet til barns lekekultur, spesielt barns dramatiske lek.

I rammen av denne oppgaven har jeg valgt å ikke gå dypere inn på mangfoldet av ulike leketeorier og lekebegreper som har kommet fram i takt med tiden og gjennom de ulike teoretikerens tilnærming og vitenskapelig forankring. Sentralt for alle tilnærminger er, tør jeg å hevde, at det menes barns lek er på *liksom*. Jeg vil her hovedsakelig støtte meg på Faith Gabrielle Guss' (1994, 2003,2004,2005) forståelse og omfattende forskning rundt barns lek, fordi Guss fremhever især lekens estetiske dimensjon. Guss skiftet fra å bruke begrepet *symbolsk lek* over til bruk av *dramatic play*. «The term 'symbolic play' was utilised in the original working title for the research, but was later changed to 'dramatic play» (Guss, 2005, s. 44). Jeg har valgt å bruke begrepet *dramatisk lek* videre i oppgaven.

Guss (1994) betrakter lek som barns egen *kultur*, især den spontane dramatiske leken. Begrepet kultur assosierer jeg med væremåte, og jeg ser barns lek således som en ontologisk måte å være og å uttrykke seg på. Med denne forståelsen assosierer jeg med, og lener meg mot Gadammers ontologiske syn på leken.

I Gadammers (2012) «Sannhet og metode» har begrepet *spill* en stor betydning i analysen av estetisk bevissthet. I den norske utgaven av «Sannhet og metode» veksler man mellom begrepene «spill» og «lek» som oversettelse av begrepet «Spiel» som Gadamer brukte på originalspråk. Slik jeg ser det, er tolkningen avhengig av kontekst. I den norske oversettelsen bruker man ordet «spill» blant annet når Gadamer snakker i overført betydning, for eksempel «lysets spill» (Gadamer, 2012, s. 134). Begrepet «lek» brukes for eksempel når Gadamer (2012, s. 139) omtaler barns lek.

Jeg velger å skifte mellom begge begrepene under dette punktet slik det også gjøres i den norske utgaven av «Sannhet og metode».

Gadammers ontologiske syn på leken blir tydelig for meg når Gadamer mener at spillet «nærmest må betegnes som hellig» (Gadamer, 2012, s. 132), og han mener videre at spillet har sitt eget vesen uavhengig av de spillendes bevissthet. Gjennom Gadammers blikk tolker jeg «spillet» her som en livsverden, en menneskelig måte å uttrykke seg på. Spillet karakteriseres av Gadamer som en bevegelse «som går frem og tilbake uten noe bestemt sluttmaal, [...] en bevegelse som hele tiden fornyer seg, helt uavhengig av hvem eller hva som utfører den» (Gadamer, 2012, s. 134). Fra Gadammers perspektiv på leken finnes det ikke noe subjekt som

leker, lekens subjekt er leken selv (Gadamer, 2012, s. 134) (her bruker man ordet «lek» i den norske oversettelsen).

Slik jeg ser det, har Løvlie (1990) (under forrige punkt) ment å illustrere denne tanken når han viste at det subjektive forlades til fordel for det transformative. Den transformative omdannelsen av subjektet i verden det er omgitt av, gjør leken selv til subjektet. Guss lener seg mot Gadamer når hun mener «Barn leker for å leke. Leken er barns språk» (Guss, 2003, s. 8). Dette understreker det ontologiske aspektet av leken i mine øyne. Ligger denne forståelsen under, ha det konsekvenser for det pedagogiske arbeidet med barn i en barnehage. Med et slikt blikk på leken kan det ikke være et spørsmål *om* leken prioriteres i en barnehagehverdag, men *hvordan* leken gis plass. En forståelse for lekens estetiske kvalitet kan gi nødvendige informasjonen under hvilke forutsetninger barns lek kan få spillerom og hvorfor.

2.6.1. Barns dramatiske lek i lys av den transformative teori

Løvlie ser Gadamers ontologiske syn på barns lek «som første steg i transformativ retning» (Løvlie, 1990, s. 7). Med et blikk især på barns lek og slik jeg forstår Løvlie, ser han den *estetiske erfaringen i handlingen og fullbyrdelsen*, ikke i individets indre: «I stedet for regressivt å søke det autentisk indre i leken, blir oppgaven heller progressivt å skape det gjennom selve leken» (Løvlie, 1990, s. 8).

Guss som har studert barns lek med spesielt fokus mot den *estetiske* dimensjonen i mange år, har sett en sammensmelting av to leke-genre: Elementer fra sosialrealistisk (reproductive) og nyskapende (inventive) fantasilek (Guss, 2004, s. 3). Hun mener når barn begir seg ut i en fantasilek, stiller de både spørsmål til og transformerer det de tidligere har opplevd (Guss, 2004). Jeg ser disse elementene også i Løvlies (1990) tanker rundt den mimetiske og transformative teorien. Guss (2004, s. 3) mener barn stiller både spørsmål til og transformerer det de tidligere har opplevd, denne tanken gir meg paralleller til Mollenhauer (2006, s. 108) som appellerer til menneskets evne til refleksjon når han bruker begrepet *tematisering av sanselige uttrykk*, som igjen er å se i teoriene til Kant. I min forståelse vil den transformative dimensjonen medføre en bevisstgjøring av erfaringen, og dermed bli estetisk. Denne evnen til bevisstgjøring mener jeg, har mer å gjøre med barnets individuelle utvikling enn den aldersmessige utviklingen. Den dramatiske leken kan derfor også foregår mellom barn på tvers av alder. Slik jeg bedømmer det, finnes både *mimetiske handlinger, ekspressive*

handlinger gjennom subjektet, og *transformerte handlinger* der barn reflekterer og bevisstgjør seg sine sanselige inntrykk, før de igjen skaper nye handlinger i den dramatiske leken.

Også hos Berit Bae (2012) finner jeg elementer fra både den mimetiske, ekspressive og transformative teorien. Hun ser på øyeblikkene der et lekende samspill mellom barn *på liksom* finner sted, som øyeblikk der «både handle- og tankekraft kommer til uttrykk når barn transformerer ting, ord, materiale osv. til noe som i øyeblikket faller dem inn. De lekne episodene ledsages av vitalitet og positive følelser» (Bae, 2012, s. 33). Sitatet gir meg også informasjon om den emosjonelle dimensjonen i leken i retning av John Deweys syn på estetisk erfaring - handlende, emosjonell og dermed estetisk.

Katharina Schneider (2016, s. 75) mener barn skaper disse liksom-verdener i leken ikke alene språklig og med meta-kommunikasjonelle regianvisninger, men også gjennom mimetiske, performative og estetiske praksiser. Med estetiske praksiser beskriver Schneider (2016, s. 75) det store potensiale for omdanning og forvandling av materialer, kontekster og handlinger som settes fri når barn utformer sin lekeverden med den hensikt å skape en felles mening. Ifølge Schneider (2016, s. 75) foregår denne lekemodusen i en kollektiv, skapende prosess som inneholder både å fremføre og å fortelle en historie. Dette skjer i en vekselvirkning mellom barns sanselige inntrykk av indre bilder av det de allerede har opplevd og erfart, og bilder fra den performative opplevelsen i øyeblikket. Det spesielle estetiske moment, mener Schneider videre, er det uforutsigbare av lekens forløp.

Schneiders (2016) tanker og Baes (2012, s. 33) sitat illustrerer for meg både den transformative teorien og den emosjonelle dimensjonen i barns lek. Den emosjonelle tilkoblingens betydning har vi sett i Deweys (1934/2008, s. 199) teori som går ut ifra at en erfaring blir helhetlig når den emosjonelle kvaliteten er tilstede. Som jeg har trukket fram tidligere, knytter Dewey *estetisk* til persepsjon, vurdering og nytelse. «Når vi former noe, berører og føler vi; når vi betrakter, ser vi; når vi lytter, hører vi[...]» (Dewey, 1934/2008, s. 205). Dette ser jeg i barns dramatiske lek.

2.6.2. Barns dramatiske lek – i lys av estetisk dannelse

Jeg vil først kaste et blikk tilbake på punkt 2.4.1. der jeg ga uttrykk for min forståelse av begrepet *dannelse*. Min forståelse av dannelse relatert til barn i en barnehage er tett knyttet til min forståelse av hvordan jeg mener barns *læringsprosesser i ung alder* foregår. Borg (2012, s. 12) og gjennom Humboldts blikk, beskriver dannelse som vekselvirkning mellom subjekt

og verden, altså en personlig utviklingsprosess. Denne forståelsen anser jeg som et grunnideal for pedagogisk virksomhet. Jeg vil nå undersøke om dette grunnidealet kan komme til uttrykk i barns lek.

Maria Øksnes (2008) påpeker forbindelsen mellom *dannelse og lek* hos Gadamer, der mennesket inngår i en dialog med verden, mennesket er ikke seg selv nok (Øksnes, 2008, s. 84). Derfor må barn tre ut av seg selv i leken for å lære seg selv å kjenne som person, dette kaller Øksnes (2008, s. 84) «selvdanning». Denne tanken har også kommet til uttrykk hos Staege (2016), Dietrich et al. (2012) og Mollenhauer (2006) som vist tidligere i oppgaven. Ifølge Øksnes (2008, s. 84) trenger barn mimetiske forbilder for å komme i gang med leken, men ikke ment som ren etterligning, snarere i form av en fortolkning. Dette er en interessant parallell til Løvlies tre teorier. Det mimetiske aspektet inngår i den transformative teorien, som jeg har knyttet barns dramatiske lek til. «Barn vil i lek til stadighet tre ut av seg selv og både alene og sammen med andre barn eksperimentere med sine egne dannelsesmuligheter ved å være en annen enn seg selv» (Øksnes, 2008, s. 84). Hvis en selvdannende prosess finner sted når barnet kan reproducere erfaringen (Dietrich et al. 2012, s. 24), vil jeg kunne si at barns dramatiske lek er en slik arena for reproduksjon av erfaringer. Ifølge Dietrich et al. (2012, s. 43) blir estetisk dannelse realisert i tilegnelsen av kulturelle former og innhold. Guss (1994) betrakter især barns spontane dramatiske lek som barns egen kultur. Kobler jeg sammen disse tankene fra både Dietrich og Guss, ser jeg det som relevant å kunne si at barns dramatiske lek er en mulig arena der estetisk dannelse kan bli realisert.

