

Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk.

En mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage.



Simen Mæhlum
Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Juli 2006

Forord	4
Summary	5
1 Innledning	7
1.1 Valg av tema.....	7
1.2 Oppgavens problemområde.....	11
1.3 Oppgaves formål	14
1.4 Oppgavens oppbygning.....	14
1.5 Forskerparadigme	15
1.6 ”Min” postmodernisme	16
2 Teoretisk grunnlag	18
2.1 Estetikk.....	18
2.1.1 Barns estetiske uttrykk	21
2.1.2 Estetisk praksis	23
2.2 Fra inntrykk til uttrykk	24
2.2.1 Improvisasjon og den spontane prosess	26
2.2.2 Artikulering og formuleringer	27
2.3 Barn, barndommer, barneperspektiv og barns perspektiv	28
2.3.1 Barn i alderen 1-3 år.....	29
2.4 Språk og relasjoner	32
2.4.1 Relasjoner	35
2.4.2 Indirekte og direkte relasjoner.....	38
2.5 Hverdagsliv	39
2.6 Tid og rom som ramme i barnehagehverdagen	40
2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk	40
2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten.....	41
2.6.3 De subjektive og barnedefinerte” potensielle rom”	42
2.6.4 Objekt og gjenstander.....	43
2.7 Oppsummering	44
3 Metodologi	45
3.1 Kvalitativ forskning.....	45
3.2 Etnografi.....	46
3.2.1 Barnehagen.....	49
3.3 Forskerrollen og min forskerposisjon	51
3.3.1 Musikerrollen	53
3.4 Video observasjon og data innsamling.....	55
3.4.1 Planlegging, valg av fokus og min observatørrolle.....	59
3.5 Etske utfordringer.....	62
3.5.1 Forskning på barn.....	62
3.5.2 Etikk og video	63
3.6 Anonymisering	64
3.7 Transkribering	65
4 Analyse og resultat	67
4.1 Min analyse	67
4.2 Episode 1	69
4.2.1 Rytmiikk.....	70
4.2.2 Dynamikk	71
4.3 Episode 2	72
4.3.1 Tid, rom og relasjoner	73
4.3.2 Relasjon med objekter	76
4.4 Episode 3	77

4.4.1	Tid og Rom.....	78
4.5	Episode 4.....	80
4.5.1	Tid og rom.....	80
4.5.2	Estetiske ytringene.....	82
4.5.3	Rytmikkk.....	83
4.5.4	Relasjon med objekter.....	84
4.5.5	Lydformgivning.....	85
4.6	Episode 5.....	86
4.6.1	Tid og rom.....	87
4.6.2	Rytmikkk.....	88
4.6.3	Relasjon.....	88
4.6.4	Relasjon med objektene.....	89
4.7	Oppsummering.....	90
5	Oppsummerende drøftinger av funn.....	91
5.1	Barns estetiske uttrykk.....	91
5.1.1	Rytmikkk og dynamikk.....	91
5.1.2	Tid og rom.....	92
5.1.3	Relasjoner.....	94
5.1.4	Formgivende prosess.....	95
5.1.5	Et formspråk.....	96
6	Avsluttende tanker og refleksjoner.....	98
6.1	Tilbakeblikk.....	98
6.2	Metodologiske refleksjoner.....	98
6.3	Validitet i denne forskningen.....	99
6.4	Kritiske refleksjoner over egen forskningspraksis.....	101
6.5	Drøfting av pedagogiske implikasjoner.....	102
	Litteraturliste.....	107
	Vedlegg.....	113
	Vedlegg 1: Tegning oppholdsrom 1.....	113
	Vedlegg 2: Tegning oppholdsrom 2.....	114
	Vedlegg 3: Brev om prosjekt tilrådning fra NSD.....	115
	Vedlegg 4: NSD, prosjektvurdering.....	116
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv til styrer og pedagogisk leder.....	117
	Vedlegg 6: Informasjon og samtykkeerklæring til foreldre og foresatte.....	118

Forord

En lang reise er nå veis ende. Det er både godt og trist på samme tid. Jeg har gjennom 1 år fått mulighet til å konsentrere meg om å formgi denne teksten. Det er en prosess som har satt sine spor i meg, og som har gitt meg masse ny kunnskap og gode erfaringer. Men jeg har ikke gått veien helt alene, jeg har fått hjelp og støtte av mange flotte mennesker som jeg ønsker å takke.

Først og min største takk går til mine eminente veiledere Nina Winger og Leif Hernes. Takk Nina for at du er den du er og for din tro på meg og mitt bidrag. Du har en utrolig evne til å motivere meg og dine synspunkter har vært meget viktige for meg i og utenfor arbeidsprosessen med avhandlingen. Takk Leif for våre lange samtaler om verdens viktigste tema estetikk, kunst og barn. Du er en meget inspirerende og jeg har hver gang gledet meg til våre samtaler, som har vært viktige og har bidratt til en ekstra dimensjon både for meg personlig og for avhandlingen. Sammen har dere for meg vært en uerstattelig kombinasjon. Takk.

Jeg vil også takke kollokviet, andre masterstudenter og hovedfagsstudenter som har vært til stor betydning for meg og for avhandlingen; Bente U, Mari, Ferruh, Marcela, Joseph, Kristin, Jarle, Eline, Anne og Bente LL. Takk for all hjelp, gode samtaler og for vennskapet. En takk går også til de andre masterstudentene som har omgått i hverdagene på lesesalen, som er en viktig del av fag miljøet og som jeg har hatt gleden av å dele tid med.

Jeg har nå vært student ved førskolelærerutdanningen på HIO i 5 år. Gjennom disse årene blitt kjent med en del bra mennesker i kollegiet. Noen av disse har vært av stor betydning for at jeg i det hele tatt søkte på masterutdanningen, og andre har bidratt med hjelp og viktig støtte i min arbeidsprosess med denne studien; Brit, Ann-Hege, Maybritt, Berit, Nina, Anne, Kirsti, Mette, Faith og Jan- Erik. Takk for all hjelp og alle bidrag.

Takk til barnehagen og spesielt til barna, foreldrene og personalet på avdelingen. Takk for at jeg fikk lov til å ta del i deres hverdagsliv i barnehagen, uten dere hadde ikke det blitt noe av dette. Takk til venner og med musikanter som har vært til stor inspirasjon og puste rom i arbeidsprosessen. Takk mamma, pappa og bror for støtte, hjelp og forståelse. Til slutt men ikke minst vil jeg takke Berit, min kjæreste, for at du har holdt ut min jammer og for at du har vært ved min side, støttet meg, vist forståelse og anerkjennelse gjennom denne tiden.

Summary

This thesis focuses on children's self made aesthetic practise in the daily life of kindergartens. Do children aged 1-3 years old express themselves aesthetically, and if so, how will this appear in the kindergartens daily life?

This study has a micro-ethnographic approach and will also consist video observation. The study has been done in a Norwegian kindergarten on 12 children aged 1-3 years with focus on their physical and oral expressions. The aesthetic approach in this study emerges from my background as a professional drummer and musician. This background influences all parts of the thesis and has therefore been of importance for the contents and focus in the study. The approach in the thesis is inspired by post-modern perspectives. I choose not to follow modernisms understanding and will not apply for universal truth and neither does this thesis. Childhood and children's culture are approved as important, and the multiple children are seen and respected as equal human beings.

The different aesthetic expressions of children in this thesis, are all understood as a child cultural expression. A limitation for the research is a division of children's culture in to three categories; aesthetics for, with and from children (Mouritsen, 1996). In the Norwegian kindergartens daily life, and in the framework for the kindergartens contents and duty *Rammeplanen for barnehager* (2006), the cultural and aesthetics focus of children is pointed out, but mostly what's made for and with children. Lack of research and knowledge about how young children express themselves aesthetically, brings the focus elsewhere. This thesis focuses on the importance of the cultural expressions produced from children themselves, and how important these expressions are important in children's daily life.

The main themes discussed in this thesis' theory and analysis is aspects consisting of: aesthetics, language, relations, children's and kindergartens time and space, rhythm and dynamics. Through the ethnographic study of the children and further with the analysis of the five episodes from my audiovisual data material, the self made aesthetic expressions of children appeared. The "findings" from the five different episodes have some resemblance and sorts out in five points of interest:

- The study tells us that children's physical and oral aesthetic expressions are complex and advanced both dynamic and rhythmic.
- The aesthetic expressions often develops in a relation, either between child-child, child - object or child-object-child.
- The aesthetic expressions are formed and developed in different relations based on the individual subjective child and his/her experiences.
- In resemblance to improvisation, it seems that children often develop their aesthetic expressions in a spontaneous process with other human beings and the surrounding context.
- It points out from this study that children's self produced aesthetic expressions is used by children as a kind of language to communicate with.

1 Innledning

1.1 Valg av tema

Mitt valg av tema for dette mastergradsarbeidet har grunnlag i mine personlige interesser i musikk, estetikk, kunst, barn og barnehage. Jeg har helt fra starten av mastergradsstudiet i barnehagepedagogikk vært bevisst på at mitt avhandlingsprosjekt ville på en eller annen måte ha fokus som rettet seg mot estetisk virksomhet. Men selv om jeg har vært bevisst dette, så har masterstudiet vært en åpnende og bevisstgjørende prosess. Jeg har fått tilgang på for meg nye perspektiver på tilværelsen, noe som har satt lys på det komplekse og mangfoldige i min virkelighet. Dette har gjort min tilstedeværelse mer interessant, men også mer komplisert og frustrerende.

Jeg har jobbet i barnehager og studert for å bli førskolelærer. Min tid i barnehager har preget meg mye som barnehagemenneske. Å være i praksis er viktig og lærerikt og gir et innblikk i profesjonens innhold og mening. Barnehagen er full av ulike mennesker, små og store. Relasjoner jeg har hatt i barnehagen sammen med barn, har endret meg og jeg har blitt mer nyansert. Mitt syn på medmennesker har endret seg igjennom opplevelser sammen med barn. Jeg har opplevd gode samspill med barn som små mennesker, nyanserte og forskjellige. Disse barna er for meg barnehagens kjerne og grunnlag. Erfaringen jeg sitter igjen med etter å ha jobbet i barnehager blir for meg som pedagog derfor viktig å ivareta. Det er viktig å ta vare på og synliggjøre de kompetente og skapende barna. Dette blir derfor også den avgjørende faktor i arbeidet med denne studien, å få frem barns mangfoldige stemmer.

I utdanningen til å bli førskolelærer var det to viktig vendepunkt som gjorde utslag for min studie til denne undersøkelsen. I det siste året ved førskolelærerutdanningen var jeg heldig å få en pedagogisk foreleser, som ga meg et redskap til å se kritisk på tilværelsen med. Hun viste meg ideen om det å stille seg kritisk til sin egen og andres viten som en vei videre og til større kunnskap og forståelse. Denne kritiske motoren har bidratt til at jeg ser barnehagepedagogikk fra et perspektiv som konstant er under forandring, og som den avgjørende faktor at jeg valgte å søke på masterstudiet i barnehagepedagogikk.

Videre i slutten av bachelorutdanningen hadde jeg et fordypningshalvår. Jeg valgte spillerom¹ hvor fokuset lå på de estetiske fagene.

¹ Spillerom: Fordypningsfag i førskolelærerutdanningen, bachelor ved HIO. Innholdet i kursene er i de estetiske fagene: musikk, forming, drama og norsk. Undervisningen retter seg mot å utvide førskolelærernes muligheter til å formidle og tilrettelegge for kunstnerisk/ estetisk virksomhet i barnehagen. Det er også viktig å se sammenhengene på tvers av fagene og å kunne binde det opp til pedagogisk virksomhet.

Her fikk jeg endelig mulighet til bruke min yrkeserfaring innen det estetiske feltet. Igjennom halvåret ble det klarere og klarere for meg at de estetiske fagenes plass spiller en stor rolle for barnehagen og barn. Under et studieprosjekt ute i en barnehage gjorde jeg meg mange observasjoner og erfaringer med barn og deres ulike estetiske uttrykk. Jeg opplevde både den tilrettelagte estetiske virksomhet og barns egeninitierte uttrykk i uformelle hverdagssituasjoner, som veldig like voksnes estetiske kunstfaglige uttrykk. I de uformelle situasjonen observerte jeg flere spontane muntlig og kroppslige ytringer hvor handlingsvalgene og uttrykksformene hadde store likeheter med kunstneriske uttrykksmåter. På grunnlag av dette fikk jeg lyst til å studere disse uttrykkene nærmere. Som musiker ser jeg slike kroppslige og muntlige ytringer som viktige og sentrale uttrykksformer. Jeg tror barnas egeninitierte estetiske uttrykksformer er en viktig ytringsform for barn og at denne estetiske praksisen kan finne sted i alle barnehagens hverdagssituasjoner. Jeg opplever at dette ikke kommer tydelig frem i barnehagepedagogikken eller i barnehagenes praksis. Min forkunnskap og holdning preger mitt blikk i denne studien. Gjennom mine erfaringer og kunnskap som forsker vil jeg prøve å bidra til mer kunnskap om barn i alderen 1-3 år, synliggjøre deres egenproduserte estetiske praksis. Jeg vil se nærmere på barnas egenproduserte aktiviteter og ikke de direkte voksenstyrte eller tilrettelagte pedagogiske aktiviteter.

Min bakgrunn og erfaring som profesjonell musiker i Norge, er det viktigste og mest sentrale grunnlaget for mine valg av fokus i denne undersøkelsen. Mine hovedinstrument er trommesett og perkusjon². Fordi min profesjon i de estetiske fagene er innenfor musikk, kunne en tro at min studie kun ville dreie seg om musikk. Men gjennom arbeid med ulike orkestre og prosjekter har jeg fått en generell forståelse av og interesse for de estetiske prosessene. For meg er disse estetiske prosessene en meget viktig og sentral del i livet. Gjennom min bakgrunn, er jeg bevisst disse prosessene hele tiden og ser det estetiske i det meste rundt meg.

Fordi min profesjon som musiker ble ervervet gjennom praksis og ikke gjennom en teoretisk utdanning, har mine erfaringer med musikkfeltet gjennom tid, gitt meg en mer tverrfaglig tilnærming. Jeg arbeidet som musiker en periode mye med fri improvisasjon.

² Trommesett: (Ofte kalt batteri) Er ofte sammensatt av flere trommer og cymbaler (bekken). Som trommeslager spiller man på flere deler av trommesettet samtidig ved hjelp bein og armer. På denne måten kan man skape ulike rytmer. Trommesett er mye brukt basis i populærmusikk, jazz, rock og blues.

Perkusjon: er rytmeinstrumenter som mange har opprinnelse fra afrikanske eller latinamerikanske land. Perkusjon er instrumenter som: Håndtrommer, triangel, pauker, tamburin, shaker, marimba og klaves. Perkusjon brukes ofte i kombinasjon med trommesett.

Igjennom denne tiden ble jeg opptatt av å utforske nye musikalske perspektiver og tilnæringsmåter. Fordi jeg ikke var bundet opp i den tradisjonelle og generelle vestlige teoretiske tilnærmingen til musikk, så har jeg fått mulighet til å utforske andre innfallsvinkler og perspektiver. Jeg føler gjennom dette at jeg har fått stor frihet og at jeg gjennom tid har tilegnet meg en spesiell og utradisjonell tilnærming til musikk. Jeg begynte så å studere sammenhengene mellom musikk, bildende kunst, arkitektur og skulptur. Jeg ble opptatt av kontraster, klanger, klangfarger, form, og mye annet. De prosessuelle likhetene ble for meg tydeligere og tydeligere. Dette har vært utslagsgivende for min brede forståelse av hva musikk er og kan være. Det har også vist meg at de faglige grensene mellom estetiske fag ikke alltid tjener for det beste, og kan i mange sammenhenger være mer begrensende enn utvidende.

Mange av mine erfaringer med hvordan estetiske fag brukes i barnehagens praksis, viser meg at vi står ovenfor noen utfordringer. Bjørn Kruse (1995) stiller spørsmål ved de estetiske fagenes ensidige fokus på seg selv og sitt. Han mener at vi med et større tverrfaglig perspektiv og forståelse åpner for noe som er like viktig som det enkelte uttrykk. Men jeg kommer ikke unna at mitt fagfelt i hovedsak er musikk, dette vil prege undersøkelsen uansett. Jeg tar utgangspunkt i og starter bredt med en generell estetisk forståelse og så vil min erfaring og mitt fokus som musiker heller prege forskingen i takt med hva barna og barnekulturen i feltstudien uttrykker.

Det er ikke bare innenfor estetiske fag som Kruse (1995) påpeker det eksisterer faglige utfordringer. Det eksisterer også utfordringer mellom barnehagepedagogikk og de estetiske fagenes plass og betydningen for barn i barnehage.

Dette preger min studie. Jeg tror, for å kunne få en god flerfaglig forståelse, må forholdene mellom de faglige feltene inneholde likeverd og i størst mulig grad være maktfri. Selv om jeg studerer barnehagepedagogikk på masternivå, blir det viktig for meg å synliggjøre de estetiske fagenes egenverdi for barn i barnehagen. Som jeg selv har opplevd under utdanning og i barnehager, er dette vanskelig fordi det synes for meg å være en del inngrodde sannheter som blir selvsagt i barnehagenes kulturer.

Et hovedproblem ligger trolig i enkelte fags hegemoni over visse arenaer, og pedagogikkens perspektiv har hatt en tendens til å eie kunnskapen om og synet på barnet. I tillegg har enkelte pedagoger hatt en tendens til ikke å betrakte kunst- og kultur som noe av verdi i seg selv, i alle fall har slike verdier vært høyst sekundære i forhold til pedagogikkens tradisjonelle og mer primære psykososiale mål (Norsk Kulturråd, 2003:36).

Norsk kulturråds notat påpeker det problematiske at kunstfagene i skolen og barnehagen ofte blir brukt som et middel til å utføre pedagogiske mål. For meg oppfattes dette som en avsporing, estetikk handler ikke lenger om estetikk, men om hva man lærer for noe annet som konsekvens av det. Dette blir en måte å frata fagene sin egenverdi.

Nytteverdien skal legetimere de valgene som blir foretatt og ressursene som brukes (Os og Hernes, 2004: 11).

Dette ser jeg på som en stor utfordring til å gå videre fra. Jeg tror kjernen av denne problematikken bunner i at kunst og estetikk for mange oppfattes som noe lite konkret og vanskelig målbart. Det blir derfor vanskelig å si noe konkret om de estetiske fagenes nytteverdi eller læringsverdi for barn. Hvis det ikke er noe konkret resultat å vise til blir det også vanskeligere å forsvare som ”noe nyttig” i barnehagen og for barns læring. Guss (2003a) søker å dokumentere i sitt prosjekt hvordan barns formgivningsprosesser i lek er en del av en estetisk dimensjon som kan være sentralt for barns meningsskaping. Hun mener at vi igjennom forskning på dette feltet kan få mer kunnskap om barnas estetiske praksis, og at dette vil gi oss som pedagoger en større bevissthet om og kunnskap til å fostre den estetiske formgivningen på barnas premisser. Som bakgrunn til denne undersøkelsen, blir Guss (2003a) sin argumentasjon viktig.

Som ny forsker i dette fagfeltet, må jeg gå nye veier. Som en gjennomgående utfordring i dette arbeidet må jeg prøve å kombinere barnehagepedagogikk og estetikk. Det er mange som har forsket med utgangspunkt i barn og pedagogikk, eller med utgangspunkt i barn og estetikk. For eksempel har jeg erfart i prosessen med må finne relevant teori, finnes det meget lite dokumentert forskning som ser på barns estetikk fra et barnehagepedagogisk perspektiv (Lie og Ski, 1995). Mye av forskningen jeg har funnet som er aktuell står enten i en kunstfaglig tradisjon eller i en pedagogisk tradisjon. Min kombinasjon som musiker og førskolelærer kan derfor bli en ny innfallsvinkel. Jeg ser på meg selv som en forsker i det postmoderne prosjekt. For meg betyr det postmoderne et åpent landskap hvor universelle sannheter ikke rår (Nordin-Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001, Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Jeg forstår også at postmodernismen åpner muligheten til å bygge nytt ut i fra tidligere forskning og kunnskaper. Dette betyr at jeg med min subjektivitet må finne min mening i gammel kunnskap og bruke dette som kjernen i mitt arbeide. Jeg liker derfor å se det som at jeg kan finne en ny vei og lager nye spor i snøen så andre etter meg kommer lettere frem.