Jeg vil hente tilbake i bevisstheten Staeges (2016, s. 51) kriteria for estetisk dannelse og betydningen hun tillegger estetisk dannelse: Hun mener at når barn er i en felles og interaktiv estetisk prosess, vil de kommunisere det de erfarer, bekrefte og korrigere hverandres forståelse av erfaringen. En slik «kollektiv formgivning» (Staege, 2016, s. 51) foregår i spenningsfeltet mellom resepsjon og produksjon. Dramatisk lek kan være en slik kollektiv formgivningsprosess, slik jeg ser det. Dette mener jeg i kraft av teoriene rundt erfaring, estetisk dannelse og estetisk erfaring jeg har valgt i oppgaven, og gjennom mine egne erfaringer med barn og meg i interaktive lekeprosesser gjennom mange år. Ser man på barns dramatiske lek og estetisk dannelse, ser jeg det like viktig å nevne lekens potensiale for barns utvikling av demokratiske praksiser. I barns dramatiske lek, som jeg vil kalle en «subkultur», får barn kunnskap om seg selv og andre, og dermed også kunnskap om samfunnet.

Demokratiaspektet i estetiske lekeprosesser kunne være gjenstand i en egen avhandling, slik jeg ser det, men som jeg ikke vil følge videre i denne oppgaven.

Som nevnt tidligere i oppgaven, mener jeg også at barn gjennom meddelelse og deling av erfaringer (jamfør Staege, 2016) bruker både det nonverbale, men også det verbale språket aktivt i den dramatiske leken. Den dramatiske leken i fellesskap lever av meddelelse og responsen fra de medvirkende. Det under forutsetning at leken er lystbetont og foregår på barns premisser (den emosjonelle kvaliteten av en erfaring, jamfør Dewey, 1934/2008). Barn «produserer» narrativer i lekende handlinger. Fortellingen blir først til i fellesskapet der man spinner videre på hverandres idé-innskudd. Denne fabuleringen foregår både i kraft av kroppsspråk og verbalt. Jeg har sett veksling mellom replikk og handling med ulik rekkefølge. I dét barnet formulerer en replikk beveger seg kroppen allerede til å uttrykke det ordene ikke får fram. Noen ganger kan det også være helt motsatt. Barnet venter i en slags dikterposisjon, som jeg vil kalle det. I høy konsentrasjon og med fokus på barnets egne indre bilder, prøver barnet å sette ord på forestillingene sine. Men ordforrådet kan enkelte ganger ikke strekke til i øyeblikket, da tyr barnet til å gå i handling istedenfor. Denne unike evnen er kommunikasjon på et høyt nivå, slik jeg bedømmer det. Den narrative, symbolske formen på fantasiens premisser gjør dialogen med andre ufarlig og fri for prestasjon. Det igjen vekker lysten til å fabulere mer (som Fröbel, Kant, Dewey, Mollenhauer, Schiller, Deleuze, Rittelmeyer har gitt uttrykk for på ulike måter). Denne kommunikasjonsformen betegner Andreas Reckwitz (2004, s. 43) også som et kollektivt handlings- og talemønster, en form for sosial praksis. Ifølge Reckwitz (2004, 2003, s. 294) holdes denne praksisen sammen av: En *kulturell viten* og implisitt forståelse, av materialitet i omgang med kropp og artefakter, og kan både være rutinert og uberegnelig. Katharina Schneider (2016) beskriver barns dramatiske lek som en slags *modus*. Innenfor denne modusen skaper barn *en felles mening*. Slik jeg ser det, mener hun her *modus* ensbetydende med *kultur*. Jeg brukte begrepet «subkultur» tidligere i dette avsnittet.

Å komme i en slik felles meningsbærende modus forutsetter at et barn får *muligheten* til å delta i en lek, og krever pedagogens kunnskap om lek som en arena hvor dannelse finner sted. Kunnskap om estetiske elementer som drivkraft i en lek, kan gjøre at fokuset skifter over fra at barnet må ha spesielle evner til å kunne delta i en dramatisk lek, til snarere holde selve leken i gang med så mange estetiske impulser som er nødvendig for å holde nysgjerrighetens og fantasiens ild i sjakk. Ønsker man å bruke begrepet læring på dette punktet, mener jeg at

barn lærer av hverandre ved å tenke høyt i en lekende form. Språket blir stimulert uten at leken behøver å settes inn som et bevisst instrument for å oppnå språkkunnskap. Med blick tilbake på Fröbel (i Kuntze 1930) ser jeg at allerede han la vekt på lekens ontologi når han ga uttrykk for at barnet må leke uforstyrret i en fri flyt av utforskning og lek med form, tall og materialer med naturen som forebildet. For å koble den emosjonelle delen av erfaringen til, må barnet gis tid til å komme i en positiv stemning, preget av aksept og velbehag, framfor en agenda hvor prestasjon av ferdigheter ligger under.

Jeg vil gi et eksempel fra min praksis (basert på minner):

På dramarommet hadde vi en lekebutikk av trevirke i en gammeldags kjøpmann-stil.

Barn fra hele spekteret i alderen mellom 1 til 6 år, ble fascinert av en trehyll til «varene» og en liten disk foran hyllen der et leke-kassa-apparat stod framme. De minste barna utforsket med kroppene sine hvordan det kjentes ut foran og bak disken. De bøyde seg under for å så sprette frem (Borte-tittei-leken), de utforsket skuffer i hyllen og plasserte alle mulige ting i lekebutikken. Jeg ser det slik at barna her ubevisst har tatt i bruk romforståelse og begreper som *over* og *under*, *inn i* eller *bak*, mens de prøvde ut med hele kroppen. Toåringene begynte snart å putte interessante ting i skuffene til lekebutikken. De fant ut hva som passet oppi og hva ikke. Kastanjenøtter jeg hadde i en eske, passet perfekt til dette formål. Samtidig som finmotorikken ble stimulert ved å ta kastanjene mellom to fingre, la jeg merke til at de reagerte på den klikkende lyden når nøtten falt ned i skuffen, nøttene ble luktet og smakt på (sanselig fornemmelse). Når skuffen var full, fjernet de så mye at skuffen lot seg lukke igjen. En mengdeforståelse som kom gjennom handlingens gang. Min oppgave var å være undersøkende delaktig. Min oppgave var også å være bevisst over det symbolske formspråket i den dramatiske leken, og ved å gå i rolle gi barnet flere innfallsvinkler på hva kastanjene kunne brukes til. Snart ville toåringene fylle opp innmaten fra en tom konfekteske. De puttet kastanjene i gropene der sjokoladene en gang hadde ligget. Noen barn ønsket kun å fylle disse brettene, mens andre plutselig kunne begynne på en liksom-lek – sjokolade, nam, nam. Rammen rundt denne leken var lekebutikken og meg som vekselvis var aktivt eller passivt tilstede. Aktivt i den forstand at jeg ga leken noen estetiske impulser i form av å være i rolle selv, eller at jeg ga leken et innskudd av nye symbolske handlinger. Kastanje-nøtter ble til sjokolade osv.

Dette eksempelet fra de minste barna er ment til å illustrere det jeg tidligere i dette avsnittet mente med *å gi estetiske impulser* for å holde leken og fantasien i gang. Lekebutikken ga barn

en sanselig fornemmelse i utgangspunkt, og førte til en estetisk erfaring når en symbolsk lek med kastanjene ga leken en estetisk dimensjon. Jeg mener også å kunne si at leken hadde en dannende effekt, fordi barna fikk en erfaring om seg selv og omgivelsen med sine egne kropper og i fellesskap. Kunnskap om for eksempel form og mengde var implisitt i opplevelsen, uten at det ble et mål for ferdighetstilegnelse.

Med blikk tilbake på leken rundt denne lekebutikken i en annen situasjon, da barn i tre-, fire- og femårsalderen var tilstede, har jeg sett følgende: Tre, fire- og femåringene begynte med rollelek umiddelbart. De vekslet mellom å «selge» eller «kjøpe». Et barn som nærmet seg skolestart ville at jeg skulle kjøpe, mens han betjente kassen. Han elsket de selvlagede papirlappene- og rundingene som vi brukte som lekepenger. Leken fløt lystig og ubesvært avgårde. Jeg latet som om jeg ikke hadde flere penger i lommen, og fikk varene gratis med stor innlevelse. Men en annen dag lekte jeg annerledes med samme gutten. Gutten åpnet lekekassen, og ga meg mange pengelapper. Jeg skulle begynne å kjøpe ting. Jeg kjøpte et brød. Det kostet liksom fem kroner. Jeg betalte varen med en ti-kroner-runding, og spurte *Hvor mye får jeg tilbake da?* Barnet så lenge på meg, og ristet omsider med hodet. Han visste det ikke, det var ingen lek lenger på barnets premisser. Han kjente ubehaget stige fram i sin kropp, ga lekekassen et lite puff, og forlot butikken og leken. Den emosjonelle tilkoblingen ble brutt av mitt ledende spørsmål.

2.6.3. Barns dramatiske lek og kunst – lek som estetisk praksis

Guss betrakter barns symbolske lek som *proto-kunst* «der kimen til all moderne teaterkunst ligger» (Guss, 1994, s. 46). Guss har undersøkt barns lek både fra et perspektiv som teaterkunstner og fra et perspektiv som pedagog og forsker. Jeg vil derfor se på hennes funn som spesielt relevante når det gjelder forbindelsen mellom barns dramatiske lek og kunst. Likhetsstrekkene mellom teater og barns dramatiske lek er åpenbare. Men ifølge Guss (1994, s. 46) har leken også et *tverrkunstnerisk* vesen. Hun ser en kombinasjon av flere kunstgrener i en og samme lek, og gjør oppmerksom på at man kan observere elementer fra for eksempel fortellerkunst, billedkunst, musikk og dans (Guss, 1994, s. 46) i barns dramatiske lek. Hun ser barnekultur som en estetisk kultur hvor den «skapende estetiske dimensjonen» (Guss, 2003, s. 40) er fremtredende. Denne erfaringen deler jeg med henne med grunnlag i min praksis som dramapedagog gjennom de siste syv årene. I barns dramatiske lek ser jeg både elementer fra den aktive og passive siden av en erfaring som vi har sett hos Dewey (1938/2008). Jeg har blitt fristet til å se en konformitet mellom kunst som skapende prosess

og barns dramatiske lek fordi jeg både kan se en sansende, nytende, skapende og handlende side, samt en stor emosjonell delaktighet i både kunst og barns dramatiske lek. Men etter min oppfatning kan man likevel ikke si at barns dramatiske lek er identisk med kunst. Jeg vil snarere se barns dramatiske lek *som en estetisk erfaring og en estetisk prosess som kan ha elementer av kunstproduksjon og -persepsjon i erfaringsøyeblikket.*

Guss (1994, s. 78) bruker begrepet «symbolsk lek» når hun sammenligner den «kunstneriske intensjonen» (Guss, 1994, s. 78) hos barn i lek og for eksempel voksne teaterkunstnere. Hun slår fast at den kunstneriske intensjonen hos voksne er mer bevisst enn hos barn. Dessuten vil teater som kommunikasjonsform henvende seg til et utenforstående publikum, uttrykksformer og virkemidler blir valgt med «større avstand og formbevissthet enn hos barn i leken» (Guss, 1994, s. 78). I motsetning til det leker barn i sin lek på liksom uten å ha til hensikt å nå et publikum. Slik jeg har opplevd det, kan leken til og med miste sin mening og sin selvdannende karakter når den er utsatt for tilskuere. Dette har jeg erfart både når voksne og barn har prøvd å observere en gruppe barn i en lek på liksom.