1.2 Oppgavens problemområde

I denne undersøkelsen konsentrere jeg meg om barns estetiske praksis i barnehagen. Studie avgrenser seg til de aktivitetene og situasjonen som barn selv er i og produserer. Denne avgrensningen er til for å spisse mitt fokus mot det barn gjør. Konteksten og situasjonen barna fører meg inn i, kan allikevel bidra til utvidelse og endringer av forskningsprosessen og fokuset underveis. På denne måten vil barnehagekonteksten, menneskene og deres relasjoner også være med på å styre mitt forskningsarbeid. Denne undersøkelsen omhandler altså ikke direkte pedagoger eller personalet i barnehagen, og jeg avgrenser meg fra aktiviteter som er direkte tilrettelagt og pedagogisk planlagt. Men jeg er inneforstått med at personalets arbeid allikevel indirekte kan prege studiens utvikling gjennom hverdagslivet og rutiner.

Denne undersøkelsen konsentrerer seg om barn i alderen 1-3 år. Jeg fikk mulighet til å knytte dette arbeidet opp til mot et større forskningsprosjekt som omhandler 0-3 åringers omsorgskarrierer³. Jeg har tidligere arbeidet i to år på en småbarnsavdeling, dette trivdes jeg godt med og jeg fant denne aldersgruppen mer og mer interessant. Jeg var derfor meget imøtekommende mot forskningsprosjektet og ble med på noen samtaler om dette. Jeg fikk mange gode argumenter for å gjøre min undersøkelse med barn i alderen 1-3 år. Et viktig argument jeg også har erfart igjennom egne studier, er at det finnes lite barnehagepedagogisk forskning om denne aldersgruppen.

Det etterlyses også mer forskning på denne aldersgruppen i og utenfor barnehagen, både av kolleger i barnehagepedagogiskforskning og i andre fagfelt som for eksempel i barnekulturforskningen (Norsk kulturråd, 2003, Gulbrandsen, Johannsson og Nilsen, 2002, Mouritsen, 1990). Ny forskning kan gi mer nyansert kunnskap, som bidrag og synliggjøring av de komplekse, subjektive barna og barndommene. Kunnskap fra slik forskning er viktig for å kunne utvikle barnehagen som institusjon i samfunnet, og for at barnehagens innhold skal utvikles i takt med menneskene som er i den (Graue og Walsh, 1998, Cannella, 1997).

The reason we should be finding it out is because the alternative to finding it out is not finding it out (...) (Graue og Walsh, 1998: xiv).

Som sitatet påpeker er det viktig å sette lys på og forske på nye sider ved barn og barndom. Bae (2005) påpeker at det trengs mer grunnforskning fra skole og barnehage for å utvide kunnskapen om barns dagligdagse prosesser. Gjennom forskning kan vi da

³ Tilknyttet forskningsprosjektet; "Barns omsorgskarrierer – Barnehagen som ledd i omsorgskjede for barn opp til 3 års alder". Prosjektleder er Professor Jan Erik Johannsson. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og er et samarbeidsprosjekt mellom HIO og NOVA.

bidrar til at flere av barnas stemmer får tre frem og at barnehager utvikler sin praksis i møte med dette.

Som nevnt har denne studien fokus på ytringer og uttrykk som barn selv er i og produserer. Jeg konsentrer meg dermed om barns egen praksis som ofte forbindes med og er viktig i barns egen kultur. Jeg vil derfor kort klargjøre hva jeg legger i begrepet barnekultur. Jeg velger å ta utgangspunkt i Mouritsen (1996, 1991) og hans kulturanalytiske og antropologiske synsvinkel på barnekultur.

Mouritsen (1996) konsentrerer seg i teksten om en liten del av barnekulturen, barns estetiske symbolske uttrykkformer. Kulturbegrepet er sett i sammenheng med kunstarter og kunstneriske uttrykk hvor kulturen uttrykkes i symbolsk form (Mouritsen, 1996: 9-10). De symbolske formene vil i denne forståelsen være de estetiske uttrykkene. I denne studien konsentrerer jeg meg som nevnt om å observere småbarns egenproduserte kroppslige og muntlige estetiske uttrykk. Barnekulturen er meget kompleks og flersidig. Mouritsen (1996) deler barnekulturområdet inn i tre hovedtyper, og begrunner dette med at inndelingen kan fungere som hjelpemiddel og en navigering for forskning om barnekultur og dets kompleksitet.

Forenklet er inndelingen slik:

- Den kultur som er produsert *for* barn av voksne.
- Kultur *med* barn, hvor voksne og barn sammen tar forskjellige kulturteknikker og medier i bruk.
- Barns kultur. Her menes de kulturelle uttrykk *av* barn, som frembringes i deres egne nettverk, dvs. Det man ofte med en samlebetegnelse kaller lekekultur.

(Mouritsen, 1996: 10- 12).

Juncker (2006) tar utgangspunkt Mouritsens (1996) sin inndeling og diskuterer denne og bruken av denne. Hun mener de to første punktene, barnekultur *for* og *med* barn, i stor grad kan knyttes til et modernistisk og pedagogisk- psykologisk tradisjon.

De to første kategorier i klassifikationen henger sammen. De bygger på det gamle børnekulturbegrebet, der definerer børnekultur som en enhedskultur og som- med en utviklingspsykologisk optik- betrakter relationerne mellem børn og kultur som indlærings-, dannelses- og socialiseringsprocesser (Juncker, 2006: 151).

Hun mener at inndelingen er med på å opprettholde dikotomien voksen – barn, hvor barn fremstilles som *becomings* og ikke som *beings*, og hvor barnekultur er adskilt og avgrenset fra den øvrige kultur (Juncker, 2006, Norsk kulturråd, 2003).

Juncker (2006) påpeker at det nå er et paradigmeskifte og at vi må fjerne oss fra denne tredelingen av barnekultur begrepet. Hun forholder seg til en ny forståelse barns kultur og barnekultur, og hun fjerner seg fra den forståelsen som avgrenser det fra det allmenne kultursystemet. Det siste punktet i Mouritsens (1996) inndeling, påpeker Juncker er basert på et helt annet syn enn de to første punktene. Her er barnekulturen på barns premisser, barnekultur *av* barn. Det er denne barnekulturen Juncker (2006) baserer sin forståelse på.

Børns kultur handler med andre ord om, hvordan børn griber æstetiske mønstre, generer og de kulturelle udtryksformer, de rummer, hvordan de improviserer med dem, omskaber og videreudvikler dem og dermed vinder og kvalificerer den tavse viden, kroppen arkiverer og klassificerer.

Børnekultur handler om de æstetiske udtryk og oplevelser i kunst og i medier, der med mønstre, generer og udtryk kan bidrage til at inspirere og kvalificere børns kulturelle processer og tolkningskompetencer og om de musik- kreative processer, der giver børn mulighed for selv at afprøve og kvalificere æstetiske redskaber og udtryksformer. (Juncker, 2006: 159).

I denne undersøkelsen ligger fokuset nettopp på de barnekulturelle uttrykkene som er skapt *av* barn. Og mitt syn på barn er at de er tenkende, handlende og skapende subjekt som er en del av og påvirker den allmenne kultur og konteksten de befinner seg i.

Rammeplanen for barnehager (2006) bruker Mouritsen (1996) sin inndeling av barnekultur i kapittel 2.6 *Barnehagen som kulturarena*. Det påpekes at barnehagen innholder alle tre delene og at barnehagene skal ivareta imøtekomme dette. I forskningsøyemed er det derfor viktig med flere undersøkelser på dette feltet fra barnehagen. Ny forskning blir viktig både for utviklingen av barnehages innhold og for innholdet i profesjonsutdanninger i forhold til rammeplanens (2006) retningslinjer.

Jeg støtter meg til Juncker (2006) sin nye forståelse av barnekultur og barns kultur. Men samtidig forholder jeg meg i denne oppgaven til Flemming Mouritsens (1996) inndeling av barnekultur som også rammeplanen for barnehager (2006) gjør. Jeg bruker det som en ramme og et forenklet bilde til å vise hva i barnekulturen min undersøkelse konsentrere seg om.

Dette prosjektet handler om barnekulturelle ytringer som kommer *fra* barn, i en forståelse av at barnas estetiske ytringer, uttrykk og *mønstre* oppstår i den forklarende avgrensningen ”barns kultur”, som er en del av og påvirker den allmenne kulturen, på barnas initiativ, med utgangspunkt i seg selv, med sine erfaringer og forståelser. Jeg forsår det slik at små barns estetiske uttrykk er subjektivt forankret, oppstår igjennom interaksjon mellom konteksten rundt og barnets tidligere erfaringer, mønstre og holdninger som subjekt. Og det er disse kroppslige og muntlige uttrykkene som ligger i mitt fokus.

1.3 Oppgaves formål

Jeg er interessert i og vil undersøke nærmere hva som inngår og kjennetegner barn i alderen 1-3 år sine egenproduserte og initierte kroppslige og muntlige estetiske ytringer i barnehagen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Den endelige formen på oppgaven er et resultat av en lang prosess. Den har utviklet seg i takt med studien og mine møter med barnekulturen under datainnsamlingen og med datamaterialet.

Kapittel 2. Her presenteres jeg noen av teorien og fundamentet som skal brukes i analysen av datamaterialet. Det er teori om estetikk, estetikk og barns kreative prosesser, perspektiver på småbarn og barndom, barn og språk, barns relasjoner med andre barn og objekter, perspektiver på barnehagens hverdagsliv og barns tid, rom og muligheter.

Kapittel 3. Her presenteres de metodologiske rammene for denne undersøkelsen. Jeg drøfter valgene som er gjort for denne kvalitative studien. Valget av en etnografisk tilnærming, videoobservasjon som metode, klargjøring av min forskerposisjon og forforståelse og etiske valg som er gjort i denne studien.

Kapittel 4. Her presenteres analysen av 5 utvalgt episoder fra studien. Episodene drøftes i lys av teorien fra kapittel 2 og løfter frem aspekter ved barns egeninitierte estetiske praksis.

Kapittel 5. Her har jeg noen samlende og oppsummerende drøftinger av funnene i analysen. Likheter fra de 5 episodene samles.

Kapittel 6. Her ser jeg tilbake på prosessen, gjør noen korte refleksjoner over valg i undersøkelsen, og drøfter noen aspekter i forhold til denne undersøkelsen validitet og reliabilitet. Avslutningsvis tar jeg opp tanker og refleksjoner rundt undersøkelsens aktualitet i forhold til barn og barndom, førskolelærere, barnehagens praksis og førskolelærerutdanningen.

1.5 Forskerparadigme

Som menneske og forsker må jeg forholde meg til verden og virkeligheten rundt meg. I forskerrollen blir mitt syn på verden viktig for retningen av studien. Mitt syn på mennesker og hvordan kunnskap blir til er sentrale spørsmål som vil skinne gjennom alle ledd av forskningsprosjektet.

In very simple terms, a paradigm is a way to see the world and organise it into a coherent whole. Just as a picture frame frames a picture, a paradigm frames a research topic; and just as our choice of picture frame influences how we see the picture within it, so our choice of paradigm influences how we see our research topic (Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001: 31-32).

Hvis jeg skal ramme inn et bilde har rammens utseende en påvirkning på hvordan bildets innhold bli sett. Rammer er forskjellige i utseende både i form og farger. Min opplevelse av et bilde preges av rammens utforming. På en liknende måte har paradigmet jeg har valgt å stå i, preget forskingen min. Hvor i det vitenskaplige landskapet jeg befinner meg, får mye å si for hvordan utfallet til slutt blir i undersøkelsen. Kjørup (1997) skriver at paradigme er oppfattelse av grunnlegende og fundamentale trekk om virkeligheten som preger forskerrollen og forskningen. Man kan si at et paradigme har knytning til tiden og historien.

Modernisme og postmodernisme er slik jeg forstår det paradigmer. Ordet postmodernisme kan deles i to, modernisme og post. Begrepet ”post” brukes i mange profesjoner og sammenhenger som foreksempel i kirken, postludiet i en gudstjeneste. Her har det funksjonen som noe ”etter”. I forhold til begrepet postmoderne så har det også denne betydningen. Men det betyr ikke at vi er ferdig eller at modernismen er lagt bak oss. Det modernistiske forskerparadigme brukes og opprettholdes den dag i dag og er grunnlaget som postmodernismen er utsprunget fra (Andersen, 2002, Naughton, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001).

1.6 "Min" postmodernisme

Det moderne prosjekt oppsto under opplysningstiden. I opplysningstiden oppsto troen på de universelle sannheter. Denne ideen og troen på det universelle preger hele verdenssamfunnet og menneskeheten.

Det menneskelig fornufts makt og bruken av rasjonelle metoder, spesielt den objektive, empiriske vitenskapelige metode, samt det enorme potensialet som lå i teknologisering og industrialisering (Dahlberg, Moss og Pence, 2002: 38).

Modernismen bidro til en fattbar verden som fikk mennesket til å se muligheten til å skape fremskritt. Forskning var basert på troen om en lineær fremgang, standardisert og målbar kunnskap. Gjennom troen på en sann kunnskap som noe overordnet og forutbestemt ble mennesket underlagt disse (Andersen, 2002).

Modernismens tro på sann og universell kunnskap som noe objektivt, har preget forskningen på mennesker. Nordin- Hultmann (2004) skriver om psykologiens moderne kunnskapssyn og underlagte lovmessigheter som har dominert mye av forskningen på barn.

Barnet ble oppfanget av en vitenskapelig diskurs som forvandlet det til et observerbart og analyserbart objekt (Nordin- Hultmann, 2004: 40).

Når barn skulle "forskes på" var det vesentlig å ikke ta hensyn til konteksten, følelser eller ønsker. Dette var vesentlig for å kunne være sikker på å se barnet i forhold til de universelle sannhetene (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Naughton, Rolfe, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Siraj- Blatchford, 2001).

Kunnskapen som ble forsket frem under det utviklingspsykologiske, positivistiske og moderne perspektivet har en historisk stor betydning for barnehagepedagogikkens utvikling (Eide og Winger, 2005). For mange har disse teoriene vært kjernen i arbeidet med barn, lett håndterlige stadier og graderinger som barn kan sees i forhold til, og måles ut i fra. Dette brukes ofte i barnhagen enda og på denne måten opprettholdes de "gamle sannhetene" og holdninger knyttet til barn. Reaksjonen og kritikken av det moderne prosjekt dukket opp. En reaksjon til modernismens dominerende sannheter om barn er har kommet gjennom ny forskning (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Fra et postmodernistisk perspektiv finnes det ingen absolutt kunnskap, ingen absolutt virkelighet "der ute" som venter på å bli oppdaget. Det finnes ingen ekstern posisjon som gir visshet, ingen universell forståelse utenfor historien eller samfunnet som kan utgjøre en grunnvoll for sannhet, kunnskap og etikk. Derimot betraktes verden og vår kunnskap om den som en sosial konstruksjon, og vi er alle, som mennesker, aktive deltakere i denne prosessen (Dahlberg, Moss, Pence, 2002: 43).

Postmodernismen har mange grunnleggende forskjeller fra modernismen. Andersen (2002) skriver at postmodernismen ikke kommer istedenfor eller som en reaksjon på modernismen, men kan heller sees på som noe som beveger seg bort fra dette og kommer som et tillegg. Fra en tro på de universelle sannheter og objektiv kunnskap i forskning, åpner postmodernismen for det usikre, subjektive, komplekse og kontekstuelle. I modernismen var den lineære progresjon sentralt og ut i fra forholdet til det forutbestemte og de universelle sannhetene er det utvikling.

Kruse (1995) trekker frem to typer prosesser i sin bok om kreative prosesser. Han bruker disse til å få innblikk i og for å få en større forståelse for kunstnerens kreative prosesser i kunst. Han deler kreative prosesser inn i to typer, den lineære prosessen og den laterale prosess. Hvis en kunstner skal male et bilde og vet på forhånd hvordan bildet skal se ut til slutt, kalles det en lineær prosess. Kunstneren styres i retning mot et forutbestemt ideal. Dette kan sees i likhet med forskning og syn på barn under modernismen (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001). I en lateral prosess skriver Kruse (1995) at kunstneren arbeider med det hele på en gang, og at (...) *materialet dikter sin egen utvikling, og kampen står mellom materialets egendynamikk og kunstnerens egen vilje (...)* (Kruse, 1995: 37). Verket blir spontant til underveis i prosessen. I min forståelse av det postmoderne paradigme, kan jeg se likheten mellom Kruse (1995) sin laterale prosess og postmodernismens forhold til forståelsen av hvordan vi utvikles. I postmodernismen har det subjektive, kontekstuelle og mangfoldige alt å si på hvordan vi utvikles som mennesker. Det er en kontinuerlig prosess hvor vi former andre og vi formes underveis igjennom møter og mellommenneskelige relasjoner. Det er også en prosess oss den enkelte som ikke tar slutt før vår ende kommer. Vi stoppes ikke før vi dør. Verden og virkeligheten rundt påvirker oss, og vi påvirker den. Våre virkeligheter blir til underveis. I min studie med barn blir min vitenskapsteoretiske posisjonering gjeldene, synlig og bærende igjennom hele arbeidsprosessen. I denne undersøkelsen beveger jeg meg etter eller annet sted i det postmoderne. Med min forståelse av det postmoderne har jeg en tilnærming med et syn på mennesker og dermed også barn.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet redegjør jeg for noe av det teoretiske grunnlaget som vil være grunnlag for det analytiske arbeidet i denne studien med småbarn. Mesteparten av det teoretiske grunnlaget blir presentert her, men det er også sentral teori jeg har valgt presentere i metodologien og i analysen fordi dette har falt seg naturlig i studieprosessen. Teoriens hensikt er å løfter frem sentrale aspekter ved småbarns egeninitierte estetiske praksis i barnehagen.

2.1 Estetikk

I denne teksten er det ikke plass til å gå inn i alle aspekter ved begrepet estetikk, og dets komplekse historie. Jeg har derfor gjort dette kort og avgrenser meg til det jeg har sett som relevant for denne undersøkelsen.

Helt fra estetikkbegrepet oppsto i gresk språk har det hatt ulike betydninger som har blitt diskutert helt frem til i dag (Samuelsen, 2003, Paulsen, 1994, Reistad, 1991). Felles for flere av forståelsene gjennom tiden, er at begrepet estetikk knyttes til menneskets sanser. På midten av 1700 tallet ga tyskeren Alexander Baumgarten estetikk betydningen - den kunnskapen man erkjenner gjennom sansene (Samuelsen, 2003). At vi ved hjelp av våre sanser kan ha estetiske opplevelser. Baumgarten avgrenset også estetikk til en sanselig dimensjon og skilte det fra den logiske erkjennelse, og mente at vi for å bli fullstendige menneske, så (...) *trengs begge erkjennelses former* (Samuelsen, 2003: 30).

Min erfaring er at estetikk forstås og brukes av mange allment i hverdagslivet til det å sanse og oppleve noe som estetisk og skjønt. Begrepet brukes til å forklare en persons "estetiske" smak om noe (Thames og Hudson, 1984: 59, Knudsen og Sommerfelt, 1937: 924). I et forsøk på å klargjøre at estetikk ikke alene bare handler om smak, mente Baumgarten at man i diskusjoner om "noe" er eller kan oppfattes som estetisk, burde knyttes til noen formalkriterier, som for eksempel rytme, kontrast, form og lignende. Denne forståelsen var med på å knytte estetikk til kunst. Filosofen Immanuel Kant videreførte Alexander Baumgartens arbeid med begrepet estetikk og mente det var en følelse som må knyttes til den enkeltes erfaring og sansepersepsjon (Samuelsen, 2003). At vi med våre ulike bakgrunner gjennom sanseerfaring kan få en følelsemessig estetisk erkjennelse.