Tilbake til Guss (1994, s. 78) som nevner en større avstand når det gjelder valg av uttrykksmidler og formspråk i teater, sammenlignet med barns symbolske lek. Denne avstanden vil jeg tolke som den vesentlige forskjellen mellom barns og den voksne kunstnerens intensjon. Jeg vil med grunnlag i min egen erfaring hevde at barn *ikke* har en kunstnerisk intensjon i sin dramatiske eller symbolske lek i det hele tatt. Jeg mener snarere omvendt at teaterkunst, og muligens kunst generelt, har sitt opphav og sin estetiske kilde i leken. Guss (1994) reiser et interessant spørsmål som samtidig illustrerer forholdet mellom kunst og barns lek: «Finnes det grunnlag for å si at barns lek gjennomgår stadier som tilsvarer kunstens historiske utvikling, dvs. fra mimetisk, ekspressiv, og opplevelsesstadier, og frem til transformasjonsstadiet?» (Guss, 1994, s. 78). Jeg har besvart dette spørsmålet for meg selv slik at jeg ser elementer av den mimetiske, ekspressive og den transformative teorien i barns lek, men likevel vil jeg være forsiktig med å si at disse elementene tilsvarer kunstens historiske utvikling. Min forståelse av barns og menneskelig lek generelt, bygger på Gadamer's ontologiske syn på leken. Menneskets iboende evne til etterligning, fantasi og formdrift har vært tilstede hele tiden gjennom historien, og heller vært underliggende for kunstens historiske utvikling. Teoretikere fra de klassiske estetiske teoriene som jeg har valgt å presentere i oppgaven min, har slik jeg ser det, beskjeftiget seg nettopp med leken som iboende og estetiske kraft i mennesket. Denne kraften har banet seg vei på ulikt vis gjennom

århundrene, og påvirket og formet kunstnerisk virksomhet. Men det finnes samtidig også en vekselvirkning mellom kunst og lek. Lekens ontologi speiler seg således også i kunstuttrykk fra voksne mennesker, som igjen påvirker barn i sin lek.

Ifølge Dietrich et al. (2012) er leken en «chiffre» [en kode, *min oversettelse*] for kunsten, der både stoff- og formdriften i mennesket kommer til uttrykk i en såkalt «tredje modus» (Dietrich et al., 2012, s. 43) - lekedriften. Dietrich et al. stiller spørsmålet «Worin besteht aber nun die Ähnlichkeit zwischen dem Spiel und der Kunst?» (Dietrich et al., 2012, s. 43) [Hva er nå egentlig likhetstrekkene mellom lek og kunst? *min oversettelse*]. De svarer på spørsmålet gjennom Schillers blikk der begrepene «Leben» und «Gestalt» [livet og form, *min oversettelse*] kommer på banen. Ifølge Dietrich et al. (2012) tilordner Schiller det *levende* den menneskelig *stoffdriften*. Det vil si at mennesket føler seg levende der hvor det oppstår friksjon i møte med realiteten, for eksempel hvor mennesket fornemmer skiftende tilstander som opprivende sorg til gjenvunnet ro. Denne friksjonen kan gi stoff til en skapende formgivning som vi ser i kunsten. Med referanse til Schillers *formdrift*, mener Dietrich et al. (2012) at både å skape og å persipere en *levende* form i kunsten (det gjelder for alle kunstgrener) behøver det frie spillet mellom fornuft og sansning. Å bli konfrontert med *levende* kunstuttrykk igjen, vil utløse et livlig spill mellom sansning og bearbeiding gjennom fornuften. Derfor er det viktig å sørge for at barn konfronteres med ulike kunstuttrykk, nettopp for å komme i dette vekselspillet mellom stoff- og formdriften. I barns dramatiske lek, mener Dietrich et al. (2012, s. 42) forenes begge driftene i lekedriften, som Schiller så på som en fullkommen tilstand i sin estetiske teori. Jeg deler denne innsikten med Dietrich et al.

2.6.4. Hovedmomenter fra punkt 2.6. «Estetisk erfaring og barns dramatiske lek»

Estetisk erfaring kan knyttes tett opp til estetiske prosesser som er koblet til barns lekekultur, især barns dramatiske lek. Guss (1994, 2003) forskning rundt barns dramatiske lek har gitt meg innsikt spesielt i den estetiske dimensjonen ved leken. Gadamer's ontologiske syn på leken ligger grunnleggende under når jeg har øyemed denne estetiske dimensjonen. Løvlies (1990) bruk av tre teorier, den mimetiske, den ekspressive og den transformative, har gitt meg informasjon om den estetiske erfaringens fremtreden. Løvlie (1990) mener at den estetiske erfaringen kommer til uttrykk i handlingen, og blir fullbyrdet i den transformative teorien. Jeg har så forsøkt å koble den transformative teorien til den estetiske dimensjonen i barns dramatiske lek.

Ved sammenkoblingen ble det tydelig for meg at den dramatiske leken inneholder elementer fra alle de tre teoriene Løvlie utforsket med tanke på gjøre den estetiske erfaringen transparent. Med bakgrunn i denne innsikten har jeg sett nærmere på barns dramatisk lek som en estetisk praksis. Både Bae (2012) og Schneider (2016) har fremhevet det transformative aspektet i barns dramatiske lek som et potensiale for omdanning og forvandling av materialer, kontekster og handlinger. Fra Schneider (2016) vil jeg merke meg spesielt at barns lek på liksom kan ses som en kollektiv prosess der mening skapes. Bae har bekreftet tilstedeværelsen av den emosjonelle dimensjonen i barns lek. Det igjen støtter opp under Deweys syn på estetisk erfaring.

Kunst som skapende prosess og barns dramatiske lek er slik jeg ser det, *ikke* identiske, jeg mener snarere at barns dramatiske lek kan ses som en estetisk erfaring som kan ha elementer av kunstproduksjon og -persepsjon i erfaringsøyeblikket, fordi vi kan finne en sansende, nytende, skapende, handlende og ikke minst en emosjonell side i både kunst og barns dramatiske lek. Et vekselspill mellom barns møte med kunstuttrykk og barns lek ser jeg som fruktbringende.

Etter min mening ble kunsthistorien ledsaget *av leken* som en ontologisk kraft og en estetisk kilde for kunstuttrykk gjennom tiden, og ikke omvendt.

Dietrich et al. (2012) ser likhetstrekk mellom kunst og barns lek gjennom Schillers blikk. De legger fram begrepene *livet* og *form*. Jeg merker meg at det opplevelsesstoffet som stammer fra menneskets friksjon i møte med livet, gir mest utslag for menneskets formdrift.

Min konklusjon er at dette gjelder for både kunstnerisk-skapende prosesser og barns dramatiske lek. Det er stoff- og formdriften i mennesket som behøver det *frie spillet* mellom fornuft og sansning som Dietrich et al. (2012) trekker fram. Dette anser jeg som et hovedmoment for både kunst og dramatisk lek. Stoff- og formdriften forenes i lekedriften som Schiller ser det, og som jeg ser i den dramatiske leken hos barn.

Kapittel 3: Hvordan kan estetisk erfaring forstås som en måte å lære på? – En oppsummering

3.1. Mine hovedinnsikter

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg kommet fram til følgende innsikter:

Den estetiske dimensjonen kan ha stor betydning for barns liv i en barnehagehverdag med tanke på relasjonen til seg selv og verden. Estetisk erfaring kan ses som en måte å erfare seg selv i forhold til verden. Det *estetiske* av erfaringen handler om en bevisstgjøring av sanselig fornemmelse. Den handler ikke om å beskrive bestemte egenskaper av objekter, men *hvordan* individet erfarer disse. Estetiske erfaringer kan forekomme innarbeidet i hverdagen og i berøring med kunstneriske praksiser. Estetiske erfaringer innebærer et aktivt subjekt. Barns dramatiske lek kan ses på som en arena for estetiske erfaringer og en måte å lære på.

Følgende innsikter fra de ulike delene i oppgaven min har ført meg til dette resonnementet:

3.1.1. Hovedinnsikter fra klassisk-estetiske teorier

Å trekke historiske linjer av estetikkens kontinentale utvikling gjennom tiden og fra de ulike perspektivene fra mitt utvalg av filosofer, har hjulpet meg til å gjøre estetikkens vesenstrekk transparente. Jeg har kommet til den innsikt at de filosofene jeg har valgt å presentere, bygget på hverandres forståelse av estetikken. Baumgartens (1750/2008) opprinnelige forståelse av begrepet estetikk gikk ut på at alle mennesker har evnen til sanselig erkjennelse (Aisthesis). Med grunnlag i Baumgartens forståelse ble estetikk-begrepet videreutviklet av Kant, (1795), Schiller (1795/2008) og Fröbel (i Kuntze, 1930, Scheweling, 1965 og Baader, 1996), og satt inn i sin restriktive tidskontekst. Slik jeg ser det, har samtlige teoretikere et underliggende humanistisk grunnsyn til felles. Estetikken ble forstått som å kunne være en positiv dimensjon i menneskers liv.