Veldig forenklet så er det to forståelser jeg ser som skiller seg spesielt ut av de historiske diskusjoner og som eksisterer videre i dag. Begge forståelsene er knyttet til det å sanse. De ene handler om at estetikk kun er å sanse og oppleve det skjønne i kunsten, og da gjerne i den kunsten man fant behag i og som var godtatt av samfunnet for øvrig som kunst. Den andre forståelsen forholder seg mer til den opprinnelige forståelsen fra Hellas og som Kant mente, om at vi kan med våre sanser, erkjenne hele verden rundt oss på en estetisk måte (Paulsen, 1994, Reistad, 1991). I denne forståelsen av estetikk kan alt i verden sees og oppleves estetisk. Både menneskeskapte ting og naturen kan sanses estetisk hvis man har en estetisk innstilling. Estetisk innstilling kan forstås som, innstillingen og hvordan jeg ser og har møter med verden rundt meg.

I denne teksten og for min studie, forholder jeg meg til forståelsen om at jeg kan få estetiske erfaringer og opplevelser i alt rundt meg, i naturen, i menneskeskapte ting (også kunst) og mennesket selv, dermed også i barnehagens hverdagspraksis med barn. Hvordan jeg skal få estetiske opplevelser mener jeg som Paulsen (1994) påpeker og som den amerikanske filosofen Stolnitz utdyper, knytter seg til min estetiske innstilling, *aesthetic attitude* (Stolnitz, 1969: 17- 27).

I min undersøkelse blir jeg tvunget til å ta et standpunkt til hva jeg ser som estetisk og hva som ikke er estetisk.

Is there a specific way of looking, hearing, and perhaps also feeling and imagining, which can be called aesthetic? (Hospers, 1969: 3).

Hvordan man opplever noe som estetisk henger, som Kant tidligere har påpekt, for meg sammen med mine individuelle erfaringer og kunnskaper. Fordi estetikk handler om å erfare og oppleve med våre sanser, blir de ulike, komplekse, mangfoldige opplevelsene og erfaringene vi har viktige utgangspunkt. Hva jeg ser og opplever som estetisk vil være bundet opp til hvilken erfaring og kunnskap jeg har fra før (Bell, 1969). Min subjektivitet som enkeltmenneske i forskerrollen er med og preger min forståelse og estetiske innstilling. Men hva skiller en estetisk innstilling fra andre innstillinger?

Stolnitz (1969: 17- 27) skriver om *aesthetic attitude*. Han skriver om flere aspekter som spiller inn og som er med på å skille en estetisk innstilling til et objekt eller handling, og en ikke estetisk innstilling til et objekt eller handling. Hva som er formålet og hensikten i møtet med objektet er viktig.

For å ha en estetisk innstilling til et objekt må vi for eksempel legge vekk holdninger og intensjoner som omhandler objektets verdi, hvilken status det gir, hvilken forkunnskap vi har om det og om vi ikke klassifiserer eller bedømmer det. Synes jeg en skulptur av en hest er ”estetisk” vakker fordi denne vil gi meg status i en viss krets, eller er jeg opptatt av hest og med forkunnskap om hester så synes jeg at anatomien er så vakker og riktig utført, eller er det gjenskinnet og spillet mellom hestens form og skyggen den kaster ut i rommet som fanger min oppmerksomhet. Stolnitz (1969) påpeker at hvordan vi forbereder oss i møtet er sentralt. Han mener det å ha en estetisk innstilling handler om at vi aksepterer objektet på sine egne premisser og hever oss selv over eventuelle holdninger, meninger og forkunnskap som er knyttet til objektet (Stolnitz, 1969: 19- 21).

Slik jeg oppfatter Stolnitz (1969) prøver han ikke å definere hva estetikk er og avgrenser heller ikke selve estetikken til å bare handle om kunst, men han teoretiserer om hvordan vi med våre forskjellige utgangspunkt kan få estetiske opplevelser ved å nærme oss noe med en *aesthetic attitude*. At det er en forskjell på å tilnærme seg noe estetisk i motsetning til ikke å tilnærme seg det estetisk. Samuelsen (2003) utdyper forskjellen fra en ”vanlig” innstilling mot Stolnitz sin estetiske innstilling og forklarer det slik, (...) *vanlig automatisk persepsjon vil også kunne erstattes av estetisk persepsjon. Denne innebærer villighet til å gå ut av ”vaner”, villighet til å utsette seg for å bruke egne sanser, og villighet til å være til stede i øyeblikket. Med andre ord åpenhet for å ville ”se noe som noe”* (...) (Samuelsen, 2003: 41).

I min feltstudie, transkripsjon og analyse av småbarns kroppslige og muntlige uttrykk vil dette være viktig. Det jeg sitter inne med av forkunnskaper som musiker vil prege min aesthetic attitude, og dermed også mine funn i denne undersøkelsen. Clive Bell (1969) påpeker at estetiske opplevelser er knyttet til den enkeltes bakgrunn og erfaringer.

(...) I am making aesthetics a purely subjective business, since my only data are personal experiences of a particular emotion. It will be said that the objects that provoke this emotion vary with each individual, and that therefore a system of aesthetics can have no objective validity (Bell, 1969: 88).

Som det påpekes finnes det ikke en forståelse eller en riktig måte, for meg handler dette i stor grad om våre tilnærminger, oppfattelse og tilstedeværelse i verden. Hva er fokuset? Hvordan påvirker vårt fokus hvordan vi ser verden rundt oss?

Stolnitz (1969) påpeker også at det er en forskjell på voksne og småbarn med tanke på erfaring i verden, i forhold til en estetisk innstilling. Vi voksne har levd lenger og har derfor gjort oss flere forskjellige erfaringer i verden med ting, mennesker, osv. Småbarn har levd kortere, og har på denne måten ikke så mange erfaringer og derfor et annerledes utgangspunkt. Katrina Weier (2004) har gjort en studie av barn i kunstgalleri. Hun skiller klart mellom voksne og barn i møte med kunst.

Unlike inexperienced adult visitors, young children do not feel they have to be experts to respond to artworks. They are open-minded and spontaneous in their responses and interpretations (Weier, 2004: 106).

Jeg kjenner meg igjen i denne karakteriseringen av barn i barnehage. Min erfaring er at barn i sin hverdagsaktivitet i barnehagen ofte er veldig åpne, og en slik innstilling til verden er grunnlaget og et viktig prinsipp for det vi kaller lek. For eksempel er barna ofte ikke opptatt av tingenes og gjenstanders mening og riktige bruk. Men med sin ”åpne” innstilling gir de gjenstandene en ny funksjon. Malingsflekken på gulvet blir interessant, lyden fra lyktestolpen er litt rar når man slår på den og den store pappesken er fin å sitte i.

Barnas åpne innstilling preger deres møte og tilstedeværelse i verden. Denne innstillingen handler ikke bare om hvordan barna oppfatter verden og omgivelsene, men spiller også inn på hvordan barn uttrykker seg. Juncker (2006, 2001), Guss (2001), og Lie og Ski (1995) mener at noen av barns egne aktiviteter kan sees som estetiske.

Jeg er, som nevnt tidligere, musiker og har derfor også et forhold til estetikk, som noe knyttet til kunst og kunsthøgskole. I denne teksten knyttes også estetikk opp til kunstfaglige retninger som musikk, forming, kunst, teater, dans og litteratur.

2.1.1 Barns estetiske uttrykk

Men hva er forskjellen på estetisk uttrykk og et kunstuttrykk? Kan barn skape estetiske uttrykk eller kunstuttrykk?

Jeg har ikke tenkt til å ta hele den store filosofiske diskusjonen om hva voksen produsert kunst er. Jeg vil prøve å trekke noen linjer og vise hva som for meg skiller barns estetiske uttrykk og et voksenprodusert kunstuttrykk.

Guss (2001: 11) mener at mye av barns aktivitet i lekkultur har store likheter med profesjonell *drama performance*. Hun har funnet noen og ser det som en estetisk praksis. Mine observasjoner med barn er gjort i frilek. De episodene som er observert,

er frivillige og direkttestyrt av barn. Men er noen av barnas egeninitierte aktiviteter i frilek estetiske? En bildekunstner som er i gang med et maleri har gjerne en bevissthet om at dette skal bli kunst. Kunstneren er bevisst sine faglige ferdigheter, rolle og profesjon som kunstner, og avhengighet av et publikum. Å drive med kunst handler i stor grad om formidling og kommunikasjon til et publikum. Som utøvende musiker handler det om å formidle noe til publikum både i konsert og på fonogram. Når jeg øver trommer i kjelleren er det ikke for noe publikum, men for min egen ferdighets skyld. På denne måten skiller mitt spill seg ut fra en konsert som et kunstnerisk uttrykk, og i en øving som kun skapes for meg, ikke som kunst. I møte og kommunikasjon med et publikum utvikler også kunstnere sine uttrykk og teknikker. Publikum er med på å definere og legetimere om dette er kunst. Bevissthetsgraden om publikum er til stede i kunstuttrykket og under produksjonen av kunstuttrykket. Tanken om å kommunisere med publikum er sentralt i alle kunstarter; teater, konserter, installasjonskunst, skulptur, bilde kunst, dans, litteratur osv.

Et barn på 1-3 år i lek ville mest sannsynlig ikke tenke; *”nå skal jeg skape et kunstnerisk eller estetisk uttrykk”*. Barn i denne alderen har ikke blitt en så stor del av samfunnsstrukturene og institusjonen enda. Intensjonen i prosessen å skape et uttrykk er dermed gjerne annerledes for barn enn for en kunstner. Barn i alderen 1-3 år tror jeg sjeldent ville ha noe bevissthet eller ha gjort seg opp noe mening om hva kunst er for dem. De har ofte lite eller ingen erfaring med kunst og estetikk begrepene, selv om de sikkert har mye erfaring med skapende arbeid både via opplevelsen av andres kunstneriske uttrykk og ved egen skapende aktivitet. På denne måten er de også som Weier (2004) påpeker mer åpne i forhold til møte med kunst. De har ikke tilpasset seg den konvensjonelle kunnskapen om hva og hvordan man skal oppleve kunst. Barns forhold til publikum er også annerledes. Selv om barn uttrykker noe ovenfor andre barn, er ikke barn opptatt av at dette skal være kunst eller et estetisk uttrykk. Men det betyr ikke at barn i denne alderen ikke kan ha uttrykk som har estetiske kvaliteter i seg, selv om intensjonen og motivasjonen for å skape noe, er ulikt.

Estetiske eller kunstnerisk beslektede uttrykk som skapes av barn selv for eksempel i lek, tror jeg er å gi uttrykk for indre følelser, tanker og erfaringer (Juncker, 2006, Guss, 2001, Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978). Som en voksen aktiv musiker er jeg bevisst på at jeg skal produsere musikk. Min intensjon er å uttrykke musikalske uttrykk gjennom mitt slagverk. Det å utøve eller være en utøvende musiker innebærer å gå bevisst inn i en rolle som musiker. Her er det regler og forholde seg til. Det å uttrykke noe musikalsk eller kunstnerisk er sterkt knyttet til et håndverk, og min bevissthet om at dette håndverket kan brukes til kunstnerisk og

estetiske virksomhet har jeg fått bekreftet gjennom erfaringer i yrket. Intensjonen min og bevisstheten min om at jeg er en musiker, er annerledes enn hos et barn. Jeg tror helt klart at barn er bevisste i sine handlinger og at noen av barns ytringer kan sees som estetiske, men jeg tror ikke barnas uttrykk er kunst eller at småbarn bevisst produsere et uttrykk med intensjonen om at det skal bli kunst.

For meg skiller barnas egenproduserte estetiske uttrykk seg fra kunst når vi ser på intensjonen bak uttrykkene.

2.1.2 Estetisk praksis

Denne studien vil fokusere på barn i deres kultur. Jeg prøver å få et blikk av barnas hverdagsliv og praksis i barnehagen. Fordi denne studiens perspektiv i utgangspunktet er rettet mot det estetiske fagfeltene, blir også estetisk praksis sentralt i forhold til barns egeninitierte kroppslige og muntlige uttrykk. Det som kommer frem fra min studie i barnekulturen i barnehagen, vil kunne sees som en del av barns estetiske praksis. Lie og Ski (1995) og Guss (2003a, 2003b, 2001, 1998) bruker dette hver for seg som et begrep knyttet til barns estetiske uttrykk. Lie og Ski (1995) har brukt den estetiske praksis som et kjernebegrep i sitt arbeid og skriver i sin tekst at deres arbeid har kommet ut av barns egen estetiske praksis. I forståelse av praksisbegrepet støtter de seg til filosofen Wittgenstein. Han mener at praksis viser hvordan vi forstår noe, og har et fokus på forholdet språk og virkelighet. Lie og Ski (1995) fjerner seg fra språk som i ord, og konsentrerer seg mer om kunstbeslektede uttrykk. Guss (2001) knytter estetisk praksis til barns lek – drama og teater. Hun ser barns estetiske praksis i sin forskning forenklet slik, (...) *the processual interplay between the players' experience, the forms in which the experience is represented sensorily (symbolically and dramatically), and players' sensory perception of (and reflection over) their own representations – as part of a collective (cultural) drama performance* (Guss, 2001: 34- 35).

Estetiske praksis knyttes her til barns bakgrunn og utgangspunkt, og den estetisk formgivende prosessen, fra inntrykk gjennom barnet til et formgitt uttrykk. Estetiske uttrykk *fra* barn og *med* barn, vil i denne forståelsen kunne betegnes med begrepet barns estetiske praksis (Mouritsen, 1996). Uttrykkene fra en estetisk praksis vil være et resultat av vår subjektive sansning og forståelse av noe i praksis. Barnas kroppslige og muntlige egeninitierte uttrykk som kommer frem i denne studien, blir ut i fra en slik en del av barns estetiske praksis.

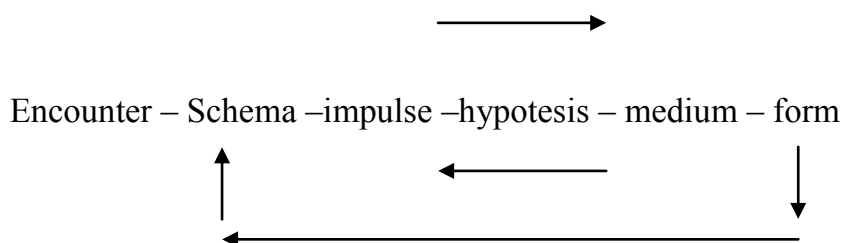
2.2 Fra inntrykk til uttrykk

I min undersøkelse vil jeg få mulighet til å se og høre barns kroppslige og muntlige ytringer. Bak et estetisk uttrykk ligger det en prosess. Fra når noen får et inntrykk og til det tar form som et uttrykk, så ligger det en formgivende prosess. Det finnes mange ulike forståelser av den skapende prosessen, med forskjellige teoretiske forankringer, som for eksempel Guss (2001), Kruse (1995) Lie og Ski (1995) og Ross (1978).

Læreren Malcolm Ross var utdannet i litteratur men underviste også drama og pedagogikk på universitet. I samarbeid med sosiologen Robert Witkin, utførte de forskning om ungdom og kunst. Studiet ble kalt: "Arts and the adolescent", og ble utført på skoler i England med observasjoner og intervjuer. Dette prosjektet ble grunnlaget for en rekke publikasjoner. Dokumentet *The creative arts* (1978) er viktig for mange, og har også vært til inspirasjon for denne undersøkelse.

Ross (1978) sitt arbeid er viktig, men er forankret i modernistisk tradisjon. I forhold til min postmoderne tilnærming i denne undersøkelsen (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001), så vil en ureflektert bruk av Ross (1978) sitt arbeid bli et "umerket skjær i sjøen". Jeg vil fort kunne grunnstøte. Det understrekes derfor at Ross (1978) i denne avhandlingen er interessant på grunn av hans fokus på de kreative prosesser. Jeg kommer ikke til å bruke Ross (1978) sitt arbeid direkte som analyseverktøy i denne undersøkelsen, men jeg klargjør allikevel noe av hans arbeid som har noen interessante momenter i forhold til min studie.

Ross har en modell hvor han prøver å gi en forklaring på den kreative prosess hos mennesker. (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978).



(Ross, 1978: 55).

Encounter:

er det møte, opplevelser med omgivelsene eller møte og opplevelser med andre mennesker. Dette kan være svært ulike og varierte opplevelser og møter. Det kan være musikk, opplevelse på jobb, en leke, et møte med noe. En inspirasjon eller et inntrykk som setter i gang dine følelser eller *schema*.

Schema:

Her menes et subjektivt følelsesskjema i oss. Du får et inntrykk som vekker deg følelsesmessig. Dette følelsesmessige inntrykket passer ikke inn i ditt nåværende mønster som er basert på tidligere følelsesmessige erfaringer, dette vekker uro i deg. Du må uttrykke denne konflikten for å forløse deg fra den og for å gjenopprette likevekt. I forhold til ditt følelsesskjema må det skilles mellom det vi må uttrykke eller undertrykke den nye følelsen. Velger du å uttrykke den nye følelsen, så står det mellom å reagere eller å reflektere. Dette *schema* er hele tiden i endring ettersom vi får nye opplevelser. Dette kan kalles en følelsesintelligens. Denne forstyrrelsen i Schema forklares som en *impuls*.

Impuls:

Kampen i følelsesskjemaet gjør oss ukomfortable og vi får et behov for å uttrykke noe om denne følelsen for å forløse den. Impulsen gir seg nesten alltid uttrykk som en stemning. Denne trangten til å uttrykke en følelsesmessig erkjennelse er sammen med det valgte medium viktig for den uttrykksfulle handlingen.

I denne uttrykksfulle handlingen oversetter en følelsesmessig tilstand til en sansbar *form*.

Hypothesis:

For å kunne omdanne følelsen til form, må stemningen settes opp mot en *hypotese* som er basert på skjemaets dype strukturer. Hypotesen forklares som en antakelse av det, som etter en stemning har festet, som en ønsker å uttrykke og som trenger et *medium* til å uttrykkes gjennom.

Medium:

Utprøvelser av ulike medier handler som for eksempel om lyd, bevegelser og liknende. Det handler her om å sette hypotesen på prøve igjennom utprøving og utvikling til det endelige uttrykket og formen.

Form:

Det utad synlige uttrykket viser seg i en eller annen form ved hjelp av et valgt medium. Dette formarbeidet kommer tilbake til følelsesstrukturene og gjenoppretter likevekt.

(Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978).

Som pilene i modellen viser og som Ross (1978) påpeker er det en selvrefleksiv prosess. Han mener at vi gjennom en kreativ prosess formgir følelser i et valgt medium, vi gjør oss nye følelsesmessige erfaringer og på denne måten forandrer vi oss.

Som nevnt har jeg ingen tro på noen universell sannheter eller ”rett” kunnskap i forhold alle mennesker, til det er vi for komplekse. Jeg vil umulig i studien kunne se barns indre del av den kreative skapende prosess. Selv om Ross (1978) sitt arbeid er forankret i en annen tradisjon enn meg, så mener jeg hans arbeid er viktig. Han setter fokus på at det før et estetiske eller kunstnerisk uttrykk, ligger en indre skapende prosess. Selv om jeg ikke kan si meg enig på alle hans forklaringer, er jeg enig med Ross (1978) om at det er en subjektiv indre prosess før ytringen.

Ross (1978) har i sin modell to momenter som jeg kanskje vil ha mulighet til å se i denne studien. Ut i fra metoden og metodologien (som forklares senere i oppgaven) kan jeg få mulighet til å se inntrykket og møtet, og ytringen og uttrykket i barnas estetiske praksis. Det er dette Ross (1978) kaller *encounter* og *form*.

2.2.1 Improvisasjon og den spontane prosess

Gjennom arbeid med barn i alderen 1-3 år i barnehage har jeg erfart at de ofte er spontane i sine aktiviteter. Denne spontaniteten kan sees i sammenheng med begrepet improvisasjon. Improvisasjon kan forstås som (...) *noe som skapes spontant ut fra det som umiddelbart oppstår* (Kruse, 1995: 130). Det handler i stor grad om å gripe mulighetene og være spontan. Mine erfaringer er at småbarn hele tiden bruker disse mulighetene til å være spontane.

Improvisasjon som kreativ prosess handler om å utvikle noe underveis og ikke etter en forhåndsbestemt mal eller mot et rett mål. I improvisasjon er etter mine erfaringer ofte prosessen der og da det sentrale, produktet er der direkte og blir til der og da direkte i interaksjon mellom deltakerne. Jf. prosessen Kruse (1995) kaller en lateral prosess. Improvisasjon kan man ha alene og sammen med andre mennesker. Det er i stor grad en kommunikasjon.

Når flere improviserer sammen er turtakning å ta initiativ viktig for fremdriften, for eksempel som i kommunikasjonen i en samtale mellom mennesker (Kruse, 1995). Når jeg har improvisert med musikk i orkester, er min erfaring at deltakernes evne til å lytte til andres spill, ta initiativ og følge opp andres initiativ, er viktig. Dette spiller en stor rolle i forhold til improvisasjonens kvalitet, varighet og utvikling. Kvaliteten på kommunikasjonene er viktig for å skape fremdrift og utvikling i improvisasjonen.

Denne forståelsen av improvisasjon kan være et godt verktøy til å møte barnas egen initierte kroppslige og muntlige uttrykk med i denne studien. Jeg tror dette er et godt begrep som kan være med å tydeliggjøre småbarns estetiske praksis i denne undersøkelsen.

2.2.2 Artikulering og formuleringer

I mine studier av barns kroppslige og muntlige uttrykk, så vil ingen uttrykk være like. Ingen mennesker er like. I de forskjellige møtene vi har i verden, gjør vi oss forskjellige erfaringer og vi blir på denne måten ulike og komplekse.

Hvordan vi uttrykker oss kroppslig og muntlig preges av dette. Hvilke valg og ferdigheter vi mennesker bruker til å uttrykke oss estetisk med, henger sammen med våre individuelle bakgrunner og erfaringer (Juncker, 2006, Guss, 2001, Bell, 1969).

Å drive med estetisk og kunst handler i stor grad om å gi form. Man kan formgi i ulike medier som for eksempel maling og tegning, leire, lyd og musikk, dans, teater og bevegelser med kroppen og med tekst. Dette styres av våre ferdigheter og subjektive muligheter. Man formgir også i verbalspråk. Vi kan formgi og uttrykke følelser og reaksjoner. Vi former ordene i munnen ved hjelp av en tillært teknikk med munn og tunge. Men når vi skal si noe med verbalspråket så kan vi si dette på mange ulike måter. I kombinasjon med ordene kan man artikulere uttrykket etter som hva man vil det skal bety. En artikulering kan for eksempel være å forsterke stemmevolumet på et ord i en setning, hvordan vi understreker en betydningen av det vi sier verbalt med armbevegelser, eller hvordan en danser forandrer overkroppens bevegelser for å kunne gi den en spesiell betydning.

Å artikulere er derfor ikke bare knyttet til verbalspråk. I min forståelse kan man artikulere seg gjennom alle uttrykk, også estetiske uttrykk. Som ledd i å formidle et estetisk uttrykk, er artikulering viktig. I min forståelse finnes det ikke "en riktig" måte å artikulere seg på. Et kroppslig og muntlig uttrykk er sterkt knyttet til det enkelte mennesket som uttrykker.

Hvordan dette uttrykket blir artikulert er preget av det enkelte mennesket. Hvordan et uttrykk blir artikulert kan fortelle mye om hvor og hvorfor uttrykket er, mot hvem eller hva uttrykket er rettet mot. Artikulasjon forteller mye om uttrykke og kan på denne måten også være et viktig analytisk begrep å bruke i møte med barns estetiske ytringer.

2.3 Barn, barndommer, barneperspektiv og barns perspektiv

I denne studien er fokuset i hovedsak rettet mot barn i alderen 1-3 år. Jeg har et fokus mot de enkelte barn og deres hverdagsliv i barnehagen. Hvordan det kan oppstå eller oppstår subjektive uttrykk som kan ha noen estetiske egenskaper ved seg. Både fra det enkelte barn eller i relasjon med andre barn. Jeg er interessert i å observere barn på deres premisser i deres egne kulturer. Derfor er det viktig for meg å si noe videre om mitt syn på barn og barndommer.

Barndomsforståelser, synet på barn, er i høy grad en voksen projeksjon, vi ser dem oftest ubevidst som det, vi ikke er (Mouritsen, 1996: 26).

Barnekulturforskningen er opptatt av barn og barndommer. Den historiske utviklingen i syn på barn og barndom er mangfoldig og startet allerede på 1700 tallet. Det har i stor grad vært et fokus på at barndommen har innehatt mangler. 1970 tallet kom et opprør mot dette synet på barn og barndom. På denne tiden var det en gryende utvikling i barnekulturforskningen (Selmer- Olsen, 2003). Synet på barn og barndom er som her vist mangfoldig og historierik. Barndomsforskning er i utvikling og har som nevnt en historikk hvor forskning har definert barndom under en generell forståelse.

Qvortrup (1993) drøfter barnekulturbegrepet som et konstruert begrep. Han mener barnekulturbegrepet brukes for å opprettholde dikotomien voksen - barn. At kulturbegrepets verdiladning inneholder en ambivalens. På en side kan en kulturdefinisjon fremheve positive ting ved den enkelte kultur, men på den andre siden kan det også for mange assosieres negativt som for eksempel fremmedkultur eller ungdomskulturer. Han mener barnekulturbegrepet er ladet med holdning om et hierarkisk system, og at barn befinner seg nederst på stigen. At barn kan minst, å derfor er lavere i rang og målet er at barn skal bort fra dette og fremover mot det han kaller voksendommen. Han mener at barnekulturbegrepet inneholder en makt i form av at det definerer mennesker inn i en hierarkisk system (Qvortrup, 1993: 2). I denne studien med barn er mitt syn på barn og barndom viktig.

Fra et postmoderne perspektiv er det ikke noe som heter "barnet" eller "barndommen", en eller annen slags grunnleggende eksistens eller tilstand som bare venter på å bli oppdaget, definert og realisert, slik at vi kan si til oss selv og andre at "dette er slik barn er, dette er barndommen". Isteden er det mange barn og mange barndommer som er skapt av vår "forståelse av barndom og hva barn er og burde være" (Dahlberg, Moss og Pence, 2002: 73).

Dahlberg, Moss og Pence (2002) og Qvortrup (1993) har synspunkter jeg støtter meg til. Som førskolelærer og forsker synes jeg det er viktig å være bevisst begrepet "barn" som en konstruksjon, på denne måten er det lettere å ivareta barn som likeverdige mennesker.

Jeg er også bevisst på forskjellen mellom teori og praksis. Det er stor forskjell på teorien som ser på barn som likeverdige subjekter og den "virkelige" verden som konstruerer barn. Definisjonen av barn og barndom er meget konkret og mangesidig ute i samfunnet og er daglig synlig i samfunnsdebatten. Men for meg og for denne teksten blir begrepene "barn", "barndom" og "barnekultur", begreper som brukes som forståelsesrammer for praksis.

Barndommen blir ikke forstått som noe forberedende eller marginalt stadium, men som en bestanddel av samfunnsstrukturen- en sosial institusjon - og viktig i seg selv som ett stadium i livet, verken mer eller mindre viktige enn noen av de andre stadiene (Dahlberg, Moss og Pence, 2002: 82).

Jeg ser på "barn", "barndom" og "barnekultur", som avgrensninger, ikke for å avdemokratisere barn eller å undertrykke barn, men tvert i mot for å kunne synliggjøre deres uttrykk, perspektiver og virkeligheter, som likeverdige medborgere.

2.3.1 Barn i alderen 1-3 år

Det er gjort noe barnehagepedagogisk forskning med tanke på barn i alderen 1-3 år. Selv om mitt forskningsarbeid er tofaglig ser jeg det som et bidrag til å utvide barnehagepedagogikkens bredde og kunnskap om barn i alderen 1-3 år i barnehage. Som et ledd i å kunne utvide kunnskapen og for å synliggjøre de mangfoldige perspektivene til barn i alderen 1-3 år, kan prosjekter som dette være viktige bidrag. Ved å sette lys over og forstørre små øyeblikk fra barnas liv i barnehagen, får vi større kunnskap og dermed også mulighet til en bedre pedagogisk praksis.

Som nevnt er ikke dette arbeidet det eneste som setter fokus på barn i alderen mellom 0-3 år i barnehagen. Det finnes annen beslektet forskning som allerede har bidratt og bidrar med mye kunnskap om denne alderen i barnehagen. Innenfor hovedfag i barnehagepedagogikk fra høgskolen i Oslo, er det spesielt Johannesen (2002) med hovedoppgaven *"Det glemte språket"* og Sandvik (2000) med *"Når munterhet rommer livets alvor"*, som har vekket min interesse sett i sammenheng med min egen undersøkelse. Johannesen (2002) som jeg, er opptatt av det nonverbale språket i kommunikasjonen mellom barna. Jeg ser mange likheter, jeg er også opptatt av barnas uttrykk, både kroppslige og muntlige som språklige uttrykk. Sandvik (2000) er også opptatt av hvordan barn i 1-3 års alderen uttrykker munterhet i barnehagen. Hennes arbeid er også rettet mot de minste barnas uttrykksmåter. Begge to er opptatt av barns perspektiv, viktigheten og egenarten i barnas uttrykk. Dette er også viktig i mitt arbeid. I min undersøkelse er de estetiske fagene sentrale og er en gjennomgående faktor. Jeg bruker dette i min tilnærming til barns kroppslige og muntlige uttrykk. Dette avgrenser undersøkelsen mye, men sammensatt med annen forskning blir det et viktig bidrag som kan gi oss mer kunnskap om småbarns kompleksitet og hverdagsliv i barnehagen. Etter min mening er all forskningen viktige bidrag for å setter lys over og bidrar til å fremme barnas mangfoldige stemmer.

Fordi det ikke finnes en universell forståelse av barn, men i motsetning mange forestillinger om barn og barndommer, er det viktig med forskning med barn. For å kunne få en større forståelse av hvordan barn kan være, må vi ta høyde for konteksten og kulturen barnet har vokst opp i og er en del av. Barnet preger konteksten det befinner seg i, vi må derfor se på barnet og omgivelsene som sammenvevde (Nordin-Hultmann, 2004: 186- 187). Uttrykk som kommer fra barn vil derfor også i denne forståelsen ha sammenheng med konteksten og kulturen barnet befinner seg i.

Hva slags perspektiv og syn jeg som forsker har om barn, preger hele undersøkelsen. Det har vært og er en pågående debatt i Norge som har hatt et høyt fokus på barns rettigheter. I Norden har det vært et voksende fokus på barns rettigheter, synlighet og at de skal ha det bra. Det høye fokuset på barns beste har tilsynelatende blitt opprettholdt av mange ulike profesjoner og noen med mer råderett en andre. Debatten om barns beste har eksistert og forgår innenfor profesjoner med fagfolk og voksne (Eide og Winger, 2005). Selv om jeg som voksent menneske har vært barn og er belest rundt forskning på barn, tror jeg ikke jeg kan forstå det enkelte barn. Dette gjør det også vanskelig å ta det enkelte barns perspektiv. Det er umulig for meg å lese og forstå andres indre tanker.

Men jeg tror allikevel forsøk og fokus på å tilnærme seg barns perspektiv er viktig. På denne måten tror jeg vi i større grad kan møte barn som likeverdige subjekt og gir dem mulighet til medvirkning.

I begrepet barns perspektiv ligger begrepet perspektiv som handler om hvordan vi ser på barns. Halldèn (2003) skriver at debatten om barnsperspektiv henger tett sammen med debatten om barns kultur. I min studie er mitt fokus som nevnt nettopp på disse aspektene, både det enkelte barn og dets uttrykk fra barnets liv i en barnekulturell sammenheng på en småbarnsavdeling.

I dette studiet er mitt blikk rettet mot barns kroppslige og muntlige uttrykk. Jeg har delt opp i kroppslig og muntlige uttrykk, men i utgangspunktet mener jeg kroppen og uttrykkene som kommer igjennom kroppen må sees som en helhet og ikke oppsplittet. Vi føler og uttrykker med hele kroppen.

Kroppssubjektet er den aktivt handlende menneskekroppen. Denne kroppen er forankret i en konkret verden. Menneskekroppen er den levde kroppen og uten en kropp er det ikke mulig å være i verden. Kroppen er en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi, og som sådan er den samtidig naturlig integrert med og i verden (Løkken, 2005: 24).

Løkken (2005 og 2004) forankrer sin tilnærming til forståelsen av kroppssubjektet og menneskekroppen, til den franske filosofen Merleau- Ponty sine teorier. Jeg går ikke direkte inn i Merleau- Ponty sin teori, men forankrer meg heller i Løkken (2005 og 2004) sin forståelse av den.

Som påpekt tror jeg vi som mennesker i alle størrelser, aldre og kulturelle ulikheter og likheter, er i verden og opplever virkeligheten med hele kroppen. Vi er i verden med hele oss. Og som sitatet sier tror jeg vi føler, erfarer og uttrykker med hele kroppen. Barna som et hele, med sin kropp er de til stede i verden, er aktører, påvirker og preger sin tilværelse.

Med kroppen bebor vi rommet og tiden, og gjennom kroppens levde interaksjon og kommunikasjon med verden oppstår en levd tid og et levd rom. Det menneskelige kroppssubjektet har innlemmet en spontan og umiddelbar viten om seg selv og andre (...) (Løkken, 2004: 34- 35).

Jeg tror barnas uttrykk og ytringer har utgangspunkt i dette. At barna som kroppssubjekter og med hele menneskekroppen, i relasjon og kommunikasjon med andre kroppssubjekter og med omgivelsene rundt seg, blir bevisst seg selv og dermed også uttrykkene som ytres. Som et verktøy for mine studier i barnehagen har jeg som nevnt valgt å dele barnas uttrykk til kroppslige og muntlige. Dette har jeg gjort for at jeg lettere kunne tydeliggjøre det estetiske og kompleksiteten i barnas uttrykk.

Selv om jeg har valgt å studere det estetiske i barns uttrykk, er jeg i hele prosessen opptatt av å la barns perspektiv få være med å styre prosjektet igjennom feltstudiet.

Gennom att lyssna på deras röster och tolka deras agerande kan vuxna förstå vad barn behöver och värderar, samtidigt som deras agerande reflekterar barnets subjektiva mening (Samuelsson og Sheridan, 2003: 80).

For at barnsperspektiv skal komme til syne må barn selv få komme med bidrag (Halldén, 2003). Barna på avdelingen er alle forskjellige mennesker, dette viser seg også i deres uttrykksmåter. I min hverdag som man har jeg møtt mange rare holdninger ovenfor det jeg studerer, og da spesielt med tanke på min studie av barn i alderen 1-3 år. Jeg møter ofte holdninger som forteller meg at ”små barn” ikke kan noe og at det småbarn driver med er mindre alvorlig eller mindre seriøst enn eldre barn. At de ikke kan gå, ikke kan snakke, ikke kan, ikke kan, osv. Med slike holdninger defineres barna og barndommen som noe utenfor det normale og optimale. Samfunnet jeg lever i er fullt av slike dikotomier. Fordi dikotomier som oftest ene og alene uten kritikk blir stående som det eneste alternativet, blir fokuset for mange hele tiden å oppnå noe bedre eller bli flinkere. Nyansene og det komplekse mangfoldet drukner dermed i streben etter det sanne eller det riktige (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001). Selmer- Olsen (2001) påpeker i et foredrag om kunst for barn under 3 år, at det ofte opereres med dikotomier ovenfor barn i denne alderen. I forhold til språk og hva språk er, inneholder det også en del dikotomiske holdninger.

2.4 Språk og relasjoner

Æstetik som genstandsfelt handler om alle de måder vi i hverdagen sansemæssig erobrer insigt og viden på og de måder denne viden og indsigst formes og udtrykkes på (Juncker, 2005: 25).

For min studie blir barns ytringer i form av kroppslige og muntlige uttrykk grunnmaterialet for utviklingen av undersøkelsen. Johannesen (2002) skriver om det nonverbale, det ”glemte språket”, et språk med andre uttrykksformer enn det verbale. Juncker (2005, 2001) drøfter kunstneriske og estetiske uttrykksformer hos små barn, og påpeker at også dette kan sees som en språkform. I mitt arbeid ser jeg på barnas egenproduserte kroppslige og muntlige uttrykk. Kan dette være et glemt språk?

Verbalspråket, her ment som norsk muntlig og skriftlig, er viktig i vårt samfunn. I integreringsdebatten, om hvordan våre nye nordmenn skal komme inn i arbeidsmarkedet og bli ”norske”, handler ofte om det å lære seg det norske skrift og talespråk. Det blir for eksempel ofte brukt som et argument og kriterium for å ta del i arbeidsmarkedet. Kan du ikke dette, er det nesten umulig å få arbeid. Det aller meste i det voksne samfunnet er basert på at man må beherske språk for å kunne kommunisere med andre og for å kunne ta del i samfunnet. Det er slik jeg opplever språket, som en nøkkel til deltakelse i samfunnet. Gjennom institusjonaliseringen, skoler, sfo og barnehager skal barn lære seg verbal og skriftspråk.

Småbarnsalderen er den grunnleggende perioden for utvikling av språk
(Kunnskapsdepartementet, 2006: 29).

Som Rammeplanen for barnehager (2006) her påpeker er småbarnsalderen (0- 3 år) en viktig periode for barnas språklige utvikling. Men hva legges i begrepet språk? Slik jeg opplever det, er fokuset rettet mot og med tanke på verbal og skriftspråk. Jeg opplever at læringssynet i dette sitatet likner og retter seg mot skolens tradisjonelle tillæringssyn. Målet er at barna skal komme frem til et fullkomment verbal og skriftspråk.

Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold
(Kunnskapsdepartementet, 2006: 34).

Som jeg leser ut av rammeverket for barnehagenes innhold, står det å stimulere og sørge for at barna lærer seg verbalspråk sentralt. Verbal og skriftspråkfokuset i utdanningsinstitusjonene og samfunnet forøvrig er preget av dikotomien voksen - barn. En holdning som går igjen om småbarn, er som jeg har erfart, fokuset på at de ikke kan snakke. Å ikke kunne verbalspråk og skriftspråk brukes som et mål og en mal på hvor flink eller modent et barn er.

Barn i alderen 0-3 år er alle subjektive mennesker med ulike uttrykksmåter, men de defineres ofte ut i fra å ikke ha eller kunne eller ha verbalspråk. Juncker (2001) mener at vi igjennom en slik forståelse av barn i denne alderen, indirekte sier at språk for oss voksne kun er verbalspråk.

Hvad der ikke kan sprogliggøres, formes i hoved- og bisætninger, sættes på begreb, på rationel logikk, på forklaring, findes ikke (Juncker, 2001: 3).

Forståelsen av hva språk er, blir definert ut i fra skriftspråk og verbalspråk. Men hva med alle de uttrykkene barn gjør med kroppen? Når et barn på 2 år sitter på toppen av en sklie, ser på deg og strekker armene mot deg, er ikke dette et spørsmål og et språklig uttrykk for noe? Vi er så opptatt av det verbale og forklarende. Vi har selv blitt oppdratt mot den logiske, verbale og tydelige ytring som det ene rette.

Det vi ikke forstår blir vanskelig å svare på. Vil barnet ned fra sklien, eller strekker hun bare ut armene? Å anstrenge seg mot å ta barns perspektiv handler slik jeg ser det, om å åpne for deres mange språk, og fjerne seg fra idealet om at verbalspråk kun er det gjeldene språk (Gillund, 2006, Greve, 2005, Løkken, 2005 og 2004, Johannsen, 2002, Juncker, 2001 Sandvik, 2000). Det er viktig å ta barnets nonverbale språkytringer på alvor, og dermed også anerkjenne barndommen som en likeverdig og viktig fase i menneskelivet.