Med interesse fulgte jeg teoriene til Kant (1795) og hvordan han utviklet Baumgartens (1750/2008) «råmateriale» videre i den forstand, at han tilføyde det subjektive aspektet til den sanselige fornemmelse. Det som Kant kaller «smaksdom» kobler han til subjektets (menneskets) lyst eller ulyst. Ikke til objektet som fornemmes, men hvordan mennesket blir

affisert av objektet. Med denne tanken snudde Kant fokuset over til subjektets følelser og *måten å erfare på*, ikke lenger kun mot *hva* som fornemmes av mennesket. Schiller (1795/2008) koblet så subjektivitet til menneskets forestillingsevne (fantasi) som blir drivkraft til at mennesket ikke bare mottar, men ønsker å uttrykke det fornemmete i handling. Med denne tanken kom menneskets estetiske formdrift på banen.

Disse innsiktene fra Baumgarten, Kant og Schiller har vært viktige barometre for meg ved å få kunnskap om hvordan mennesket generelt, og dermed også barn, erfarer. Å lese Schillers teorier åpnet mine øyne for hvor stor betydning leken ble ilagt av ham allerede i hans århundre, og hvor stor rolle denne kunnskapen har for senere kobling til det pedagogiske arbeidet som førte meg til Fröbel (i Kuntze 1930, Scheweling, 1965, Baader, 1996).

Frøbels (i Kuntze, 1930, Scheweling, 1965, Baader, 1996) teorier er et slags bindeledd mellom filosofene fra den tyske romantikken til å kunne se på vår egen pedagogisk praksis. Jeg har dvelt lenge ved Frøbels teorier tidligere i oppgaven, fordi han la fundamentet for barnehagen som institusjon med et samfunnsmandat.

Frøbels syn på barnet var preget av tanken at barnets frie vilje verdsettes høyt. Følgelig talte han for at leken må tas alvorlig av oppdrageren, og ikke forstyrres. Han så i leken en arena hvor barnet knytter bånd mellom den indre og ytre verden, altså seg selv og verden rundt seg. Jeg har forstått Fröbel slik, at oppdragelsen i hans øyne hadde til hensikt å la mennesket erkjenne fritt og *lære* i handling. Hos Fröbel fant jeg indikasjoner for å forstå leken som en helhetlig læringsarena med barnet som et følende, tenkende og handlende vesen, i sentrum. Dette har jeg også sett hos teoretikere fra nyere tid. Å gå i dybden på Frøbels pedagogiske veiledninger, har gjort meg bevisst på aktualiteten av Frøbels teorier den dagen i dag.

Slik jeg ser på Frøbels legegaver, er disse ment som pedagogiske tilskudd. Kunnskap om hvilke objekter som kan vekke barns nysgjerrighet er én side som kan være gjeldende også i dag. En annen viktig side er, slik jeg ser det, at barnet i Frøbels ånd kan utforske objektene i fritt tanke spill og i barnets eget tempo. En lekende utforskning av materialer, former og fenomener med naturen som forbildet, så Fröbel som *en måte å lære på*. Jeg bedømmer det slik at dette er viktige indikatorer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, også i dag.

3.1.2. Hovedinnsikter fra hjerneforskning

Et interessant funn for meg er parallellen mellom elementer fra de klassiske filosofiske teoriene og nyere hjerneforskning fra van der Meer (2013) når det gjelder rollen sanselig

fornemmelse spiller i menneskets (barnets) utvikling. Van der Meers (2013) såkalte økologiske tilnærming til barnets utvikling vektlegger kroppslige erfaringer i vekselvirkning mellom individ og omgivelse. Van der Meers teori om at det ikke er tingene i seg selv, men hvilke handlingsmuligheter tingene tilbyr, ser jeg som en interessant parallell til Frøbels legegaver, Kants filosofi om interessen (lyst/ulyst), men også Deleuzes begrep «begjær» som utløses i mennesket i møte med objektet.

Ifølge van der Meer (2013) er allerede de yngste barna utstyrt med sansesystemer som gir mulighet til å observere konsekvensene av sine handlinger. Dette ble et oppsiktsvekkende funn for meg, fordi det betyr at allerede de yngste barn kan ha evne til refleksjon (jmfør Kant). Dette funnet er et motargument mot Staeges (2016) skepsis overfor akkurat denne evnen hos de yngste barna. Hjerneforskningen til van der Meer gjør det klart at hjernen må stimuleres for å kunne lage forgreninger som har innvirkning på hvilke evner barnet utvikler senere i livet. Fröbel (i Kuntze 1930) så også stimuli og impulser nødvendig for barnets utvikling. Begge er tydelige på at disse stimuli må være et pedagogisk anliggende. I likhet med Schiller (1795/2008) ser van der Meer på leken som en arena for *erfaring og læring*.

En viktig innsikt fikk jeg fra Rittelmeyers teorier (2012) om transferforskning. Rittelmeyer ga meg informasjon om betydningen av menneskets berøring med kunstaktiviteter. Hans påstand er at kunstneriske aktiviteter er grunnleggende for danning av emosjonelle og moralsk-sosiale sider i mennesket. Rittelmeyer refererer til forskningsteorier som viser hvordan for eksempel musikk virker inn på den menneskelige hjernen. Han refererer også til Laufer (1995) som trekker fram analogien mellom språk og musikk. Dette kan, slik jeg ser det, være nyttig kunnskap for arbeidet med språkstimulering i barnehagen. Rittelmeyer (2012) viser også til hjerneforskeren Damasio (2006) sine teorier. Fra Damasio stammer påstanden om at det er den kunstnerisk-humanistiske dannelsesprosessen som først fører til menneskets *emosjonelle* deltakelse. Dette fant jeg igjen også i pragmatiske teorier senere.

Hovedinnsikten fra lesning av Rittelmeyers (2012) teorier er at læring, ifølge ham, burde rettes i lik omfang mot hjernen, hjertet og hånden. Kroppslige og emosjonelle aktiviteter er utslagsgivende for at en erfaring kan feste seg i hjernen.

3.1.3. Hovedinnsikter fra tysk forskning rundt estetiske begreper

Borg-Tiburcys (2015) detaljerte arbeid med estetiske begreper og hennes tre ulike perspektiver hun brukte for å se på estetiske prosesser, har avslørt ulike sider ved estetikkens fremtreden, og etter mitt syn gjort estetisk erfaring mer transparent og konkret anvendbart for pedagogisk arbeid.

Som et hovedfunn benevner Borg-Tiburcy (2015) selv, at man må skille mellom *sanselig* fornemmelse gjennom våre fem sanser (aisthesis) alene, og en *estetisk* fornemmelse der det hovedsakelig dreier seg om *hvordan* man iakttar eller fornemmer tingene rundt seg. Hun støttet seg på Kants teori om den menneskelig smaksdommen når hun koblet estetisk fornemmelse til det subjektive aspektet, det vil si subjektets persepsjon av en gjenstand. Det er i de spesielle øyeblikkene som har et særpreg, at man blir oppmerksom på sine fornemmelser. Disse spesifikke kvalitetene av en erfaring knytter Borg-Tiburcy (2015) til det estetiske.

Videre har det vært interessant for meg at Borg-Tiburcy (2015) ser overgangen fra en sanselig fornemmelse til en estetisk fornemmelse som en prosess som har en slags «flow»-karakter (Borg-Tiburcy, 2015, s. 80), og at denne prosessen utvikler seg langsomt. Når barn blir bevisst på sine inntrykk, har dette en dannende funksjon. Jeg konkluderer med at dette kan ses i sammenheng med *hvordan læring* skjer. Dette kommer også igjen i Deweys teorier.

Jeg har kommet til den innsikt at *estetiske erfaringer* og *estetisk dannelse* henger tett sammen. Hvilken betydning estetisk dannelse har får barn forskes mye på i Tyskland. Interessant for meg har vært at dannelse er knyttet til det estetiske som *en måte å lære på*, ikke til en forfinelse eller en elitær forståelse av kultur og kunst, slik det etter mitt syn ofte bli oppfattet av allmennheten både i Tyskland og her i Norge. Heller ikke er dannelse en indikator for kun intellektuelle måter å tilegne seg kunnskap på. Det har vært befriende å oppdage begrepet i kontekst av vekselvirkning mellom subjekt og verden. Dermed har dannelse blitt et humanistisk anliggende for mennesket generelt, og ikke i lys av en høykultur. *Estetisk dannelse* ses i denne sammenhengen.

Et annet og etter mitt syn viktig funn fra Borg-Tiburcys andre perspektiv, har vært at estetiske momenter ikke utelukkende må knyttes til kunstneriske aktiviteter, men at de kan oppstå også

i hverdagssituasjoner i barnehagen. Det har åpnet opp for en utvidet forståelse av estetikkens fremtreden.

Slik jeg tolket tekstene av blant annet Staege (2016) og Dietrich et al. (2012), bekreftet disse dobbelstrukturen av estetisk dannelse - den er innarbeidet i hverdagen på den ene siden, og kan, på den andre siden, komme til uttrykk i møte med ulike kunstformer- og praksiser. Men fremtredende og viktigst for begge er, først når estetiske erfaringer ses som subjektets utvikling i forhold til verden, kan man kalle disse også dannende. Dannelse ses som en selvdannende prosess, ikke ensbetydende med oppdragelse og pedagogiske målsetninger. Mollenhauers (2006) teorier gjorde det klart at barnets danningsberedskap er avhengig av ytre impulser og at utviklingen av «jeget» eller subjektet, foregår aktivt.

Gjennom Borg-Tiburcys (2015) tredje perspektiv ble det mulig å se på estetiske prosesser istedenfor et estetisk produkt. Spesielt interessant for meg har vært at hun etterlyser mer forskning på interaktive, estetiske prosesser med barn under 6 år, og særlig med barn fra 0 til 3 år. Dette må ses i en tysk kontekst, men kan være interessant for fremtidig forskning rundt estetiske prosesser i en barnehagekontekst i Norge.

3.1.4. Hovedinnsikter fra pragmatisk teori

Et viktig funn fra Deweys (1934/2008, 1938/2008) pragmatiske perspektiv har vært at *erfaring* generelt kjennetegnes av vekselvirkningen mellom mennesket, naturen og omgivelsen. Erfaring (jamfør Dewey, 1934/2008) har en aktiv og en passiv side, der formdrift kjennetegner den aktive, og refleksjon og persepsjon den passive siden. For meg har dette vært en viktig informasjon om *hvordan* mennesket erfarer. Med utgangspunkt i en erfaringsbasert kunnskapstilegnelse, gir dette således også viktig informasjon om *hvordan* barn lærer. For eksempel betyr det at både den passive og aktive siden av en erfaring kommer til uttrykk i *en prosess*. Det prosessmessige krever å være bevisst på tidsaspektet ved en erfaring. Med blick på barnehagen betyr det, når barnet gjør en erfaring i en prosess, veksler barnet mellom å være i en passiv eller aktiv modus, begge krever *tid*. Men en erfaring som er gjort i en prosess alene, fører ikke nødvendigvis til at barnet gjør en *estetisk* erfaring. I den forbindelse er det et hovedmoment i Deweys (1934/2008) teorier, at en estetisk erfaring ses som en helhetlig erfaring, der man ikke kan skille det intellektuelle og det emosjonelle entydig fra hverandre. Den emosjonelle kvaliteten av en erfaring er en markør for å kunne

snakke om en estetisk erfaring. Det samme gjelder også for handlingen. Det har gitt meg den innsikt at det må være viktig å se på *hva* som utløser at barnet blir emosjonell delaktig.