Fra børn bliver født kommunikerer de. De er absolut ved deres fulde fem –og de erobrer verden gennem dem alle. De udtrykker sig gennem krop, gestik, lyde, rytme, bevægelser. De former følelser. Det er faktisk et andet sprog. En æstetisk, en sanselig, kommunikation (Juncker, 2001: 4).

Det er viktig å åpne for andre uttrykkformer i møte med barn. Vi må fjerne oss fra modernismens universelle entydighet om kunnskap og søke ny og subjektbasert kunnskap som bidrar til å fremme det flotte mangfoldet blant barna.

Hvis vi aksepterer at ordenes tale kan betraktes som en meningsfull kroppslig handling på linje med andre gester, skulle kroppslige og gestikulære handlinger, så vel som talehandlinger, være likeverdige aspekter av samme sak: at vi som menneskelige kroppssubjekter, enten vi er store eller små, streber mot og søker hverandre på flere betydningsfulle måter (Løkken, 2005: 34).

Barn har mange forskjellige språk, for meg blir det viktig å være åpen for dette i feltstudien. Gjennom å synliggjøre dette, kan vi få større kunnskap på barnas premisser fra barna selv. Får vi mer kunnskap om barnas mangfoldighet og ulike uttrykksformer, kan det også bli lettere som voksen og pedagoger å få flere gode samspill med barn i barnehagen på barnas premisser. Dette kan også bidra til at vi ser flere meningsbærende relasjoner mellom barn i deres hverdagsliv.

2.4.1 Relasjoner

På grunnlag av at jeg i denne studien retter fokus på barnas egenproduserte estetiske praksis i barnehagen og fordi det som oftest er mange mennesker i barnehagen, så er det naturlig å trekke inn å se nærmere på begrepet relasjon.

Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring
(Kunnskapsdepartementet, 2006: 12).

Som en kan lese fra rammeverket til innholdet i barnehagen er barnas relasjoner seg imellom viktig. Barn er i barnehage med andre barn. Noe av det barnehagens læringssyn i Norge er bygd på, er det en kan kalle uformell læring. Denne læringen foregår blant annet i menneskelige relasjoner, mellom voksne - barn, og mellom barn – barn.

Barnehagelivet består av komplekse samspill mellom mennesker
(Kunnskapsdepartementet, 2006: 25).

Møtene og samspillet mellom barna er med på å gi barn i barnehagen meningsfulle opplevelser og erfaringer. Relasjoner mellom barn og med barnehagens omgivelser, legger grunnlag for gode opplevelser, gode vennskap og læring.

Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006: 27).

Relasjonene i barnehagen er (som påpekt) viktig for innholdet i barnehagen. Det er med på å gi barna meningsfulle opplevelser og de er med på å gi barnehagen sitt innhold. Møtene barn i mellom er også mangfoldige og forskjellige. Slik jeg ser det er samfunnet og demokratiet jeg lever i basert på relasjoner. For eksempel kunnskap, holdninger og utviklinger, styres og preges av mennesker i relasjon med hverandre.

Møtene og kommunikasjonene i relasjoner er med på å forme våre samfunn og virkeligheter. På denne måten blir relasjon et viktig begrep på mange plan, også for det enkelte mennesket. Hvilke relasjoner jeg har hatt og hva jeg har opplevd gjennom mine relasjoner, har vært og er med å forme meg til den personen jeg er i dag og er det grunnlaget jeg utvikler meg videre med. Mange av opplevelser barna har i barnehagen kan knyttes til ulike relasjoner.

I denne studien handler det om relasjonene mellom barn – barn. Mitt perspektiv og fokus er på barnas egenproduserte kroppslige og muntlige uttrykk. Jeg er altså ikke i utgangspunktet interessert i voksenrollen eller pedagogene direkte. Mange av situasjonene er tilrettelagt, gjennom planarbeid, avdelingens materiell og fysiske tilrettelegging. Det er ofte planlagt og utført av voksne og pedagoger (Nordin-Hultman, 2004). På denne måten, selv om jeg har avgrenset meg til barn- barn relasjoner, så preger voksne indirekte relasjonene som oppstår på avdelingen.

Våre mellommenneskelige relasjoner er tett knyttet til den enkelte deltaker og dens bakgrunn. I relasjon kan mennesker uttrykke sitt mangfold.

Vi bærer på en kulturell arv af kropslige, rytmiske, metriske, lydige, billedlige, bevægelsesmæssige, altså æstetiske, udtryksformer, der kan aktualiseres, når som helst og hvor som helst situationene byder sig til. Det er en dimension af virkeligheden, som hverken kan klassificeres eller genificeres. 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: 158).

Vi har opplevelser og erfaringer som er forskjellige og som er med på å gjøre oss til det mangfoldet av ulike mennesker vi er. Disse forskjellighetene er viktige grunnlag i våre relasjoner og viser seg i relasjoner. Som Juncker (2006) understreker har vi alle forskjellige forutsetninger som spiller inn i relasjoner vi tar del i. En relasjon vil derfor være et produkt av de forskjellige menneskene i den og den konteksten det foregår i.

I barnas aktiviteter og relasjoner, finnes noen faktorer som er med på å styre og avgrense aktiviteten. Min erfaring fra barnehager er at noen ganger når det oppstår en konflikt mellom barn, bunner konflikten i uenighet og da ofte grunnlag i en maktoverskridelse. Bae (2004, 2003, 1996) baserer noe av sine studier og teorier på dialektisk relasjonsteori. Berit Bae (1996) er blant annet opptatt av voksenrollen i forhold til barn og hun har utført flere studier med fokus på samspillet i relasjonene.

Hun trekker frem anerkjennelse og definisjonsmakt som to viktige begreper i forhold til relasjon mellom voksen og barn.

Anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom hele måten å være i relasjon til andre, og springer ut av en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt (Bae, 1996: 148).

Som omsorgspersoner, pedagoger og forbilder for barna har vi stor muligheter til å påvirke og styre barna.

Videre i arbeidet til Berit Bae med voksen – barn relasjon, har hun gjennom sitt doktorgradsarbeid kommet frem til to mønstre som er sentrale i hennes analyse av samspillet i relasjonene. Disse mønstre kaller hun, romslig mønster og trange mønster (Bae, 2004, 2003). Kort fortalt er et *romslig mønster*, når voksne i relasjon med barn er fokusert og oppmerksom, lyttende, velvillig fortolkende, tolerang, mottagelig, fleksibel og har en bevegelig rollefordeling. *Trange mønster* er når den voksne personen er, opplevelsesmessig fjern, usynkronisert, vurderende, nølende og ensidige i rollefordeling (Bae, 2004: 151- 165 og 2003: 66- 71). Hun påpeker at hvilke mønstre som er relasjonen spiller stor rolle for relasjonens innhold til barna.

Når de voksnes relasjon med barna var romslige og barnas initiativ ble møtt av anerkjennende voksen, var samspillet godt. Relasjonen ble god både for barnet og den voksne personen. Det motsatte var tilfelle når relasjon var preget at et trangt mønster, hvor den voksne personen ikke er imøtekommende, lyttende og anerkjennende, men overser barnet, ikke er lyttende, men er selvsentret.

Disse to mønstrene tror jeg også kan brukes i forhold til relasjoner mellom barn. En stor forskjell er at deltakerne i relasjonene i utgangspunktet er mer likestilt enn voksne og barn. Min erfaring og tidligere observasjoner av barn – barn relasjoner i barnehagen, har vist meg at det også finnes maktforhold mellom barn. I relasjoner i lek eller andre aktiviteter viser dette seg, noen ganger er samspillet preget av likeverd, fleksibilitet og lik rollefordeling, og andre ganger blir det konflikter eller uenighet, og da ofte på grunn av at noen barn føler seg ikke behandlet riktig eller anerkjent. Min erfaring er at det er stor forskjell på hvor konstruktive relasjoner mellom barn er. Dette kan tett knyttes til det Bae (2004, 2003) kaller trange og romslige mønster.

Greve (2005) har i sine studier satt fokus på barn i alderen 1-3 år sine vennsrelasjoner. Hun understreker og påpeker viktigheten av gode relasjonen for vennskap.

My research to date that small children do benefit from social interaction with peers (Greve, 2005: 9).

Greve (2005) har også i likhet med Bae (2004, 2003, 1996) i sine undersøkelser sett at gjensidighet i relasjoner er sentralt for at det skal bli konstruktivt. Gode relasjoner i barnehagen kan være utgangspunkt for mange gode aktiviteter hos barn. En relasjon bestående av gjensidig anerkjennelse og et åpent mønster har slik jeg ser det et optimalt utgangspunkt for skapende virksomhet og kreativ utfoldelse.

Hvis jeg trekker en parallell til min erfaring som yrkesmusiker kan jeg se noen likheter. I noen prosjekter jeg har vært delaktig i har improvisasjon stått sentralt. Å improvisere sammen med andre musikere kan på mange måter sammenliknes med å være i en relasjon. Det er som å ha en samtale med noen (Kruse, 1995). Du er avhengig av at din samtale partner på en eller annen måte forstår deg, og at du forstår den andre (han/henne). På denne måten kan begge parter få noe mening ut av samtalen. For at samtalen skal gå fremover er man avhengig av at deltakerne i relasjonen lytter, respekterer hverandre forstår turtakning og tar initiativ. Som kan sees i likhet med romslig mønster (Bae, 2004, 2003). Dette er svært likt i musikalsk improvisasjon. Gjennom musikalsk samspill kan man ha en kommunikasjon, gjennom de ferdighetene og uttrykksmulighetene deltakerne har på de ulike instrumentene. For at improvisasjonen skal ha fremdrift er man avhengig av at alle deltakerne bidrar. Det handler om å møte andres ytringer med anerkjennelse, lytte på hva andre gjør, følge andres initiativ og selv ta initiativ. På sammen måte tror jeg at barn i relasjoner er avhengig av initiativ og åpenhet for at relasjonen skal få fremdrift og innhold. Jeg ser at åpne og lukkede mønster (Bae, 2004, 2003) kan være sentrale i forhold til barnas egeninitierte estetiske uttrykk. Dette kan være et viktig aspekt i forhold til om småbarn i samspill og relasjon med andre barn i barnehagen kan skape estetiske uttrykk.

2.4.2 Indirekte og direkte relasjoner

For å klargjøre min forståelse av relasjonsbegrepet i forhold til min studie, vil jeg dele inn i 2 typer. Den direkte relasjonen og den indirekte relasjonen. Når jeg sitter ved siden av noen på en lesesal som jeg ikke kjenner er jeg også i en slags relasjon. Vi snakker ikke sammen, ser ikke på hverandre og tar ikke på hverandre. Men jeg er i samme rom som den andre personen. Mitt nærvær og tilstedeværelse i rommet og ved siden av personen preger denne personens situasjon. At denne personen sitter der den gjør, preger også min situasjon.

Det er dette jeg kaller en indirekte relasjon. Mitt nærvær i rommet, på stolen i denne situasjonen preger rommet og opplevelsen av rommet. Hadde ikke jeg sittet på stolen kunne personen slengt beina på stolen. Jeg preger den personens tilværelse og visa versa. Jeg har en indirekte påvirkning. Den direkte relasjonen knytter jeg til en relasjon hvor jeg er direkte med og hvor jeg direkte kan prege, påvirke og utvikle relasjonen. Dette kan for eksempel være som en samtale, rundt middagsbordet, i klasserommet, beinfløring, å håndhilde på noen, når noen barn leker mor, far, barn, hund og katt osv. Her har man en direkte mulighet til å prege relasjonen, fordi man er en del av handlingen og utviklingen.

I min studie har jeg som nevnt fokuset på barns kroppslige og muntlige uttrykk. Fordi barn i barnehage er sammen med andre barn ser jeg også at relasjonsbegrepet står sentralt. Barnas selvproduserte aktiviteter skjer både på grunnlag av det enkelte barns utgangspunkt, barnet i relasjon med andre barn, men også i møte med barnehagens fysiske utforming, innhold og hverdag.

2.5 Hverdagsliv

I denne studien med barn i barnehagen har jeg måtte avgrense studiene til barns hverdagsliv. For å kunne avgrense til hverdagsliv vil jeg klargjøre hva jeg legger i dette begrepet. Som det ligger i ordet hverdagsliv, handler dette om hverdagsaktiviteter i våre liv. Med min vitenskapsteoretiske forståelse vil jeg prøve å si noe om hvordan det vi opplever i våre hverdager, er knyttet til den enkeltes opplevelse. Det er kontekstuelt og relasjonelt forskjellig for oss alle. Det er derfor umulig for meg å definere hva hverdagsliv er for det enkelte barnet. Hvordan et hverdagsliv er for barn strekker seg og langt utenfor barnehagen. Denne studien er gjort under hverdagslivet til barn innenfor den tiden de er i barnehagen.

Denne teksten og denne studien blir gjennomsyret av min subjektivitet. Med min bevissthet rundt det, kan jeg derfor ikke gjøre noe annet valg enn å forankre forståelsen av hverdagsbegrepet i meg og min forståelse. I denne teksten er derfor hverdagsliv først og fremst sett i sammenheng med barnehagens rutinemessige inndeling av dagen. Det er dette som er mest synlig for meg i studien.

Barnehagehverdagen er kompleks og preges av mye forskjellig. Nordin- Hultmann (2004) påpeker gjennom sin studie av svenske barnehager, at hverdagen i barnehagen er sammenvevd med tid og rom.

2.6 Tid og rom som ramme i barnehagehverdagen

Våre moderne liv er karakterisert av at tid og rom blir stadig mer opp og inndelt og differensiert (Nordin- Hultmann, 2004:97).

Tiden har i vårt vestlige samfunn stor makt både i samfunnet, for våre subjektive virkeligheter, og dermed også for barn, barndom og barnehager.

Vi styres og lar oss styre av tiden. Tiden er i det alt vi foretar oss. Tiden er også noe som har preget våre syn på barn og barndommer, men også noe barn selv bruker bevisst eller ubevisst. Nordin- Hultmann (2004) påpeker at tiden blant annet igjennom institusjonaliseringen av barndommen har fått en stor betydning for barn. Igjennom historien kan vi se at våre forhold endrer seg i forhold til tid.

Framveksten av lønnsarbeidet og av den industrielle produksjon førte til en stadig sterkere oppdeling av tiden. Overgangen fra en oppgavestyrte til en klokkestyrt tidsinndeling førte til nye krav om tilpasning og underordning (Nordin- Hultmann, 2004: 97).

Som sitatet sier har disse samfunnsmessige utviklingene til en klokkestyrt tidsinndeling endret hverdagspraksis og dermed også hverdagspraksisen i samfunnsinstitusjonen barnehagen. Nordin- Hultmann (2004) har gjort undersøkelser i barnehager. På grunnlag av disse undersøkelsene drøfter hun hvordan tiden spiller inn på pedagogikken og hvordan den har endret seg. Hun ser på pedagogikken som et tidsrom. Hun mener at tid og rom er tett sammenvevd. På grunnlag av at vi i større grad har endret mer og mer mot å planlegge barnehagehverdagen ut i fra tid, mener hun at den pedagogiske virksomheten også har preget barnehagenes romlige utfoldelse. Vi har rom som er tilpasset den enkelte pedagogiske aktivitet. Barna forflyttes fra rom til rom ut i fra hva den pedagogiske planen sier. Dette preger barnas hverdag i stor grad.

2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk

Tiden preger også barnehagepedagogikken på andre måter. Tiden definerer også alder. Aldersinndeling trenger ikke være noe negativt, tvert i mot kan det brukes positivt. Men gjennom historien viser aldersinndelingen ofte å ha blitt brukt for eksempel som en målestokk for barns fysiske og kognitive utvikling. Dette har vært synlig i utviklingspsykologiens aldersinndelte stadier, og har blitt brukt på en måte i praksis som har undertrykt både barn og barndommer (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen,

2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001). Førskolelærere bruker og har brukt mye av dette som mal for barns utvikling i barnehagen. Etter mitt syn blir denne aldersinndelingen ofte for generell og universell, og gir oss et for sterkt fokus kun på utviklingen fremover. Barn og deres barndom her og nå blir kun noe en vil komme videre fra.

Ved at legge vekt på tid som en kvalitativ mer end en simpel kvantitativ målestokk, ses alder forstået som passerende tid i stedet som en temporal dimension blant mange andre, gjennom hvilke barn lokaliserer sig selv eller bliver positionerede individer i den sociale verden (James, Jenks og Prout, 1999: 88).

Som det påpekes her er tiden en viktig faktor for ideene og oppfattelsen av barn og barndom. At alder som tidsrelatert begrep har avgrenset synet på barndom til en universell normativ tilstand. I denne teksten er forståelsen av tidsbegrepet rundt barn og barndom, også knyttet til den enkeltes opplevelse hos det enkelte barn. Men samtidig erkjenner jeg som påpekt at tid preger hverdagslivet i barnehagen på mange måter. I denne undersøkelsen er fokuset på de tidsrommene som oppstår innimellom og som gir rom for kreativt virksomhet. Barnas individuelt forankrede oppfattelse og bruk av tiden. Hvordan de bruker sin tid i barnehagen og hvordan de utnytter de definerte allmenne tidsrammene, og hva som kan oppstå og oppstår i denne hverdagstiden.

2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten

I forhold til min undersøkelse i barnehagens hverdagsliv, så har barnas bruk av tiden blitt viktig. Et sentralt moment i forhold til tid og barn, er at alle barn er forskjellige. Ut fra våre erfaringer og bakgrunner, får alle mennesker også ulike opplevelser. Når jeg skal prøve å få tak på barnas muntlige og kroppslige uttrykk, har jeg derfor også valgt å tenke på tid som noe subjektivt og relativt, som vil preges og oppleves forskjellig hos det enkelte barnet.

Lek brukes ofte som en felles betegnelse på barnas egenstyrte aktiviteter og er derfor også interessant som en arena for estetiske uttrykk, jf Guss (2001) og Mouritsen (1996). Leken brukes også som et argument for å legitimere mye av barnehagens egenverdi og som en læringsarena for barns uformelle læring (Rammeplan for barnehager, 1995 og 2006). I leken er barna som oftest utenfor en direkte voksenstyring, selv om jeg vil påstå at leken som oftest er indirekte styrt av voksnes

tilrettlegging og rammer i tid og rom (Nordin- Hultmann, 2004). Men selv i alle disse rutiner og rammer som forholder seg til den ”reelle offentlige tid” og som barna befinner seg i og må forholde seg til, har barna også sin egen individuelle tid. Man kan også se på leken som et kulturelt uttrykk, et uttrykk fra barns kultur.

I dag forbinder vi umiddelbart leg og barn. De hører sammen som voksne og arbeide. Leg betragtes som en særlig barnlig aktivitetsform, og den opfattelse er et historisk og kulturelt fænomen (Mouritsen, 1996: 17).

I et barnkulturelt perspektiv spiller leken en særskilt rolle. Det påpekes å settes lys over leken som barns særegne ”mulighetenes rom” og sted for utvikling (Mouritsen, 1996). I leken er det rom for frie tanker og rom for fantasien til å spille inn. Leken sees på som barnas egne tid hvor den reelle tiden ofte glemmes og fantasien derfor får fritt utspill. Hernes, Horn og Reistad (1993b) skriver om teater og dans og trekker likhet mellom kunstneriske uttrykk og barns lek.

Dansen og teateret er øyeblikkets kunstkarter. I kommunikasjonen mellom scene og sal prøver vi å oppheve følelsen av reell tid og reelt rom, og ta mottakeren med på fiksjonens tidsopplevelse på fiksjonens premisser (Hernes, Horn og Reistad, 1993b: 45).

Dette sees i likhet med barn i lek aktiviteter. Leken har også en grad av opphevelse av tid og rom. Barn veksler mellom fantasi og virkelighet. For eksempel en tenkt situasjon, noen barn leker mor, far og barn, å så blir de avbrutt av en voksen: ”nå må komme og spise”. Dette gjør at barna mest sannsynlig går ut av rollene og fiksjonen i leken. Jeg tror det hele tiden er en veksel mellom å være ”til stede” i den reelle tid og den ”til stede” i den enkeltes tidsopfattning hvor aktivitetene og de skapende formgivende prosessene til barn finner sted.

2.6.3 De subjektive og barnedefinerte” potensielle rom”

I kunst og estetiske fag brukes begrepet rom mye. Rom brukes med mange meninger, både fysiske rom som i en scene flate, rom i tekst, i musikk, i bildekomposisjon osv. Rom er et sentralt begrep som spiller inn i alle kunstneriske uttrykk på en eller annen måte. For å kunne ha en forståelsesramme som vil forklare hvordan barn subjektivt uttrykker noe estetisk, har jeg valgt å støtte meg til en eldre teori som omhandler tid og rom i lek.

D. W. Winnicott, har i forskning kommet frem det han kaller *the potential space* (Winnicott, 1971), som jeg her oversetter til ”det potensielle rom”. Winnicott gjorde omfattende undersøkelser av mor – barn relasjon og barns lek som endte opp i denne teorien. Han mente at det oppstår et mulighetens rom imellom det subjektive indre og det objektive ytre i barns lek (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Winnicott, 1971). Han påpeker også at det potensielle rommet knyttes til den enkelte.

(...) this potential space is a highly variable factor (from individual to individual) (...) (Winnicott, 1971: 121).

Det oppstår fra den enkeltes subjektive utgangspunkt. Som i barnas lek hvor det snakkes om at barn går ut og inn av fiksjon, går man ut og inn av potensielle rom, eller som Winnicott (1971) mener, veksel mellom lek og virkelighet. Det potensielle rom avhenger av tid. Hvor lang reell tid som brukes i en lek er som regel uinteressant for barn. Det er i leken, i dette potensielle rommet der og da barn har fokus. Det potensielle rommet kan sees på som et eget subjektivt tidsrom i den reelle tiden og hverdagstiden. At barna leker så defineres et fiksjons rom eller sfære, som igjen blir et potensial for at noe kan oppstå. Et rom og et grunnlag for kreative prosesser. Winnicott mener dette eksisterer videre utover det vi definerer som barndom, og at dette er grunnlag for alle skapende prosesser hos voksne (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a). Barnets interaksjon med omgivelsene og andre gir næring til skapende virksomhet i dette rommet. Og hvordan barn utnytter og utvikler dette rommet bestemmer rommets synlige uttrykk. Det potensielle rommet er i denne studien en viktig teori jeg støtter meg til for å gi en forståelse av hvor og når barnas estetiske uttrykk kan oppstå i barnehagens hverdagsliv.

2.6.4 Objekt og gjenstander

Objekter og gjenstander i ulike størrelser og fasonger finnes overalt rundt oss i samfunnet. Det er også rikelig med objekter og gjenstander som omkranser og brukes av barn i barnehager. Det er mange gjenstander i omgivelsene på avdelingen jeg har gjort studier i og de brukes også mye av barna. Under modernismens vitensregime ble gjenstander og objekter i omgivelsene rundt oss sett på som noe statisk. Slik jeg ser det er denne holdningen om objekter som noe dødt og entydig, holdninger som fortsatt råder fritt blant noen mennesker.

Naturvitenskapen forsøkte å avgrense og isolere alle ting som enkeltelementer som først og fremst står i en årsaksstyrt relasjon til hverandre (Nordin- Hultmann, 2004: 177).

Min forståelse av objekter og gjenstander i denne teksten er at de inneholder verdier og muligheter. Objekter og gjenstander innehar ”verdier” og uttrykk som igjen for alle de som møter dem oppfattes og oppleves subjektivt forskjellige. Det fysiske miljøet rundt oss er etter mitt syn ikke fysisk eller konstant, men heller noe som forandrer seg i relasjoner og møter med det enkelte mennesket. På denne måten vil det ikke finnes en riktig konstant oppfattelse av et objekt, men mange og forskjellige subjektive (Nordin-Hultmann, 2004: 177- 178). På denne måten møter jeg og forstår barns bruk og relasjoner med objekter og gjenstander i denne teksten. Barnas interaksjon og bruk av objekter og gjenstander blir sett på som noe som i møte med barna, får en ny betydning og mening.

2.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet klargjort noen teoretiske aspekter som vil være sentrale videre i avhandlingen. Denne teorien er verktøyet jeg bruker i analysen av datamaterialet. Barn i denne alderen er subjektive komplekse mennesker, de er viktige samfunnsborgere med rett til å bli hørt og tatt på alvor. I kapittelet har jeg drøftet aspekter ved barnehagehverdagen og de muligheter og begrensningen som preger småbarns liv der. Jeg har drøftet barnas subjektive utgangspunkt og hvordan de i sine hverdagslige aktiviteter i relasjon med andre barn og konteksten, har mulighet til å oppleve å uttrykke seg estetisk. Jeg har drøftet teori som i analysen kan være med å synliggjøre småbarns komplekse kroppslige og muntlige uttrykksformer. Hvordan kan jeg i undersøkelsen se småbarns kroppslige og muntlige estetiske ytringer i barnehagens hverdagspraksis?

Jeg skal nå klargjøre min metodologiske forankring og metodene jeg har brukt i denne studien for å møte barns estetiske praksis.

3 Metodologi

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har en lang historie. Den har vært brukt mye i antropologi, i studie av menneskers samfunn og kulturer. Etter lang bruk i antropologi og sosiologi begynte andre forskningstradisjoner å ta i bruk kvalitativ forskning. Den kvalitative forskningen ble tatt i bruk under en positivistisk tradisjon. I denne tradisjonen brukte de statistiske tall, metoder og dokumenter for å se på mennesker i samfunn. Dette endte opp med tall og statistikker. I nyere postmoderne tilnærming og i kvalitativ forskning blir den positivistiske tilnærmingen kritisert for kun å formidle en vei eller sannhet til å forstå den sosiale og kompliserte verden med. Denne måten å forske på med noen spesifikke kriterier til grunn, gjorde at mange stemmer ikke kom frem (Denzin og Lincoln, 1998). Gjennom forskningshistorien har diskusjonen om validitetskriterier vært sentrale. Validiteten til positivismens og modernismens universelle sannheter i syn på barn og kunnskap har som nevnt i de senere årene blitt sterkt kritisert (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001). I min studie blir det viktig å prøve å se det fra barnas perspektiv. Denzin og Lincoln (1998) Med min forståelse om at det ikke finnes en sannhet, en barndom eller et svar, blir det å ha en nyansert og åpen tilnærming til forskningsfeltet viktig.

I hvilken grad blir min forskning valid? Jeg fra mitt utgangspunkt som enkelte menneske, skal studere barns egendefinerte uttrykk. Jeg har ingen tro på det objektive perspektivet som mange forskere før meg har hatt, og derfor erkjenner jeg at undersøkelsen og teksten i stor grad vil bli preget av meg.

Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter (Denzin og Lincoln, 1998: 3).

Med kvalitativ forskning åpnes det for å studere mennesker i sin naturlige setting. I min studie med barn er de enkeltes kroppslige og muntlige uttrykkene kjernen i undersøkelsen. For meg som forsker blir det derfor meget viktig å ivareta disse ulike individuelle uttrykkene som ledd i studiens kjerne.

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual text – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives (Denzi og Lincoln, 1998: 3).

I studien vil jeg se nærmere på barnas individuelle kroppslige og muntlige uttrykk. Jeg vil tilnærme meg undersøkelsen med mine erfaringer og holdninger. Dette vil naturlig nok prege datainnsamlingen, undersøkelsens utvikling og funn.

Et forskningsprosjekt ender ikke med en kopi af virkeligheden. Men hvis det er blot nogenlunde rimeligt gennemført, summer det sig op til en slags videnskabeligt "portræt" af virkeligheden, en karakteristik i videnskabens udtryksmidler (Kjørup, 1997: 54).

Jeg har valgt kvalitativ forskning. Gjennom historien har synet på virkeligheten rundt oss forandret seg. Som jeg har beskrevet er forskjellene og ulikhetene mellom forskningsparadigmene fundamentale og utslagsgivende. Min forståelse som forsker på mennesker blir avgjørende for min undersøkelse. Valget av en kvalitativ tilnærming henger tett sammen med hva jeg studerer. Min studie er sammen med barn, i barns hverdag. I min studie vil jeg prøve å fremme småbarns kroppslige og muntlige stemmer og uttrykk. Jeg vil etterstrebe og ivareta barn som subjekter og vil se på barn i sammenheng med kontekst (Graue og Walsh, 1998). Med en kvalitativ forskning får barn en god mulighet til å bli synliggjort. Mine studier er gjort med barn, i en barnehage på en avdeling.

3.2 Etnografi

Det är i studier av barns kultur som barns perspektiv tydligt lyfts fram för att fånga vad barnen uttrycker och skapar (Halldén, 2003: 14).

Etnografi er en metodologi hvor man kan gå nærmere inn og studere for eksempel en kultur eller et miljø (Alvesson og Sköldberg, 2004). I denne studien får jeg et blikk inn i barns kultur på en avdeling.

Vi har et sterkt behov for refleksjon, kunnskap og erfaring om små barn enkeltvis og i gruppe, om kunst, håndverk og form, om etikk og estetikk. Ikke for å finne endelige løsninger, for vi skal også la oss overraske og utfordre av det uprøvde (Selmer- Olsen, 2001: 2).

Det er en metodologi som fremhever og tydeliggjør stemmene til undertrykte grupper. I forhold til tidligere studier av barn og barndom, og da spesielt ”småbarn”, har barn blitt studert som noe ”der nede”, noe ualvorlig, barn er blitt sett på som uferdig. Slike holdninger i forskningen har vært med på å forstumme barna som subjekt og deres stemmer (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001).

Denne studien styres i stor grad av barn som ”informanter”. Grunnlaget, de estetiske uttrykkene og ytringene, har utgangspunkt og oppstår i de enkelte barna. Det er i den såkalte barnekulturen på en småbarnsavdeling, jeg tilnærmer meg og vil observere barns kroppslige og muntlige uttrykk.

Historisk sett har etnografien blitt brukt mye i antropologiske studier, men har etter vært blitt brukt mer og mer i andre vitenskaps retninger (Alvesson og Sköldberg, 2004). (...) *Etnografi innebærer å skrive om mennesker* (...) og nettopp at det handler om mennesker, gjør at etnografiske studier med barn bidrar til synliggjøring av tidligere forstummede subjekter (Andersen, 2002: 51). Etnografien bidrar til at barns stemmer trer frem som barns stemmer (Rhedding-Jones, 2005, Viruru & Canella, 2001, Knupfer, 1996). I utvikling av pedagogiske og psykologiske teorier om barn, har det i historien vært et syn på barnet som ”noe” som studeres. Dahlberg, Moss og Pence (2002), påpeker at dette er en holdning som tilhører det moderne prosjekt, og at det i det postmoderne prosjekt er et mer nyansert og blikk på barn. I min studie vil jeg prøve fremheve barns estetiske uttrykk som vil kunne oppstå i barns kulturer.

Etnografisk metodologi handler om å samle inn data i naturlige settinger. Forskeren er der hvor livet leves og der hvor hverdagen finner sted (Andersen, 2002: 49).

Som Andersen påpeker har jeg mulighet med en etnografisk metodologisk tilnærming å nærme meg barn i barns kultur. I min tilnærming til barns egne estetiske uttrykk må jeg studere i barns naturlige miljøer.

Barnet og omgivelsene, subjekt og objekt, ses ikke som separate enheter, men som sammenvevde. I en slik forstand er barn "tvers igjennom" sosiale skapninger (Nordin- Hultman, 2004: 1).

Jeg vil igjennom etnografi som metodologi prøve å synliggjøre noen estetiske ytringer fra barnas egen kultur. I forhold til min studie og denne teksten brukes begrepet estetikk i tverrfaglig forståelse. I annen forskning på barns kultur og estetikk, avgrenses det seg ofte til et av de estetiske fagene. Jeg har valgt å tilnærme meg mer tverrfaglig for på denne måten kan jeg stille mer åpent i møte barns uttrykk. Alvesson og Sköldberg (2004) skriver at man kan ha en åpen tilnærming til det man studerer uten en konkret problemstilling eller tese.

Faith Gabrielle Guss (2003a, 2003b, 2001, 1998) tar i sine studier utgangspunkt i sin bakgrunn fra teaterfaget og bruker dette gjennomgående i sin forskning. I sin doktorgradsavhandling (Guss, 2001), bruker hun en etnografisk tilnærming til fagfeltet.

The meanings of drama performance, as a cultural- aesthetic text, can only be understood as products of the specific cultural context within which they emerge (Guss, 2001: 73).

Fordi jeg har valgt en etnografisk tilnærming til denne studien og skal se på barns estetiske uttrykk i barnehagen, blir det jeg observerer og barns kroppslige og muntlige uttrykk en viktig faktor som jeg lar bli med å bestemme fagavgrensningen. Dette valget har jeg gjort for å ivareta barns perspektiv. For meg er det viktig at barnas stemmer synes i teksten. I og med at teksten blir et slags bilde av studiet og barns estetiske ytringer, er det viktig for meg at barna får en god mulighet til å påvirke materialet.

I min studie har jeg ikke hatt noen ferdig problemstilling. Jeg har gått forholdsvis åpent ut i feltstudiet. Når jeg skriver forholdsvis, er det fordi jeg har hatt noen avgrensninger som jeg har forholdt meg til under prosessen. Avgrensninger som for eksempel barn i alderen 1-3 år, estetikk og estetiske ytringer samt kroppslige og muntlige uttrykk.

Unlike case studies, ethnography has no borders and no limits to what can be studied (Rhedding-Jones, 2005: 72).

Disse avgrensningene fungerer som et utgangspunkt for meg i prosessen, og gjennom dette kan jeg stille meg mer åpent i studien en jeg kan med en problemstilling eller tese som skal prøves ut. Som Rhedding-Jones (2005) skriver åpner etnografi for andre innfalsvinkler i forskning. Etnografien er slik jeg oppfatter det, mer i samspill med kulturen som skal studeres.

Etnografi tillater forskeren å gå åpent ut i feltet, det vil si uten en klar problemstilling. Det å gå åpent ut kan styre problemstillingen mot noe som for feltet føles viktigere, enn en problemstilling forskeren konstruerer ved sitt skrivebord (Andersen, 2002: 72).

Med dette utgangspunktet for feltstudien tror jeg også at barnas ytringer og barnekulturen i barnehagen lettere kan tre frem og få mulighet til å prege utfallet i undersøkelsen. Som jeg så ettertrykkelig har påpekt i denne teksten handler denne studien om barn og deres kroppslige og muntlige uttrykk. Gjennom en etnografisk tilnærming kan jeg synliggjøre barna. Den etnografiske metodologien sammen med meg og mitt blikk, kan være med på å bidra til at vi får mer kunnskap om de minste barna, på barns egne premisser. Men denne studien er gjort på grunnlag av undersøkelsen på en avdeling i en barnehage, og må derfor ikke forstås eller tolkes som noe universelt, men heller som et bidrag til å fremheve kompleksiteten ved barns tid i barnehagen.

Rhedding-Jones (2005) påpeker at en etnografisk studie handler om å ta del i en kultur over lang tid. Denne etnografiske studien strekker seg ikke over så lang tidsperiode. Jeg går allikevel en barnekultur i møte og har et sterkt fokus på å den med respekt og vilje til forståelse. På grunnlag av at denne undersøkelsen er gjort over en kortere tidsperiode på 3 uker, velger jeg i teksten å kalle det en mikroetnografisk studie.

3.2.1 Barnehagen

I arbeidsprosessen om å finne en barnehage og gjøre feltstudie, var det noen hindringer på veien. I følge en arbeidsplan og en avtale med en tidligere kollega hadde jeg en barnehage å dra til. Etter å ha sendt inn og fått svar fra norsk samfunnsfaglig datatjeneste ringte jeg min kontakt. Det viste seg at barnehagen hadde mye sykdom både hos personalet og hos barnegruppa. Etter som jeg også hadde endret aldersgruppe for min studie fra 3- 6 år til 1-3 år, passet ikke denne avdelingen så godt. Det var en blandet aldersgruppe hvor mesteparten av barnegruppa var fra 3 år og oppover. I samtale med min tidligere kollega på telefon, fant vi ut at jeg ikke kom til å bruke

denne barnehagen. Etter alle disse rundene fant jeg også ut at jeg ville prøve å skaffe en rein småbarnsavdeling. I og med at det er små barns kultur jeg er opptatt av å studere så jeg det rett og slett ikke som noe poeng å ha med noen andre aldersgrupper. Dette gjør det også enklere for meg å avgrense.

Jeg begynte å kontakte barnehager jeg hadde litt kjennskap til. Først kontaktet jeg en barnehage jeg hadde jobbet i som assistent i flere år. De var interessert. Barnehagen var privat og hadde en rein småbarnsavdeling, styrer skulle kontakte meg. Jeg følte jeg begynte å få dårlig tid så jeg ringte med det samme til den barnehagen jeg endte opp i. Denne barnehagen hadde flere rene småbarnsavdelinger, pluss at jeg kjente noen av personalet og lokalitetene fra tidligere praksisperioder under bachelorstudiet. Styrer tok kontakt med en av avdelingene for meg. De ble interesserte så jeg dro til barnehagen og leverte informasjonsskrivet som var til styrer, pedagogiske ansvarlige og det øvrige personalet (se vedlegg 5.). Etter noen dager ringte jeg til styrer for å høre om avdelingen ville være med. Personalet på avdelingen hadde lest informasjonsskrivet og de hadde funnet ut at de ikke ville. Det var noen av personalet som ikke hadde likt ideen med å bli videofilmet. Jeg avtalte derfor med styrer at hun skulle prate med en pedagogisk ansvarlig på en annen avdeling. Personalet på avdelingen synes det virket interessant. Jeg snakket med den pedagogiske lederen på avdelingen på telefon et par ganger og avtalte at jeg skulle komme til avdelingen for å svare på spørsmål personalet måtte ha. Etter samtale og møte på avdelingen ble jeg enig med pedagogisk ansvarlig om å kunne gjøre min studie på avdelingen. Det neste skrittet var da å få sendt ut informasjon og foreldregodkjenning til alle de foresatte (Se vedlegg 6). Jeg ble enig med den pedagogisk ansvarlige om at hun skulle legge det ut i hyllene til barnas og informere foreldrene.

Avdelingen er en del av en kommunal barnehage som befinner seg i en bydel sentralt i Oslo. Det er en stor barnehage med 6 avdelinger, 3 avdelinger med barn i alderen 3-6 år og 3 småbarnsavdelinger med barn i alderen 1-3 år. Jeg har konsentrert mitt arbeid på en av småbarnsavdelingene. På denne avdelingen jobber det 4 voksne. Det er 2 assistenter og 2 pedagoger, hvor av den ene av pedagogene er avdelingsleder. Under mitt feltarbeid i barnehagen var det 12 barn som gikk på denne avdelingen, 5 jenter og 7 gutter.

Avdelingens lokaler befinner seg i et kjellerlokale. Den generelle standarden på overflater på vegger, tak og gulv kan karakteriseres som godt brukt. Avdelingen består av 4 rom som brukes daglig. Bad/ stellerom, kjøkken og 2 oppholdsrom. På grunnlag

av videoobservasjonene og fordi jeg avgrenset observasjonene til barns egenaktivitet og fri lek, er all video observasjon gjort i oppholdsrommene.

I teksten kaller jeg rommene oppholdsrom 1 og oppholdsrom 2.

Oppholdsrom 1. (Se vedlegg 1)

Rommet er ganske stort og brukes til mange av de hverdagslige og planlagte aktivitetene. De to store bordene brukes mye, alle måltidene spises her og i tillegg sitter barna her og gjør aktiviteter under hvilestund og når de står opp.

Det er en sofa i den ene enden av rommet som brukes jevnlig av de voksne og barna. På veggen ved siden av sofaen er det et hvitt piano som står åpent fordi det mangler lokk. Dette er også daglig i brukt av barna. Det finnes også noen bokhyller og skap på noen av veggene. I de ulike hyllene finnes det forskjellig formingsmaterieell og bøker. Ellers er det ganske reint for veggpryd og bilder.