En viktig forutsetning for at barnet blir emosjonell delaktig, mener Dewey, er at barnet er *komfortabel* i erfaringsøyeblikket. En annen forutsetning er at stoffet (innholdet) pirrer barnets nysgjerrighet. Her vil jeg trekke trådene til hjerneforskningen som jeg har resonnet over tidligere i dette kapittelet. Først den emosjonelle delaktigheten fører til at en erfaring kan feste seg i hjernen. Det betyr for meg at en *kun* kognitiv tilnærming til barns læring kan innebære at erfaringen ikke fester seg i kroppen til barnet.

En annen mulighet for å gjøre erfaringer fra Deweys perspektiv, er i møtet med kunstuttrykk. Et interessant funn har vært at Dewey ser alle kunstformer som handlende prosesser, både for kunstneren og tilskueren. Dewey (1934/2008) relaterte *kunstnerisk* til selve produksjonen, og *estetisk* til vurdering og nytelse og refleksjon (som vi har sett hos Kant), og begge sider er ifølge Dewey, tett knyttet sammen. Dette har gitt meg informasjon om hvordan barn kan møte kunstuttrykk i barnehagen, jeg konkluderer med – helst i en prosess som består av begge disse sidene. Inntrykk og uttrykk er to begrep jeg mener illustrerer prosessen. Barn kan gis impulser fra kunstoplevelser av ulike slag og tid til å transformere inntrykkene til eventuelt å finne egne uttrykk. Å treffe barn på sin egen måte å uttrykke seg på, nemlig gjennom leken, hadde vært en arena der barnets emosjonelle tilkobling ville være sannsynlig, slik jeg bedømmer det, til og med garantert. Dette er en viktig innsikt når det gjelder rammebetingelsene for å gjøre erfaringer i en barnehage.

3.1.5. Hovedinnsikter fra de tre teoriene gjennom Løvlies blikk og barns dramatiske lek – her samles trådene

Løvlies (1990) påstand at estetisk erfaring er grunnleggende for pedagogikken, har satt betydningen av estetiske erfaringer for barn i perspektiv. Gjennom Løvlies (1990) blikk er pedagogikken en framstilling av samfunn og kultur, og således en estetisk virksomhet.

Med tanke på at barnehagen er en pedagogisk virksomhet, resonnerer jeg slik at barnehagen også må være en estetisk virksomhet. Dette er en grunnleggende innsikt for meg.

Løvlie (1990) brukte tre teorier for å gjøre estetiske erfaringer transparente – den *mimetiske*, den *ekspresive* og den *transformative teorien*. Disse teoriene har gitt meg et komplekst bilde av den estetiske erfaringens fremtreden. Menneskets evne til imitasjon er et nøkkelord fra den

mimetiske teorien. Fra den ekspressive teorien har menneskets subjektive skaperkraft vært vesentlig for meg. Og et hovedfunn for meg har vært at den estetiske erfaringen kommer helhetlig til uttrykk i den transformative teorien. Hovedmomentene fra denne teorien er at estetisk erfaring ses som prosess og relasjonell i spenningsfeltet mellom subjekt, produkt og resepsjon. Individet omdanner seg i denne prosessen, og objektiverer seg i verden rundt seg. Disse momentene bygger bro til både Deweys syn og de teorier fra tysk forskning rundt estetisk dannelse, men også teorier om barns dramatiske lek fra både Guss (1994, 2003), Bae (2012) og Øksnes (2008).

Når jeg koblet de tre teoriene til barns dramatiske lek, falt alle brikker i det store bildet av hva estetisk erfaring kan være, på plass for meg.

Jeg har sett tydelig at vi finner elementer fra både de klassisk estetiske teoriene, pragmatiske teorier, hjerneforskning og transferforskning som jeg har valgt å presentere i oppgaven, som resonansbunn i barns dramatiske lek. Estetisk erfaring kan knyttes tett opp til barns lekekultur, især barns dramatiske lek. Jeg har valgt å ha Gadammers (2012) ontologiske syn på leken være underliggende, og en premiss for meg når jeg koblet inn barns dramatiske lek.

Min hovedinnsikt er at barns dramatiske lek kan være en arena for både estetiske erfaringer og en måte å lære på, fordi stoff- og formdriften forenes i lekedriften (jamfør Schiller) og har en dannende funksjon.

Kapittel 4: Estetisk erfaring – pedagogiske implikasjoner og veien videre

Jeg vil først reflektere over hvilke forutsetninger som må være tilstede for at estetiske prosesser med barn og personalet kan komme til uttrykk og bli fanget opp i en barnehagehverdag. Deretter vil jeg med hjelp av elementer fra Borg-Tiburcys (2015) tre perspektiver konkretisere hvordan etter min mening estetiske prosesser og estetiske erfaringer kan legges tilrette for i en barnehagekontekst. Til dette formålet vil jeg også benytte meg av erfaringer og tanker fra Mari Anne Ellingsen Gryte (2012), Beth Juncker (2006), Ann Hege Lorvik Waterhouse (2015) og Aud Berggraf Sæbø (Red.) (2011).

4.1. Personalet i barnehagen og estetisk bevissthet

Ifølge Waterhouse er den «estetiske innstillingen» hos de voksne en forutsetning «[...]for å lage gode rammer for barnas kunstmøter og estetiske læringsprosesser» (Waterhouse, 2011, s. 10). Et viktig element av en slik god ramme er, som det fremkommer hos Waterhouse, «en sanselig og lekende tilnærming til estetiske fenomener også hos de voksne» (Waterhouse, 2011, s. 10). Slik jeg ser det gjennom min praksis i barnehagen gjennom mange år, kommer den estetiske innstillingen svært ulikt til syne blant personalet i barnehagen. Jeg har erfart personalets usikkerhet i omgang med estetiske begreper eller praksiser. I enkelte tilfeller har usikkerheten også utviklet seg videre til aversjon mot alt som har med estetikk å gjøre. En diffus frykt for å måtte prestere noe som har med kunstneriske evner å gjøre, har jeg oppfattet som én årsak til dette. Fra mitt ståsted i dag og gjennom arbeidet med oppgaven, ser jeg en mulig sammenheng mellom personalets diffuse frykt og en diffus bruk av estetiske begreper både i overordnede pedagogiske planer som rammeplanen og i tolkningen og formuleringen av estetiske begreper i barnehagens års- eller periodeplaner. I oppgaven har jeg derfor forsøkt å gjøre estetiske begreper mer transparente. De ulike perspektivene som Borg-Tiburcy (2015) benyttet seg av for å se på estetiske prosesser i en barnehage, kan muligens hjelpe til å avmystifisere estetikk-forståelsen i barnehagen.

Jeg vil bruke både begrepet personalet, voksne og pedagog i betydning av de ansatte i barnehagen under de følgende punktene, med viten om at ikke alle ansatte er utdannede pedagoger.

4.1.1. Å skille mellom aisthesis og estetikk i praksis

Perspektivet som skiller mellom aisthesis (Borg-Tiburcy, 2015) og estetikk vil gjøre pedagogen bevisst på når det handler om en sanselig fornemmelse gjennom våre fem sanser alene, og når man kan snakke om en estetisk fornemmelse. Et forslag kan være at de ansatte gjør hverandre oppmerksom på når man har en sanselig fornemmelse av noe slag. Som mitt eksempel (se tidligere i oppgaven) med sola som skinner gjennom et vindu og skyggene det danner på veggen viser, er det lett å legge merke til det sammen med barna. Sola kan blende oss, eller vekke en munter stemning i oss. Denne fornemmelsen er fint å dele. Hvis sola i tillegg hadde dannet skygger fordi det traff for eksempel en glassballe som sto framme på bordet, ville oppmerksomheten gli sakte videre til det spesielle, en ny fornemmelse. Hvis pedagogen som er en rollemodell i barnehagen, tør å bevisstgjøre seg dette «spillet» av lyset (jamfør, Kant, Schiller) og skyggene sammen med barna, vil denne *estetiske fornemmelsen*

kunne feste seg i barnet i en felles undringsprosess, og den kunne bli til en *estetisk erfaring*. I refleksjon over fargespillet sammen med barna kunne fantasien og trangen til å assosiere bli vekket hos både personalet og barn. Barnet ville erfare noe om sola og skygger, og gjennom den voksnes og barnets emosjonelle deltakelse, ville barnet også gjøre en erfaring om seg selv, den voksne og det å være et sansende menneske. Slik forstår jeg intersubjektivitet. Jeg kan spinne videre på dette eksempelet. Pedagogene kunne bevisst gi en ny estetisk impuls. Hvis pedagogen for eksempel hadde festet farget cellofan på vinduets ruter som overraskelse under neste måltid, hadde både barn og voksne ved matbordet kunne fornemme fargespillet på bordet, utløst av sola og farget cellofan. Oppmerksomheten hadde rettet seg mot noe spesielt, men fortsatt midt inn i hverdagen. Til dette trengs det en som *bevisst* kan gi den opprinnelige sanselige fornemmelsen en estetisk ny dimensjon. For pedagogen betyr det å ha evnen til å være noe i forkant i enkelte situasjoner. Uten å ville presse barnet til en bestemt måte å iaktta eller assosiere, kan pedagogen likevel bevisst komme med «lekegaver» (jamfør Fröbel) som har et estetisk potensiale. Å være noe i forkant som pedagog er etter min mening ett av kriteriene som kjennetegner en pedagog.