Oppholdsrom 2. (Se vedlegg 2)

Dette rommet er ganske likt i størrelse med oppholdsrom 1. Den største skillet mellom rommene er hvordan de er tilrettelagt og hvordan møbleringen er knyttet til den hverdagslige bruken. Dette rommet brukes i all hovedsak til hvilestund, lek og noen tilrettlagte aktiviteter av mer fysisk karakter. Ved vinduene i den ene enden i rommet står det 4 senger. Disse er for de aller minste barna i hvilestund. Ved siden av sengene i hjørnet, er det et fastmontert lekehus i to etasjer. Det er kun den nedre etasjen på gulvplan som er tilgjengelig for barna. Øvre etasje brukes som oppbevaring for noen madrasser. Innunder i første etasje finnes det også et lekekjøkken, stoler, bord, kopper og kar. I tillegg pleier de voksne å dytte en stor plastsklie når det ryddes, inn i lekehuset. I den andre enden av rommet finner man døren inn til oppholdsrom 1. På den ene siden av døren er det en hylle med masse forskjellige leker, på den andre siden er det en ribbevegg med en "tjukkas" - madrass under. På langveggene er det på den ene siden vinduer ut og på motsatt side er det et stort speil som går ned til gulvet og en dør som går ut til gangen.

3.3 Forskerrollen og min forskerposisjon

Etter mitt syn finnes mange subjektive sannheter. Jeg kommer ikke i denne undersøkelsen til å finne et riktig svar som jeg kan sette to streker under. Jeg gjør studien på en småbarnsavdeling i en barnehage. Min oppgave som forsker blir å etterstrebe en synliggjøring av barns egenproduserte kroppslige og muntlige uttrykk som oppstår i deres kultur. Jeg vil gjennom denne studien prøve å synliggjøre de sannhetene som viser seg og som ligger forankret i hvert barn.

Den etnografiske tilnærmingen er åpen og jeg som forsker har stilt meg relativt åpen før og under undersøkelsen. Når jeg skriver ”relativt åpen ” mener jeg at jeg umulig kan være helt åpen. Hvis jeg for eksempel ser på mitt grunnlag for valg av forskningstema som grovt skissert er estetiske fag, har dette tett knytning til min erfaring som musiker. Denne erfaringen er med meg hele tiden, det er ikke noe jeg kan legge vekk eller som ikke vil prege undersøkelsen. Min bakgrunn som musiker har preget mine valg og vil prege mine valg fremover. Mine holdninger, mitt menneskesyn, syn på estetikk, syn på forskning, ja til og med min dagsform vil prege hva jeg ser og skriver i dette dokumentet.

Jeg som subjektiv forsker og menneske er hele tiden i utvikling. Gjennom mine relasjoner og møter med kontekstene og kulturene jeg møter opplever og utvikler, vil prege meg hele tiden. Jeg har i denne arbeidsprosessen også lest og studert mye litteratur knyttet til min forskning. Mine lesninger av andres tekster bidrar hele tiden til å utvide mine perspektiv i denne studien. Når dette bidrar til nye tanker og refleksjoner, så mener jeg at disse lesningene, min forståelse og forbindelse til tekstene er knyttet til mine tidligere erfaringer og refleksjoner. Gjennom dette finner jeg mine forståelser. På samme måte tror jeg denne masteroppgaven kommer til å gi forskjellige meninger til forskjellige lesere. Ingen mennesker har helt like erfaringer og knytte teksten opp til. På denne måten tror jeg heller ikke at det er mulig å komme unna en subjektiv tolkning til denne undersøkelsen. Mine erfaringer og posisjoner vil være det som preger denne undersøkelsen mest.

Min oppgave er også å være bevisst min makt som tolker og forsker i forhold til mine informanter, barna. For å kunne bidra til å fremme barns stemmer må jeg være bevisst min maktposisjon. Som en forsker på barn har jeg en voldsom makt, en definisjonsmakt. Selv om jeg gjennom etnografisk tilnærming gir barna mulighet til å være med å prege og utvikle innholdet og fokuset i teksten og studien, så er det jeg som til slutt avgrensner og skriver denne oppgaven. Hvilke valg som blir gjort, er gjort av meg. På denne måten kan jeg i stor grad styre barnas og kvele barnas stemmer. Hele min datainnsamling, med videoobservasjon og logg blir preget og tolket av meg. Hvilke situasjoner som blir observert, hvilken vinkel, hvem som er i fokus i filmingen, hvor i rommer jeg er plassert, osv. De fleste tenkelige problemstillinger knyttet til undersøkelsen er knyttet til meg og min definisjonsmakt.

I min tilnærming til denne studien har jeg lagt mye vekt på mitt syn og perspektiv som musiker. I mikroetnografisk metodologi er det ofte viktig at kulturen som det blir gjort studier av eller med, direkte styrer hva som blir det sentrale i undersøkelsen.

I forhold til for eksempel en case studie er etnografi en tilnærming uten en forhåndsbestemt spørsmål eller liknende.

Ethnography is not started by having a set question. Rather it is started by having a curiosity or a desire to find out about a culture or a subculture (Rhedding- Jones, 2005: 73).

Mitt utgangspunkt og erfaringer er som påpekt innledningsvis i denne teksten, grunnlaget for min interesse i dette studiet. Jeg la opp til et åpent utgangspunkt uten for mye planlagt og tok utgangspunkt i videoobservasjonen og min bakgrunn som musiker.

Jeg har avgrenset denne studien til å se på kroppslige og muntlige uttrykk, og tilnærmer meg disse uttrykkene tverrfaglig estetisk. Men selv om jeg i utgangspunktet har tilnærmet på denne måten, kommer jeg ikke unna at min bakgrunn er som musiker og trommeslager. Dette preger mine valg og tolkninger. Dette blir en naturlig avgrensning for denne teksten. I min forståelse og med forståelsesrammer jeg velger å bruke som kilde til å se barns uttrykk med, er forankret i meg som musiker. Fordi mine musikererfaringer er sentrale i forhold til min forskerrolle og forskertilnærming, vil jeg komme nærmere inn på denne erfaringen. Mine erfaringer som musiker preger sterkt rettingen på denne undersøkelsen. Mitt perspektiv som trommeslager, mine uttrykksmuligheter og erfaringer, preger min tolkning i studien. Det er derfor sentralt å klargjøre min musikerrolle.

3.3.1 Musikerrollen

Som musiker har jeg ervervet meg en god del erfaring. Innenfor musikk som i forskning, finnes det mange forskjellige tradisjoner og sjangere som for eksempel: klassisk, pop/rock, jazz og folkemusikk. Min bakgrunn som musiker og trommeslager har for det meste vært innen rytmisk musikk i pop/rock og jazz, men jeg har også jobbet med musikkshangere i krysningspunktet av disse og mange andre sjangere. Jeg har arbeidet alene, i mange ulike band, som nasjonal institusjonsmusiker i orkester, som produsent på innspillinger og konserter, og som arrangør i ulike sammenhenger. Samspill og improvisasjon har etter vært blitt min styrke i mitt uttrykk. Som trommeslager har jeg blitt så opptatt av den tradisjonelle vestlige musikkteorien. Fordi jeg ikke har spilt et melodisk instrument har jeg ofte følt et behov for å finne nye og andre uttrykksmuligheter som kan erstatte den modale muligheten. Jeg har blitt opptatt av å finne nye klanger og lyder. Min fordel som trommeslager og perkusjonist er at jeg

har ”instrumentet” med meg hele tiden, min kropp. Mine muligheter ligger latent i meg, min teknikk i armer og bein og filosofien i hodet. Jeg er ikke avhengig av å ha klarinetten eller gitaren foran meg for å kunne skape musikk. Denne muligheten har jeg brukt mye for å finne nye ting og gjenstander med interessante lyder og klanger, som jeg igjen har brakt med meg inn i samspill og produksjoner.

Jeg har også med tiden fått meg en enkel filosofi som trommeslager og som jeg prøver å etterstrebe. At jeg spiller trommer heller enn og slå trommer. Jeg får ofte en følelse av folk forbinder det å være trommeslager med å slå hardt og uten følelse. Slå ut frustrasjon, lidelser og lignende, noe mekanisk. For en del trommeslagere kan nok dette være reelt. At det handler mye om teknikk og ferdig innøvde fraser og mønster. For meg handler dette om min tilnærming og filosofi til profesjon som musiker, estetiker og trommeslager. For meg handler det å spille om å uttrykke noe. Hver opptreden eller spillejobb jeg gjør, er for meg en følelsmessig utlevering. Jeg føler meg ofte helt utladet etterpå. Ut i fra egen erfaringer tror jeg at i samspill med andre musikere eller andre kunstnere så handler det i stor grad om å si og uttrykke noe, en kommunikasjon og relasjon. Vi samtaler i en relasjon, og likt med å snakke med verbalspråk, samtaler vi i musikken. Med denne holdningen til min trommeslagerprofesjon, handler det om at jeg får eller tar til meg et inntrykk som setter i gang mine følelser som jeg igjen finner et uttrykk for. Jeg formgir en følelse med de mulighetene, ferdighetene og tekningen jeg har.

I mine uttrykk som perkusjonist og trommeslager har jeg noen virkemidler som går igjen. Rytme og dynamikk er viktige kjernebegrep og virkemidler for meg. Disse to begrepene blir gjennomgående viktige som verktøy i mitt møte med barns kroppslige og muntlige uttrykk i denne undersøkelsen. Jeg bruker disse to begrepene som verktøy i analysen av dataen.

Det finnes mange forskjellige måter å forstå hvordan begrepene brukes og forstås. Fordi jeg i denne undersøkelsen ikke kommer unna min subjektivitet og mine tolkninger, og fordi jeg tror det ikke er mulig å stille seg objektiv, velger jeg å forholde meg til min forståelse og oppfattelse av disse to begrepene. Jeg velger derfor å klargjøre hva jeg legger i disse begrepene og bruke dette videre i teksten. Først er det viktig for meg å presisere forskjellen på en rytme, puls, takt og slag.

Rytme består av puls, takt og slag. Det finnes mange som jeg synes blander med disse begrepene. De blandes om hverandre. At takt forstås som rytme og rytme forstås som puls. Rytme kan forstås som en helhet. Mens puls og takt er komponenter som en trenger å få denne helheten. Veldig enkelt fremstilt så kan takt forstås som en

inndeling. Pulsen kan forstås som den en grunnleggende følelse en får og har i en rytme. Når vi lytter på musikk tramper en ofte med foten, da tramper man ofte pulsen eller det dobbelte av pulsen i en rytme man hører. Hvis jeg skal telle opp til en låt i et musikkensemble, pleier jeg ofte å lete etter pulsen først. Kjenne på pulsen i hele kroppen, jeg kaller det ofte ”å finne gyngen”. Når jeg føler jeg har funnet gyngen, teller jeg for eksempel: 1-2-3-4. Da definerer jeg takten og tempoet for de andre musikerne. Når jeg spiller utnytter og utfyller jeg med slag og klanger i forhold til pulsen og taktens rammer. Dette blir til sammen rytmer.

Dynamikk er et mye brukt virkemiddel i musikk og komposisjon. Dynamikk har med hvordan jeg artikulere trommeuttrykket mitt. For eksempel: Om jeg velger å gå opp eller ned i volum, om jeg spiller mange eller få slag i en takt, om jeg velger en kort eller lang lydklang, om jeg spiller med kontrollert eller mindre kontrollerte bevegelser. Alt dette vil prege hvordan mitt spill låter og ser ut. Jeg artikulere uttrykket ved hjelp av nyanser i de dynamiske virkemidlene. I min forståelse er en rytme full av dynamiske variasjoner som gjør den levende. Det er for eksempel mindre dynamiske variasjoner i en trommemaskin som ofte brukes i programmert musikk som i noe rap og hip hop, enn det er i en rytme i et akustisk jazz ensemble eller pop band. En programmert rytme må følge mønsteret som er bestemt, jeg som trommeslager kan variere dynamikken etter mine følelser der og da. I tillegg er min teknikk og fysikk med på å bestemme hvordan dynamikken blir. Har jeg god teknikk kan jeg slå så og så fort, sakte, hardt, være så og så bestemt, presis og nøyaktig. Dette gir meg muligheter til å utøve dynamisk.

Denne forståelsen av rytme og dynamikk er forankret i meg som forsker. Disse begrepene er sentrale for meg i min musikerprofesjon men også for andre utøvende kunstnere med andre uttrykksformer en musikk. I denne teksten og undersøkelsen forankrer jeg forståelsen av disse to begrepene i mine erfaringer fra et musikalsketetisk perspektiv. Jeg kommer til å bruke rytme og dynamikk sentralt i mine tolkninger i analysen og i møte med barns kroppslige og muntlige uttrykk som dukker frem fra videoobservasjonene i feltarbeidet.

3.4 Video observasjon og data innsamling

I denne studien har jeg brukt videoobservasjon og logg som metode. Jeg fant tidlig ut i prosessen med dette arbeidet, at observasjon var en bra metode. I min avgrensning til barn i alderen 1-3 år og deres kroppslige og muntlige uttrykk ble det klart for meg at observasjon var metoden som var god for å få et innblikk i dette. Jeg har tidligere erfaring med løpende protokoll og observasjon i mindre studier med barn.

Barn i denne alderen har mange forskjellige uttrykksformer og uttrykker seg både muntlig og kroppslig mye. I motsetning til mine tidligere erfaringer med å notere observasjonene med penn og papir, så gir videoobservasjon helt andre muligheter til å få med alle disse kroppslige og muntlige uttrykkene.

Att observera med video kan sägas ge fylligare och flere data, som ofta är mer fokuserade på själva forskningsfenomenet än den traditionella observationstekniken, där observatören anteckna under händelseförloppet (Samuelsson og Lindahl, 1999: 36).

I og med at barna i min studie både bruker lyd og bevegelser i sine uttrykk, ville video fungere bra. Heikkilä og Sahlstöm (2003) har skrevet en artikkel om forskning med fokus på barns perspektiv med bruk av filming. De påpeker at med et fokus på barns perspektiv, så gir film stort og informasjonsrikt materiell. Videokameraet fanger opp både med bilde og lyd, på denne måten er det mulig å få mye data. Heikkilä og Sahlstöm (2003) skriver videre hvilken sider videoobservasjon kan fange opp med barn:

- Samtaler barn er med i, sosiale ytringer i form av sang/ lyd, verbale ytringer og lyder som oppstår av fysisk bevegelse når man banker og slår på noe.
- Blikkorientering og mimikk i samtaler og interaksjon med andre.
- Kropporientering i forhold til andre.
- De artifacts (objekter) som barnet bruker.

(Heikkilä og Sahlstöm, 2003: 30-31).

Disse aspektene treffer også min undersøkelse. De muntlige og kroppslige ytringene til barn lyser frem gjennom disse aspektene som blir trukket fram. Johannesen (2002) påpeker at video gir et rikt datamateriale. I forhold til min studie er videoobservasjon en god metode.

Den viktigste forskjellen mellom en observasjon med papir og penn og en observasjon med videokamera, er at kameraet registrer mye mer. Det gir en mulighet til å endre fokuset fordi opptaket kan sees på gang på gang (Johannesen, 2002: 35).

Videoobservasjon kan være et godt verktøy for å synliggjøre noe som ikke er så synlig med det hverdagslige blikket.

Att följa småbarn i förskolan och filma deras egna aktiviteter kan ge kunskaper som många gånger inte uppmärksammas i vardagen av barnens pedagoger (Samuelsson og Lindahl, 1999: 37).

Det gir et nyansert bilde av virkeligheten og gjennom dataene kan det dukke opp spennende ting som vanligvis ville forsvinne i barnehagens hverdagsrutiner. Med video er det mulig å gå tilbake og studere nærmere, og som Johannesen påpeker kan man gå tilbake til situasjonen flere ganger etter. Erickson (1992) skriver om etnografisk mikroanalyse og bruk av video som verktøy for datainnsamling. Han skriver om styrkene til audiovisuell data og ser på hvilken mulighet det gir, (...) *revisit the same event for repeated observations is the chief innovation in audiovisual documentary research* (Erickson, 1994: 209).

Etter å ha videoobservert kan man se på dataen gjentatte ganger. Deskriptivt, kan man veksle mellom å se på observasjonen og lese relevant teori. På denne måten kan man se på dataen med flere perspektiv. For min studie er dette meget sentralt. Det er mange situasjoner som er veldig korte og små, men som kan være betydningsfulle for forskningen som for eksempel, blikk, ansiktsuttrykk og små lyder. Gjennom å se dataen flere ganger kan dette også bidra til å fremme mer kunnskap om barnas uttrykk. Det gir også meg større mulighet sammen med min etnografiske tilnærming, å la barnekulturen prege fremdriften og rettingen i forskningen.

Videoobservasjon gir meg også mulighet til se nye episoder som ikke var planlagte observert. Observerer jeg løpende med penn og papir vil min data være avhengig av hva jeg har sett og vurderer som interessant der og da. Muligheten til å gå tilbake igjen og igjen for å se på videoobservasjonen, gjør at nye aspekter og episoder kan dukke opp. Dette kan være med på å avsløre nye sentrale aspekter som er viktige i forhold til barnas ytringer og barnekulturen jeg studerer, og dermed preger det også forskningens utvikling (Samuelsson og Lindahl, 1999, Erickson, 1994).

Det er også svakheter ved video og audiovisuell datainnsamling (Johannesen, 2002, Erickson, 1992). En bilderamme er meget avgrenset. Selv om det som er i bilderammen kan være pinlig nøyaktig, er det mye som skjer rundt og utenfor bilderammen som kan være av betydning for det som skjer i bildet.

Any audiovisual record is an incomplete document of what actually happened, even though a continuously shot film or tape is more complete than the participant observer's field notes (Erickson, 1992: 207).

Det som observeres er del av en større kontekst. Det som er fanget på tape er dratt ut av en sammenheng. Når jeg da bearbeider dataene, sitter jeg og ser på et lite utdrag fra en større sammenheng. Jeg er ikke tilstede i sammenhengen og konteksten på samme måte som jeg for eksempel er i en løpende protokoll. Dette kan bidra til at jeg feiltolker en situasjon fra videoobservasjonen på grunnlag av at jeg ikke kjenner, ser eller hører alle aspektene i konteksten og rundt den avgrensede episoden (Johannesen, 2002, Erickson, 1994). Dette er en sentral problematikk som også gjelder andre metoder. Dette er vesentlig problematikk som berører både informantenes etikk og validiteten til forskningen. Muligheten for å fortolke eller å overtolke er tilstede i all forskning. Det er også mulig i min, ved bruk av videoobservasjon. Men som forskning på de forskjellige barna, i en kompleks og mangoldig verden, tror jeg det er umulig å få med alle aspekter i forskning. Verken jeg eller verden er objektiv.

Som et tillegg til videoobservasjonen, for å fremme konteksten videoobservasjonene er gjort i, skriver jeg også logg. Jeg bruker loggen til å notere generell informasjon om dagen i barnehagen og om omgivelsene, refleksjoner rundt observasjonene og annet sentralt hvis det dukker opp. Her pleier jeg også å notere ting jeg har oppfattet som har skjedd rundt i rommet som kan se ut til å ha en betydning.

Jeg har også gjort noen videotekniske valg, dette har også en betydning for hva som dukker frem i feltstudien.

It is important that the researcher be familiar with the equipment and its operation (Erickson, 1994: 214).

Som det her sies er det viktig at man har teknisk oversikt og kontroll på det utstyret man skal bruke under forskning. Erickson (1994) nevner videre at i bruk av audiovisuell dokumentering i forskning så er det tre sentrale punkter av teknisk karakter som er viktig å ta med i betraktning. 1- At bildene som er utvalgt har en stabil leselig kvalitet, ikke zooming inn og ut eller raske og sakte fokus skifting. 2- At bildet har en klart bilde, så det er lett å se hva som skjer. 3- At lyden er stabil og klar, slik at det som skal bli hørt kommer med (Erickson, 1994: 214- 215, Min oversettelse).