Med tanke tilbake på Schiller (1795/2008), ser vi at det er lekedriften i mennesket og forestillingsevnen som ligger under i det øyeblikket der en voksen stopper opp og undrer seg sammen med barna. Hvis pedagogen tillater seg å la fantasien få utløp i et lekende tankespill sammen med barna, vil det signalisere aksept for en undrende væremåte og styrke barns vitebegjær, slik jeg bedømmer det. Når pedagogen samtidig blir selv bevisst på øyeblikkene der den estetiske kvaliteten har utløst opplevelsen, kan opplevelsen feste seg i pedagogen - jeg vil kalle det, som *estetisk kunnskap*.

Borg-Tiburcy (2012, s. 13) har stilt fire helt konkrete spørsmål med tanke på å kunne være et hjelpende redskap for personalet i barnehagen. Etter min mening kan disse spørsmålene være nyttig når det gjelder å bevisstgjøre overgangen fra *sanselige* til *estetiske fornemmelser/erfaringer*:

1. I hvilke situasjoner blir jeg oppmerksom på det jeg hører, ser, smaker eller lukter?
2. Hvilke estetiske forkjærligheter har jeg (spesielt hang til/interesse for noe, *min tilføyning*)?
3. Hvordan kan jeg beskrive mine erfaringer?
4. Hvilken rolle spiller estetiske erfaringer i min egen biografi?

Disse spørsmålene knytter Borg-Tiburcy (2012) til oppmerksomhet rettet mot seg selv som jeg også har sett hos Kant (1790/1995) og Mollenhauer (2006).

4.1.2. Å fokusere på hverdagsfenomener, adskilt fra et «snevert» kulturbegrep i praksis

Med dette perspektivet ville Borg-Tiburcy (2015) sensibilisere og utvide blikket for fenomener med estetiske kvaliteter i en barnehagehverdag som ikke behøver å knyttes umiddelbart til kunstfagene.

Mari Anne E. Gryte (2012) har stilt et interessant spørsmål som etter mitt syn kan kobles til Borg-Tiburcys perspektiv. «Kan man bruke hverdagserfaring for å markere det estetiske som nærvær og utvide oppfatningen av det som noe annet og mer enn bare verk?» (Gryte, 2012, s. 168). Hun svarer på spørsmålet ved å peke mot det «immanente, som er i oss og rundt oss» (Gryte, 2012, s. 168). Slik jeg forstår det, henvises her til det umiddelbare som kan oppstå i hverdagen. Et slikt blikk kan beskytte personalet for å koble estetiske erfaringer kun til egne kunstneriske prestasjoner og den usikkerheten som er forbundet med det (Borg-Tiburcy, 2015, s.80).

Slik jeg bedømmer det, finnes en sterk forbindelse mellom å skjelne sanselig fornemmelse (aisthesis) og estetisk fornemmelse og fokuset på estetiske øyeblikk og kvaliteter i en *hverdag* på en barnehageavdeling. Med personalets estetiske bevissthet, som jeg beskrev under forrige punkt, kan man rette blikket mot barnet som subjekt i vekselspill med sin omgivelse. Hva har en barnehageavdeling å by på som kunne invitere til en estetisk erfaring i kjente omgivelser? På en avdeling eksisterer allerede materialer av ulike slag. Bøker, møbler, leker, farger, naturmaterialer med mer er alltid tilgjengelig. Det samme er situasjonene som en hverdag består av som for eksempel måltider, samlingsstunder, fri lek, stell (Borg-Tiburcy, 2015). Mitt eksempel fra tidligere i oppgaven fra et måltid der et eple, skjært opp på en bestemt måte, skapte undring hos meg og barnet, kan falle inn under dette perspektivet. En hverdagssituasjon rundt spisebordet førte til et uventet estetisk moment, det eplet viste seg å være «magisk» fordi en stjerne kom til syne rundt frøhuset. I tillegg ble denne estetiske fornemmelsen utvidet med en muntlig fortelling. Når jeg fortalte historien om det lille epletreet, kom barna i berøring med et kunstuttrykk «fortellerkunst» som hadde sitt utspring i en hverdagssituasjon.

Gryte (2012, s. 180) ser i naturen, som er i stadig endring, en kilde for erfaringer og kreativitet. Det minner om Frøbels (i Kuntze, 1930) teorier om pedagogens legegaver som har naturen til forbildet. Om det er naturen i barnehagens uteområde eller en tur i skogen,

utslagsgivende er pedagogens evne til undring og bevissthet over naturens potensiale for sanselige og estetiske fornemmelser som Fröbel (i Kuntze 1930) har gitt uttrykk for.

Jeg bedømmer det slik at ved å sensibilisere blikket mot hverdagsfenomener med estetisk potensiale, åpner man opp for å utvide den estetiske forståelsen og virksomheten i barnehagen til å kunne nå personalet med ulik utdanningsbakgrunn, forforståelse og erfaring i omgang med kunstuttrykk.

4.1.3. Barn og personalets møte med kunstuttrykk i praksis

I den nye rammeplanen finner vi ikke en direkte henvisning til begrepene *estetiske fag* eller kunstfagene lenger. Arbeidet med kunst, kultur og kreativitet blir knyttet til lekende estetiske uttrykksformer som samtidig stiller konkrete krav til personalet, som jeg har trukket fram i innledningen. Andre momenter fra disse kravene (Kunnskapsdepartementet, 2017) er for eksempel at personalet skal

- samtale med barna om deres og andres kunstneriske og kulturelle uttrykk
- motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hva innebærer det for personalet å motivere barna til å uttrykke seg gjennom varierte uttrykksformer? Etter min mening må man se på to aspekter. Det ene er hvordan personalet med sine personlige evner og interesser kan gå aktivt inn i skapende handlinger som bygger på kunstuttrykk, med barn. Det andre er hvordan personalet kan sørge for at barn og voksne kan komme i berøring med kunstuttrykk som er skapt i samfunnet.

Personalet i barnehagen velger ut stoffet og innholdet av erfaringene de vil gjøre seg sammen med barn. Det igjen er avhengig av hvilken kunnskap personalet innehar når det gjelder omgang med kunstneriske uttrykk både med tanke på resepsjon og produksjon. Som aktive skapende handlinger som bygger på kunstuttrykk, forstår jeg for eksempel å synge, musisere, dramatisere, lese, fortelle, male, tegne, forme osv. sammen med barn. I hvilken grad og om de innarbeides i barnehagehverdagen, er avhengig av personalets valg. Når det gjelder hvordan personalet kan sørge for at både barn og voksne kan komme i berøring med kunstuttrykk som er skapt i samfunnet, mener jeg for eksempel å besøke kunstutstillinger, teaterforestillinger,

konserter, fortellerstunder, biblioteker, eller et møte med ulike kunstnere i barnehagen med mer.

Med blick tilbake på Rittelmeyer (2014) som trekker fram hvordan berøringen med kunstneriske aktiviteter fester seg i hjernearkitekturen hos mennesket, blir det tydelig at de voksnes valg av stoff og innhold ikke burde være tilfeldig. Hvor viktig valgene som personalet foretar er, kom også fram hos Staege (2016) som koblet inn den dannende betydningen av en estetisk erfaring. En estetisk erfaring blir ifølge Staege dannende i det øyeblikket, når mennesket deltar i *reseptive* og *produktive kunstnerisk-kulturelle praksiser* fordi slike praksiser retter både fokus mot individets selvforståelse og forholdet mellom individet og verden (Staege, 2016, s. 44). Men kunstneriske praksiser alene behøver ikke å bety å være estetiske erfaringer allerede. Eksempelet fra Rittelmeyers transferforskning med musikk har vist at det å kalle berøringen med for eksempel musikk alene for en estetisk erfaring, ikke ville være tilstrekkelig. Først den *emosjonelle delaktigheten* av individet ved kunstneriske aktiviteter kan føre til de positive ringvirkningene den kunstneriske aktiviteten kan ha (Rittelmeyer, 2015). Personalets evne til å interagere med barn ser jeg som en forutsetning for den emosjonelle delaktigheten.

Med blick på personalets kompetanse når det gjelder kunstfagene mener Berggraf Sæbø (2011)

Det å arbeide systematisk med fagområdet Kunst, kultur og kreativitet forutsetter at personalet i barnehagen har kunstpedagogisk kompetanse i form av kunstfaglig utdanning og holdning til det å arbeide med kunst og kultur av, for og med barn. Deltar barna i en kunstopplevelse, vil den erfaringen barna sitter igjen med, være avhengig av kvaliteten på interaksjonen mellom kunstverket og barnet (Berggraf Sæbø, 2011, s. 37).

Slik jeg leser sitatet, kreves her en spesiell kompetanse hos personalet som både knyttes til ulike kunstfaglige teknikker og uttrykksformer, men også til evnen å interagere med barn i møte med kunstuttrykk. I sine drøftinger har Borg-Tiburcy (2015) tatt opp faren for at estetisk virksomhet kobles direkte og kun til billedkunst, musikk, drama, litteratur osv., og kan forsterke personalets usikkerhet overfor sine egne kunstneriske evner. Denne usikkerheten kan muligens føre til at personalet motiverer barna lite til å uttrykke seg gjennom skapende,

kunstneriske aktiviteter. I mine øyne kan én mulig konsekvens av dette være at barnehagen må ansette kunstpedagoger/fagpedagoger i tillegg til barnehagens grunnbemanning.

Et faremoment ved en ekstra ansatt kunst- eller fagpedagog kan slik jeg ser det være, at det blir et slags «frikort» for personalet til å velge bort estetiske aktiviteter. Klarer man derimot å innlemme en kunstpedagog i barnehagen på en måte hvor kunstpedagogen kan gi ekstra innskudd til estetiske erfaringer med barn, samtidig som kunstpedagogen inspirerer personalet til estetiske prosesser med barn på avdelingene, kan det være meget fruktbart for barn og alle voksne i barnehagen. Men de fleste barnehager, tør jeg å si, driver den pedagogiske virksomheten uten ekstra kunst- eller fagpedagog tilgjengelig.

Derfor mener jeg det heller er nødvendig å **styrke de estetiske fagene og estetisk bevissthet i barnehagelærerutdanningen**. Etter mitt syn kan formidlingen av teoretisk kunnskap til studentene om estetikkens ulike fremtreden gjennom de tre perspektivene (Borg-Tiburcy, 2015), bidra til å gjøre estetisk virksomhet i en barnehagehverdag mulig.

Det innebærer, ved siden av å sensibilisere for et blikk rettet mot hverdagsfenomener, å styrke studentenes tilgang til og omgang med kunstneriske uttrykksformer som drama, dans, musikk, litteratur og ulike uttrykk innenfor billedkunst som tegning, maling og skulpturelle former både i teori og praksis. Gjennom en pragmatisk tilnærming til kunstneriske uttrykksformer og med lekens ontologiske vesen underliggende, ville studenten slik jeg bedømmer det, gjøre seg estetiske erfaringene i undervisningen som senere kan utløse estetiske prosesser sammen med barn. Det vil innebære at studenten kommer også i kontakt med den emosjonelle siden av en erfaring som vi har sett hos Dewey (1934/2008) og Rittelmeyers (2014) epistemologi i samklang mellom kropp og ånd. Allerede i utdanningen utvikles sympatier og antipatier for kunstfagene i studenten, og vekkes lyst eller ulyst (jamfør Kant) i studenten til å utvikle en nysgjerrighet og lysten til å eksperimentere med uttrykksformer. En slik pragmatisk, estetisk kunnskapstilegnelse i undervisningen krever tilstrekkelig med *tid*.

En gnist må tennes i studenten for at studenten senere kan tenne gnist for skapende aktiviteter i barnet. Dette krever prioritering av et tilstrekkelig antall undervisningstimer med plass til både estetikk, dannelse og kunstfaglige praksiser. Ifølge Beth Juncker (2006, s. 158) ligger de estetiske mønstre i oss selv og kan aktiveres når som helst.

Vi bærer på en kulturel arv af kropslige, rytmiske, metriske, lydige, billedlige, bevægelsesmessige, altså æstetiske, udtryksformer, der kan aktualiseres, når som helst og hvor som helst situationerne byde sig til. Det er en dimension af

virkeligheten, som hverken kan klassifiseres eller genfindes. Dens betydning aflejrer sig i krop og psyke, ikke i arkiver og biblioteker. Dens mening kommer momentant til syne i praksis, knyttet til situationer mennesker og mennesker imellem (Juncker, 2006, s.158).

Jeg mener at barnehagelærerutdanningen kan være et sted der disse mønstre kan aktiviseres, like så som jeg ser barnehagen som et slikt sted.

4.1.4. Barn og personalets møte med kunstuttrykk sett som en prosess

Gjennom Deweys (1934/2008) pragmatiske blikk har to sider av *erfaring* og *estetisk erfaring*, således det *prosessmessige*, blitt fremtredende. Dette ga meg informasjon om rammebetingelsene for å kunne gjøre seg en erfaring og en estetisk erfaring. Den passive siden av erfaringen er ifølge Dewey (1934/2008) myntet mot innholdet eller stoffet av en erfaring og dens *mottakelse*. For å kunne motta, og at erfaringen kan nå fram til barnets indre, trenges det tid, mener Dewey (1934/2008).

Den aktive siden erfaringen myntet Dewey mot bearbeiding og forming av det mottatte som innebærer bevegelse og handling. Dette trenger også tilstrekkelig tid, og ifølge Dewey (1934/2008) ivaretas begge sider best i det prosessmessige. Også Fröbel (i Kuntze, 1930) la vekt på å gi barnet *tid* uten avbrudd og innblanding til praktisk utforskning av materialer.

Tidsaspektet ser jeg derfor som én nødvendig rammebetingelse for en prosess.

Et eksempel fra min praksis med barn og meg i en prosess (basert på minner, bilde- og videodokumentasjon). Prosessen begynte med en tur, men ble senere planlagt videre av meg i rammen av et jeg ville skape og prøve ut et dramaforløp med en gruppe barn over *tid*. Jeg har valgt dette eksempelet mot slutten av oppgaven, fordi det slik jeg ser det, illustrerer tidsaspektet, men også fordi det inneholder alle elementer fra de ulike perspektivene: Turen er et eksempel for estetiske momenter i hverdagen. I eksempelet ser jeg også den prosessmessige siden av en estetisk erfaring, samt omgang med kunstneriske uttrykksformer fra billedkunst, fortellerkunst og drama. Den dramatiske leken trer fram som en arena for barns transformative omgang av det erfarte som sluttelement i prosessen.

Startimpulsen til prosessen kom tilfeldig. På vei til øya «Gressholmen» på ferje-båten sammen med en aldersblandet gruppe barn fra 2 til 5 år, en annen fra personalet og meg, fortalte en gammel mann oss en fantasifull historie om hvordan kaninene kom på øya

Gressholmen. Barna lyttet fascinert til den gamle mannens historie, en blanding av muntlig overlevering og skrøne, helt til vi kom i land.

Noen dager etter denne turen kom spørsmålet fra to 3 år gamle gutter som var med på turen:

Kan du fortelle det han mannen på båten sa en gang til?

Mannen hadde nådd barnas indre, gnisten, nysgjerrigheten og tankene ble vekket.

Jeg gjenfortalte historien slik jeg husket den, og med mine egne fortellergrep og valg.

Det kom reaksjoner og innskudd etter gjenfortellingen. Noen spurte etter kaninene, om det var gutt eller jente. Andre ville utbrodere hvordan båten så ut. På grunn av barnas store interesse for historien, bestemte jeg meg for å lage en fortellerteaterforestilling av denne historien.

En prosess med barna begynte. Barna styrte fra sine egne indre bilder hvordan scenografien skulle se ut. Vi malte et digert båt på store ark i garderoben. Barna bestemte alle detaljene. Haier måtte være med og sjøstjerner (som de husket vi hadde sett på turen tidligere). Båten skulle ha en kanon. Noen jenter kom med blått stoff som ble lagt på gulvet, det skulle forestille sjøen. Foran denne scenografien som barna skapte, med litt hjelp av meg, ut ifra sine egne indre bilder, fremførte jeg en fortellerteaterforestilling. Jeg byttet roller fortløpende. Etter forestillingen kom et spørsmål fra noen barn, som ledet prosessen videre:

Kan vi også spille teater etterpå, kan vi leke det, vi?

Proessen varte i mange dager med skapende aktiviteter innenfor kunstneriske uttrykksformer, og endte opp med barns dramatiske lek, hvor barna lekte ut historien på sin måte.

I denne prosessen ser jeg en sammensmelting av de ulike perspektivene til Borg-Tiburcy (2015). Med utgangspunkt i en hverdagslig opplevelse (turen), ble senere andre uttrykksformer tilføyet og eksperimentert med i en lekende form.

Jeg konkluderer her slik, at prosessen inneholdt både sanselig fornemmelse, estetisk fornemmelse og omsider en estetisk erfaring. Denne sammensmeltingen har jeg sett hos Staeger (2016) som ga uttrykk for at en estetisk erfaring i spenningsfeltet mellom å være innarbeidet i hverdagen og møte med ulike kunstformer- og praksiser. Prosessen endte opp med barns egen initiert dramatiske lek, og jeg vil gjøre meg noen avsluttende tanker om barn og voksne i dramatisk lek under neste punkt.

4.1.5. Barn og personalet i dramatisk lek som skapende handling

Jeg har tidligere i oppgaven forsøkt å synliggjøre den estetiske dimensjonen i barns dramatiske lek, og kommet til den innsikt at barns symbolske- eller dramatiske lek i barnehagen kan være en arena for å gjøre estetiske erfaringer.

En forutsetning for dette er etter mitt syn, at personalet har kunnskap om leken som en del av barns kultur og som en estetisk erkjennelsesform (Waterhouse, 2015, s. 2). I både den gjeldende (rammeplanen, 2006, udir.no) og den nye rammeplanen som skal tre i kraft fra august 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), ser vi at leken vektlegges i det pedagogiske arbeidet, og gis plass i barnehagehverdagen. Personalets kunnskap om den estetiske dimensjonen som jeg har forsøkt å gjøre rede for, vil være utslagsgivende for å gi den dramatiske leken tilstrekkelig plass og tid i praksis. Følgende aspekter ser jeg som spesielt viktige når det gjelder personalets bevissthet over betydningen av den dramatiske leken:

Ser man på lek gjennom Gadamers (2012) ontologiske blikk, kan ikke lek komme i fare for å bli planlagt som en aktivitet kun ved siden av flere andre, snarere ville leken forstås som barns være- og uttrykksmåte.

Kunnskap om dramatisk lek som potensiale for estetisk dannelse innebærer å forstå barns dramatiske lek som en selvdannende modus (Schneider, 2016, Mollenhauer, 2006), eller kultur der barn erfarer om seg selv og verden, men forutsetter at denne modusen er preget av et fritt tankespill og emosjonell deltakelse.

At menneskets iboende evne til etterligning, fantasi og formdrift forenes i dramatisk lek, kan være en kunnskap som virker inn på hvordan personalet forstår barns symbolske lekehandlinger, og muligens hjelpe til at personalet kan oppdage sitt eget fantasipotensiale.

Kunnskap om at etterligning, fantasi og formdrift er en bevegelig prosess, kan muligens gjøre personalet mer komfortabel med å håndtere lekens improviserende karakter.

Å være bevisst på at barns dramatiske lek er en kroppslig og som regel en kollektiv erfaring, kan gjøre det lettere å se verdien i barns ofte tilsynelatende kaotiske lekemønstre.

Personalet kan gi lekegaver (jamfør Fröbel, i Kuntze, 1930) som inspirasjon til leken. Å bli bevisst på at lekegavene kan bestå av *små* impulser i form av materialer eller ideer, kan gjøre det overkommelig for personalet å involvere og interessere seg for barns dramatiske lek. Et lite tilskudd til leken som for eksempel å ha tekstiler i flere farger tilgjengelig, eller å lyse med en lommelykt på et lerret for å se på at skygger dannes, er små impulser, men kan utløse lysten til å skape mer både i personalet og barn.

Jeg mener det er også viktig, gjennom Frøbels blikk, å være bevisst på at *krav* som overskrider lekens interesse, vil virke mot sin hensikt for lekens selvdannende potensiale. Mitt eksempel fra tidligere i oppgaven, med en gutt sammen med meg i en butikk-lek, skulle illustrere dette.

Til slutt vil jeg fremheve Borg-Tiburcys (2015) begrep *aktiv passivitet*, der pedagogen inntar rollen som den interesserte tilskueren. I denne rollen kan pedagogen oppfordre barnet til å meddele seg til andre. Det kan være et spørsmål den voksne stiller, uten å være ledende, som utløser refleksjon i barnet. Et spørsmål stilt på en undrende måte kan pirre barnet til å enten fortelle eller å svare med nye symbolske handlinger. Dermed overskrider barna sin subjektivitet og blir bevisst over det erfarte, altså en estetisk erfaring. Denne dimensjonen har jeg tidligere i oppgaven koblet opp mot en måte å lære på.

4.1.6. Veien videre

Med bakgrunn i van der Meers (2013) forskning når det gjelder de yngste barnas stimulering i barnehagen, ser jeg det slik at vi trenger mer forskning rundt estetiske prosesser og estetiske erfaringer som berører især barn fra 0 til 3 år i barnehagen. Det hadde vært interessant å fordype seg videre i hvordan barn fra denne aldersgruppen interagerer med omgivelsen, og hvilket miljø som kan være inspirerende for barns sanselig og estetisk fornemmelse, både gjennom empirisk og teoretisk forskning,

Svært interessant for meg er også tanken på å forske videre rundt hvordan estetiske erfaringer med den dramatiske leken som omdreiningsakse, kan bidra til å utvikle barns demokratiforståelse, og stimulere språkutviklingen. Ifølge Rittelmeyer (2014, s. 214) har barns lek elementær betydning for barns optimale utvikling, også for de senere årene på skolen.

Inspirert av Rittelmeyers teorier (2012, 2014), ser jeg også et behov for videre forskning rundt barns berøring med kunstpraksiser og ringvirkningene dette utløser, i vårt eget fagfelt i Norge. Jeg ser for meg at forskningen kan være ekstra fruktbringende når den kan romme erfaringsinnskudd fra flere vitenskapsparadigmer. Denne erfaringen har jeg gjort i arbeidet med masteroppgaven, der jeg benyttet meg av tekster fra humanvitenskapen og naturvitenskapen.

Et samarbeid med det pedagogiske forskningsmiljøet i Tyskland kan etter mitt syn være interessant, og åpne opp for erfaringsutveksling mellom landene innenfor forskning rundt barndom og barnehagepedagogikk.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Ästhetik. (2016). *Wikipedia*. Hentet 02.10. 2016 fra <https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%84sthetik>
- Baader, M. S. (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I Bae, B. (2012) (Red.). *Medvirkning i Barnehagen, Potensiale i det Uforutsette*. Kapittel 2, s. 33-56. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.) (2008). *Eстетisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen: Mainz.
- Baumgarten, A. G. (2008). *Aesthetica*. I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.), *Eстетisk teori* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bender, S. & Dietrich, C. (2010). *Ästhetik und Kunst*. I Cornelsen Scriptor, *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (s. 349-377). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Bertram, G. W. (2011). *Kunst. Eine philosophische Einführung. Bibliographisch ergänzte Ausgabe*. Stuttgart: Reclam.
- Bildung (2006). I Hustad, T, Reiten, H., Ropeid, T. J. (2006). *Stor tysk-norsk ordbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borg, K. (2012). Ästhetische Bildung. *Nifbe-Themenheft* (7), 3-13. Hentet fra https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/%C3%84sthetische_Bildung_online.pdf
- Borg-Tiburcy, K. (2015): Der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder? Ästhetische Prozesse im Alltag einer Kindergartengruppe. I: Hoffmann, H./ Borg-Tiburcy, K./ Kubandt, M./ Meyer, S./ Nolte, D. (Red.) *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierendem Feld* (s. 46-87). Weinheim og Basel: Beltz Juventa.
- Carlsson, I., Wendt, P. E., Risberg, J. (2000). On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873-885.

- Damasio, A. (2006). The World Conference on Arts Education. *Building Creative Capacities for the 21st Century*. Hentet fra: www.unesco.org/culture/lea
- Danning (1999). I Hustad, T. *Stor norsk-tysk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.). (2008). *The landscape of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938/2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1934). Å gjøre en erfaring. Fra «Art as experience». I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.) (2008). *Estetisk teori* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dietrich, C., Krinninger, D., Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Dietrich, C. (2004). Unsagbares machbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. I: Mattenklott & Rora (Red.) *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit* (s. 195-207). Weinheim og München: Juventa.
- Dietrich, C., Müller, H.-R. (1998). Gespräche über die Frage, wie man mit den Mitteln der Wissenschaft der ästhetischen Erfahrung von Kindern auf die Spur kommen könnte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), s. 453-463.
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt, K., Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse*. (s. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Egelandsdal, K. (2012), *Erfaring education* (Masteroppgave, NLA Høgskolen i Bergen)
Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172017>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research* 12 (1). Hentet 26. 09. 2016 fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>
- Erfahrung (2017). *Wikipedia*. Hentet 16. 02. 2017 fra: <https://de.wikipedia.org/wiki/Erfahrung>
- Erfaring (2017), *Wikipedia*. Hentet 16. 02. 2017 fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Erfaring>
- Erfaring (1996). I P. Lübcke (Red.), *Filosofileksikonet*. Oslo: Zafari Forlag.
- Estetikk (2016). *Wikipedia*. Hentet 02. 10. 2016 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Estetikk>
- Fink, H. (2008). Innledning. I John Dewey (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og Metode*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Gryte, E., M. A. (2012). Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt? - estetisk erfaring og hverdagsbilder. I Vist, T. Og Alvestad, M. (Red.). (2012). *Læringskulturer i barnehagen*. (s. 163-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Gulpinar, T., Hernes, L. HiOA (2012-2017) *Estetisk læring*. Delprosjekt Blikk for barn. Hentet 21. 09. 2016 fra: <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn>
- Guss, F. G. (1994). På jakt etter estetiske kvaliteter i barns symbolske Lek. I *Lekens Drama*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2003). *Lekens Drama 2*. HiO-rapport nr. 28/2003. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2004), Dramaturgi som søken etter form og mening. I *Kompendium: Barn, kunst og kultur; Master i Barnehagepedagogikk (2015)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. I *Kompendium: Barn, kunst og kultur; Master i Barnehagepedagogikk (2015)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Jackson, A. Y., Mazzei, L. A. (2012) *Thinking with Theory in Qualitative Research*. Oxon/New York: Routledge.
- Jansen, T. T. (2016). Barnehagen som utdanning. *Udir-barnehagemagasinet*. Hentet fra <http://barnehage.magasinet.udir.no/2016/barnehagen-som-utdanning/>
- Johannessen, A. J., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Kant, I. (1790/1995). *Kritikk av dømmekraften* (i utvalg). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kuntze, M.-A. (1930). *Friedrich Fröbel – Sein Weg und sein Werk*. Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kunstforum.as. (2015, 20. 04.). Hentet fra: <http://kunstforum.as/2015/04/somaestetikk-pa-kunstneres-hus/>
- Laufer, D. (1995). Untersuchungen zur Trasferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. *Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*, Band 2. Köln-Rheinkassel.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. I *Kompendium: Barn, kunst og kultur; Master i Barnehagepedagogikk (2015)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen. 2015-2016*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Manning, E. (2015). Mot metode. I A.M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (s. 121-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mattenklott, G. & Rora, C. (Red.). (2004). Einleitung 1. Teil: Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. I Mattenklott, G. & Rora, C. (Red.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit* (s. 7-23). Weinheim og München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1993). Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung in der Kindheit. I Lenzen, D. (Red.). *Verbindungen: Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin*. (17- 23). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (2006). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- OECD (2015) *Starting Strong IV*, [DOI:10.1787/9789264233515-en](https://doi.org/10.1787/9789264233515-en)
- Oerter, Th., Stoffer, H. (Red.) (2005). Musikpsychologie. Enzyklopädie Psychologie Band D. VII.2. Göttingen, 57.
- Oftedal, K. H. (2011). *Estetisk erfaring Et pedagogisk-filosofisk studie av kunstens danningspotensial*. (Masteroppgave, Universitet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-28431>
- Pragmatisk. (1996). I P. Lübcke (Red.), *Filosofileksikon*. Oslo: Zafari forlag.
- Pragmatisme. (1996). I P.Lübcke (Red.), *Filosofileksikon*. Oslo: Zafari forlag.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Hentet 18. 11. 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/del-2---barnehagens-innhold/#3.3-kunst-kultur-og-kreativitet>
- Reinåmo Olsson, M. (2015). *Å bryte mønstre – Forståelse av estetikkens verdi i pedagogisk virksomhet i barnehagen*.(Masteroppgave, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/270238>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Ky, K. N. (1993). Music and apatial task performance. *Nature*, 365, 611.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.

- Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. I Hörnig, K.H./Reuter, J. (Red.) *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. (s. 40-54). Bielefeld: transcript.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung?* Oberhausen: Athena-Verlag.
- Rittelmeyer, C. (2014). *Aisthesis*. München: kopaed.
- Scheweling, J. (Red.) (1965). *Friedrich Fröbel Ausgewählte Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schiller, F. v. (1795). Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev. I Bale, K. o. Bø-Rygg, A. (Red.) (2008), *Estetisk teori* (s. 94-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schneider, K. (2016). Ästhetische Erfahrung in Als-ob-Spielen von Kindergartenkindern. I Staege, R. (Red.) (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (s. 63-78). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Staege, R. (2010). How to do things with Music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. I Schäfer, G. E., Staege, R. (Red.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Staege, R. (Red.) (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I Steinsholt, K., Dobson, S. (Red.). *Dannelse*. (s. 38-119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I Bakke, K., Jenssen, C, Sæbø, A. B. (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet* (s. 15-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47 (1) 69-94.
- Tjønneland, E. (2015). Estetikk. *Store Norske Leksikon*. Hentet 02. 10. 2016 fra <https://snl.no/estetikk>
- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco): The World Conference on Arts Education: Bildung Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6 to 9 March 2006. Hentet fra www.unesco.org/culture/lea.
- Van der Meer, A. (januar 2013). Tidlig utvikling hos de minste barn i alderen 0-1 år. Hentet 14. 11. 2016 fra https://www.researchgate.net/publication/265864555_Tidlig_utvikling_hos_de_minste_barn_i_alderen_0-1_ar

- Wandell, B., Dougherty, R. F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G. K. & Tsang, J. (2008). Training in the Arts, Reading, and Brain Imaging. I Asbury, C. & Rich, B. (Red.) (2008). *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning Arts, and the Brain*: New York/Washington, 51-59.
- Waterhouse, A.-H. L. (2015). Kunstmøtet som estetisk erfarings- og læringspross – en undersøkelse av små barns møter med skulptur. I *Kompendium: Barn, kunst og kultur; Master i Barnehagepedagogikk (2015)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Wolden, G. (2016). *Babyer som bryner seg får hjerneboost*. Hentet 02. 11. 2016 fra <http://gemini.no/2016/11/la-babyer-bryne-gir-hjerneboost/>
- Øksnes, M. (2008). *Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer*. Barn nr. 3, 75-88. hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/>