Jeg eier selv ikke kameraet som blir brukt under studien. Jeg har derfor brukt tid på å sette meg inn i og prøve ut kameraets tekniske muligheter før jeg gikk ut i feltstudien. I min bruk av kamera har jeg prøvd å forholde meg til Erickson (1994) sine punkter for å få god kvalitet på tape. I utgangspunktet var ikke kameraets mikrofon av den beste kvalitet. Jeg fikk derfor lånt en større mikrofon som var mer retningsorientert. Denne

mikrofonen er festet på kameraet og følger dermed rettingen hvor kameraet filmer. Lyden ble av mye klarere kvalitet enn før, og fikk frem tydeligere lydene til det som blir filmet. For å få filme barnas kroppslige og muntlige uttrykk var det sentralt å ha et godt bilde og god lyd. Det mest sentrale punktet i forhold til bruk av videoobservasjon, var vurderingen mellom å ha et håndholdt kamera eller å ha det på stativ. På grunnlag av lokalenes utforming og at barn i denne alderen er kroppslig fysisk aktive, landet mitt valg på håndholdt kamera. Min avgrensning i hovedsak, som skal forklares, var barns egenproduserte aktiviteter på avdelingen. I motsetning til mange av de direkte pedagogiske aktivitetene som er å sitte stille å gjøre noe, er barnas fri aktiviteter mer fysiske og fulle av bevegelse i rom. Med dette som et vurderingsgrunnlag, fant jeg ut at det nå kunne flytte og bevege på kameraet var nødvendig for å se hva som skjedde. Et kamera på stativ frigjør meg som forsker og jeg kunne ha bidratt til mer deltakelse med barna. Men min hensikt er å se på barns kroppslige og muntlige uttrykk, så jeg er ikke så oppatt av voksen rollen eller tilrettelagt virksomhet.

For meg var det sentralt å få med barnas blikkontakt og ansiktsuttrykk, samt fysiske og motoriske ytringer. Og fordi barna ikke står vendt stille i samme retning og posisjoner mot kamera, var det vanskelig å få tak på dette med et stillestående kamera. Jeg fant jeg ut at den eneste måten til å se dette på, var at jeg og kameraet var fleksible og kunne følge og flytte oss etter hva som skjedde i rommet.

Mitt valg ble altså håndholdt kamera. En ting er det tekniske ved videoobservasjon og hvilken mulighet for god datainnsamling det gir. Men det er ikke bare metoden som styrer hva og hvordan datainnsamlingen blir, men også kulturen og menneskene som blir observert.

3.4.1 Planlegging, valg av fokus og min observatørrolle

På en avdeling i en barnehage befinner det seg mange mennesker. Det er derfor et komplekst og nyansert innhold. Som forsker må jeg orientere meg i dette mangfoldet og avgrense mitt fokus. Isteden for å bestemme dette på forhånd før jeg gikk i møte med feltet, så valgte jeg å stille åpent. Jeg ville heller at mitt møte med kulturen og menneskene i den, skulle være med å avgrense mitt fokus.

Jeg hadde i utgangspunktet satt av 3 -4 uker til feltstudien. I den første uken var planen å bli kjent med menneskene og kulturen. Meningen var at jeg skulle se å finne ut av hvor og når jeg skulle observere. Jeg brukte også mye tid sammen med barna slik at de ble vant til meg og jeg vant til dem. Det var sentralt for meg å ha kjennskap til hvem barna var. Det var også viktig for meg at barna hadde kjennskap og følte en viss trygghet til meg, slik at ikke min tilstedeværelse i for stor grad hemmet deres daglige

aktiviteter. Jeg hadde tenkt å observere barna i sine egenstyrte daglige aktiviteter. De to første dagene brukte jeg til å bli kjent med barna, personalet og med generell informasjon om avdelingens daglige rutiner og tidsbruk. Den tredje dagen etter å ha blitt mer kjent med barna og personalet, tok jeg frem kameraet. Meningen var ikke å begynne observasjonen denne første uken, men å prøvefilme. På grunnlag av egen erfaring, at man kan føle seg ”beglodd” med et kamera til stede, tenkte jeg at det å gi personalet og barna noen dagers tid til å vende seg til kameraet, kunne være bra. På denne måten håpet jeg på å ”normalisere” min tilstedeværelse med kameraet. Min begrensede tilstedeværelse med eller uten kameraet i denne korte perioden ville nok ikke noen gang bli helt normal for barna, men muligens mindre unormal enn hvis jeg hadde begynt å videoobservere straks jeg trådte inn på avdelingen.

Etter den første uken, fant jeg noen sentrale punkter som hjalp meg å avgrense. På grunnlag av mitt fokus mot barnas egenproduserte aktiviteter, som jeg kom frem til via ukeplaner og den vanlige dagsrytmen, at ”frilek” situasjoner mellom kl 12.00 og kl 16.00 var riktig periode for meg. I denne perioden skjer det tre viktige ting, at barna blir vekket fra hvilestund, det andre måltidet og frilek. Det var stort sett i frilekperioden jeg rettet mitt fokus for det meste, men jeg så også at det var noen åpninger og potensial for barnas frie aktivitet etter hvilestund og i måltidet.

Jeg kunne ikke filme hele tiden mellom kl 12.00 til 16.00 hver dag. Dette ville gitt veldig mye data for denne lille studien. Jeg fant derfor ut at jeg måtte stole på meg selv, og se an situasjoner og handlingsforløp som utvalg. Dette kunne fort blitt mye ”av og på” filming og lite brukbar informasjon med masse korte filmsnutter. Jeg satte meg derfor et kriterium på at når jeg hadde satt kameraet på record, så måtte jeg la det gå i minst 2 minutter, selv om det som ble filmet ikke nødvendigvis virket interessant der og da. På denne måten avgrenset jeg for mye ”av og på” filming. Det å stole på meg selv som en kilde til hva som virker interessant, er krevende. Tolkning er etter min mening i ulik grad til stede i all forskning, også i min. Jeg forholder meg til min musikererfaring og til å konsentrere meg om barnas kroppslige og muntlige ytringer.

I og under observasjonene i uke to og tre, filmet jeg mange ulike situasjoner. Jeg var bevisst på å forflytte meg rundt og skifte posisjon med kameraet mellom filmingene. Noen ganger gjorde jeg dette for å prøve å tilnærme meg og komme tettere inn på episoder jeg synes virket interessante. På denne måten var det lettere å få med spesielt blikk, små ansikts uttrykk og små lyder. Andre ganger forflyttet jeg meg for å endre perspektiv og filme andre steder. Jeg prøvde hele tiden å veksle uten å bryte inn i eller bryte av gode aktiviteter hos barna.

I forhold til min observatørrolle i forhold til barna, har jeg lagt vekt på å møte dem på deres initiativ. I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å ha en deltakende forskerrolle, men mer som en ”tradisjonell” observatør. Min rolle er som en delaktig flue på veggen. Jeg var bevisst fra første dag ovenfor barna og personalet om min rolle. Jeg prøvde å frembringe meg selv som en ”ikke” - voksen. Jeg prøvde å opprettholde dette, ved å sende barna med spørsmål videre til en voksen på avdelingen. Det var ikke noe stort problem, det var ikke mange barn som henvendte seg til meg med praktiske spørsmål. Jeg ser det som umulig å være flua på veggen, være helt objektivt utenfor situasjonene uten på en eller annen måte å påvirke. Jeg er til stede i rommet, synes, tar plass og blir en del av konteksten, og på denne måten preger jeg situasjonene (Johannsen 2002, Løkken, 2000, Grue og Walsh, 1998).

En viktig bit av min forskerrolle har hele tiden vært å møte barna som likeverdige medmennesker og som tenkende og handlende subjekt. Når barna så på meg eller henvendte seg til meg under videoopptak, prøvde jeg hver gang å bekrefte deres kontakt med blikk og smil. På denne måten håpet jeg barna fikk bekreftet min tilstedeværelse, at de hadde positive opplevelser med meg tilstede og på denne måten ble godtatt. Jeg avgrenset også mellom når jeg videoobserverte og ikke. Noen ganger når jeg ikke filmet brukte jeg tid og gjorde ting sammen med barna. Dette gjorde at jeg ble kjent med barna og jeg ble godkjent hos de fleste barna som noe kjent og trygt. Kameraet vekket også barnas oppmerksomhet (Erickson, 1992). Jeg var bevisst dette og var åpen for at barna fikk se og undersøke kameraet sammen med meg. I starten filmet jeg barn samtidig som de så seg selv på skjermen, dette ble populært en periode. Jeg håpet med dette å avmystifisere min rolle og hva kameraet var, samtidig gikk jeg i møte med barna i deres perspektiv. Fordi kameraet etterhvert ble av mindre interesse, oppførte barna seg også mer ”vanlig”. Dette var bra fordi min interesse lå i barns spontane frie lek.

3.5 Etiske utfordringer

3.5.1 Forskning på barn

Å gjøre forskning hvor barn er involvert i har etiske vurderinger ved seg. Som borgere i samfunnet og verden er barn i stor grad avhengig av voksne på mange måter.

I forhold til forskning som involverer barn, må man være ekstra oppmerksom. Forskningen skal ikke på noe vis skade dem eller volde dem smerte (Johannesen, 2002: 42).

Som voksne menneske innehar vi derfor en maktposisjon vis a vis barn. Barn har tillit til voksne og på denne måten innehar voksne en definisjonsmakt. Etikk i forskning med barn handler slik jeg ser det mye om mine holdninger. Hvilke holdninger og synspunkt jeg har til barn og barndom, er på denne måten sentralt for min undersøkelse. I min rolle som forsker har jeg mulighet til å definere barn kun etter min lest. Ved at jeg ikke møter barna som likverdige og respekterte medmennesker, vil jeg kunne overkjøre barna og tillegge dem mening kun etter mine ideal og for undersøkelsen. Dette ville være utetisk med lite respekt av barna og for studien. Min holdning er at jeg som forsker med barn i prosessen må anstrenge meg for å ivareta barnas perspektiv, og for (...) *å se barns verden fra deres vinkel, gjennom deres briller* (Johannesen, 2002: 42).

Denne undersøkelsen er med barn i alderen 1-3 år. I denne alderen er det mange av barna som ikke kan uttrykke sine ønsker og synspunkter med verbalspråk. Det er for dem da også vanskeligere å ytre sine synspunkter og ivareta sin integritet ovenfor meg eller andre voksne i undersøkelsen (Johannesen, 2002: 42).

Barn kan være spesielt sårbare i forskningssammenheng, men de behøver ikke være det. Hvis forskeren utfører et etisk og metodisk forsvarlig håndverk, innebærer dette nettopp en nyansering, som igjen uttrykker respekt for barn som subjekter når informasjon om og fra dem skal innhentes (Backe – Hansen, 2000: 7).

Det vil derfor for meg være spesielt viktig å ha dette i bakhodet under feltstudien. Jeg har hele tiden jobbet med å se situasjoner fra barns perspektiv, møte barna i deres uttrykksmåter, lese kroppsspråket og gestikuleringene. På denne måten kan jeg i størst mulig grad ivareta deres integritet.

3.5.2 Etikk og video

Jeg var på forhånd meget spent på personalets og barnas reaksjoner i møte med kameraet. Jeg vet for meg selv at når jeg får et kamera opp i ansiktet, blir jeg litt rar og her jeg er hele tiden bevisst på at jeg blir filmet. Dette er min reaksjon, og andre mennesker har vel andre. Poenget mitt er at kamera er en gjenstand som fanger deler av virkeligheten. Voksne og noen barn kjenner dette og har gjerne sett seg selv på film før. Med disse erfaringene følger også de personlige synspunktene om å bli filmet (Samuelsson og Lindahl, 1999). En ansatt på avdelingen påpekte flere ganger under studiene: ” nå har han slått på den søker`n igjen”. Dette var nok først og fremst ment som en fleip, men med en undertone av sannhet.

Många vuxna känner sig emellertid stressade på olika sätt av att bli filmade. De kanske är så påverkade av kameran att de inte kan fungera "normalt", dvs. de tänker mer på kameran än på det eller barn de ska samspela och kommunicera med (Samuelsson og Lindahl, 1999: 40).

Jeg har under hele feltstudien vært bevisst å tolke både barns og de voksnes kroppsspråk ovenfor kamera. Som sitatet påpeker tror jeg noen av de voksne på avdelingen fort blir preget av et kamera til stede, slik at det går utover deres arbeid med barna. Derfor var min vurdering at jeg måtte lese deres nonverbale ytringer under filmingen.

I tillegg til å være på vakt, hadde jeg på forhånd både i informasjonsskriv (som jeg kommer tilbake til), og muntlig i samtale med dem på et avdelingsmøte sagt at hvis det var situasjoner de ikke ville ha på videotape som jeg hadde filmet, så skulle jeg slette den med en gang. Men selv om jeg min studie ikke var opptatt av de voksne på avdelingen, men barna, merket jeg nesten hver eneste dag at voksne var oppmerksomme når jeg tok frem kameraet.

Kameraet er et tydelig tegn om at man observerer. Mennesker og selvfølgelig da også barn reagerer forskjellig når de møter kamera (Johannesen, 2002). Barn reagerer forskjellig på kameraet. Det er derfor viktig å være observant og hele tiden under observasjoner se an kroppslige og muntlige reaksjoner hos barna i forhold til deres deltakelse og samtykke. Jeg fikk god kontakt med de fleste barna på avdelingen. Fordi jeg hadde lekt med dem og fordi jeg hadde latt barna få studere kameraet en god del, var de få problematiske episoder i observasjonene. Men det var et barn som viste tegn til å ikke like og bli filmet. I et par situasjoner hvor jeg videoobserverte i fri lek flyttet

jeg kamerafokuset i rommet. Retningen på kameraet var da rettet mot dette barnet. Barnet så mot meg, og vridde seg bort med ryggen med et misfornøyd ansiktsuttrykk. Et tydeligere signal på å ikke bli filmet var nesten ikke mulig. Jeg respekterte selvfølgelig dette og stoppet kameraet med en gang. Dette barnet er derfor ikke med i noen av mine utvalgte episoder. Hadde jeg brukt noen noe med dette barnet ville jeg følt at jeg gikk på tvers av barnets samtykke, og dermed også en meget uetisk avgjørelse.

En annen viktig etisk vurdering i min undersøkelse ligger i om barna er innforstått med at de blir filmet. Ikke alle barn har erfaring eller skjønner hva dette er, det vil si de færreste har vel det. Dette gjør ikke videoobservasjon med småbarn mindre komplisert. Selv om ikke barna nødvendigvis skjønner hva de er en del av, har de slik jeg ser det en rett til å ikke være med, en rett til også å ikke bli observert og en rett til å ikke bli tatt med i min undersøkelse. Fordi mange av barna ikke verbalspråklig kan uttrykke sine ønsker og ikke forstår hva undersøkelsen er, så blir mine vurderinger og refleksjoner viktige. Jeg er en ukjent person som trenger meg inn i barnas hverdag. Som nevnt har jeg i denne posisjonen er voldsom makt vis a vis barna. Hva slags betydninger og meninger jeg leser ut av barna, kan jo være feilslått. På denne måten kan jeg gi disse små menneskene innhold og definisjoner som går på tvers av deres integritet. For meg er dette en evig pågående etisk problemstilling med forskning på barn, men som også er viktig å ha for å skjerpe refleksjonen og vurderingene.

Forskning med mennesker er for meg umulig å gjøre uten etiske refleksjoner. I denne sammenhengen er det med barn og ansatte i en barnehage. Det er viktig i forskingen å ta menneskelige hensyn. Det handler i stor grad om at jeg som forsker står i relasjoner med de mangfoldige og subjektivt ulike menneskene på avdelingen. Min relasjon med menneskene må være basert på gjensidig respekt og hvor jeg har ansvar for å ivareta dette.

3.6 Anonymisering

For å gjøre denne studien var jeg avhengig av å få godkjenninger av forskningsprosjektet, fra barnehagen og fra informantene. Første post var å lage en prosjektbeskrivelse og så fylle inn en søknad til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (se vedlegg nr 3 og 4). I denne søknaden måtte jeg klargjøre forskningsmessige valg som for eksempel: metode, alder på barn, problemstilling, hva som var i fokus, anonymisering og brev til barnehage og foreldre med samtykke erklæring (Se vedlegge 5 og 6). All forskning må godkjennes gjennom en slik søknad før en kan starte med feltstudien. NSD, Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste er en offentlig

kontrolltjeneste som er med på å ivareta menneskers rettigheter. Denne godkjennelsen er med på å verne informantene slik at de ikke føler fysisk eller emosjonelt ubehag på grunn av undersøkelsen.

Som nevnt må det legges ved skrivene som jeg skulle sende til barnehagen og foreldrene. I disse skrivene informerer jeg forenklet om undersøkelsen innhold, metode og samtykkeerklæring. Samtidig informerer jeg om rettigheten til informantene. En av de mest sentrale og viktigste punktene er informasjonen om anonymisering. For å verne barnehagen, ansatte og barna, blir alle navn og data anonymisert. Jeg har gitt alle barna anonyme navn. Siden de voksne ikke har noen sentral rolle i denne studien, blir de kalt ”voksne”. Jeg har også ikke valgt å bruke barnehagens navn i teksten siden jeg ikke oppfatter dette som noe vesentlig.

3.7 Transkribering

Videoobservasjon er et verktøy for å samle inn data. Transkribering handler om hvordan vi behandler den innsamlede dataen videre. Hvordan jeg tolker innholdet i videoobservasjonene. Transkribering handler slik jeg ser det om hvordan jeg omformer data fra video til tekst.

Det å transkribere handler om å tolke det man ser og å finne en måte å forvandle denne tolkningen til ord som gjør at den som leser, kan få et godt bilde av det man beskriver (Johannesen, 2002: 49).

I tidligere forskning på barn har man trodd at det er mulig å stille seg objektivt (Nordin- Hultmann, 2004, Andersen, 2002, Dahlberg, Moss og Pence, 2002, Naughton, Rolfe, Siraj- Blatchford, 2001). Jeg ser på dette som en umulighet og jeg prøver derfor heller ikke å etterstrebe en objektivitet i noen ledd av denne undersøkelsen. Som forsker tolker jeg og skriver ut i fra mitt utgangspunkt, dette preger min transkribering. Jeg ser det som sammensmeltning fra møtene mellom meg og informantene. Selv om jeg sitter på definisjonsmakten, er jeg helt avhengig av hva informantene har bidratt med.

I min transkribering brukte jeg først lang tid på å se gjennom all videofilm. I stedet for å transkribere hele datamaterialet med en gang, så utkrystalliserte det seg et utvalg på 7 episoder som jeg synes virket interessante. Jeg tok ut disse episodene, i denne prosessen arbeidet jeg sakte og satte hastigheten på filmet ned, slik at jeg lettere kunne få tak på alle små og korte nyanser i lyder og bevegelser. Etter at jeg var ferdig med transkriberingen, tok jeg med disse og videoobservasjonene til veiledning. Gjennom

veiledning og gjennom selv å ha studert episodene mer, dukket det opp to nye episoder. Jeg så gjennom filmen på nytt og skrev ut de nye episoden på samme måte, og så gikk jeg inn og gjorde småendringer og forandringer jeg synes var nødvendig på de andre episodene.

Barns kroppslige og muntlige uttrykk er svært komplekse og det var meget vanskelig å gjenskape disse uttrykkene i tekst. Den beste måten å forklare leserne hva og hvordan disse estetiske ytringene er og ser ut, ville være å vise videoobservasjonene. På grunn av etiske vurderinger og personvern så var dette ikke mulig. I samtale med kolleger kom noen med forslag om at jeg skulle transkribere vokallydene barna kom med i lydskrift. Noen mente at dette i større grad kunne gjengi dynamikken og lydformene bedre en med vanlig skrift. Jeg vurderte dette og fant ut at jeg ville transkribere det med vanlig skrift. Jeg følte at lydskrift i større grad ville fremmedliggjøre barnas uttrykk mer en å tydeliggjøre dem. Jeg vil jo som sakt aldri helt kunne gjengi det som skjer i episodene. Gjennom flere gjennomarbeidinger i veksling mellom å skrive og se på videoen, så ble det gjennom prosessen 9 episodebeskrivelser som var brukbare til en analyse.

4 Analyse og resultat

4.1 Min analyse

Det finnes ikke et svar eller en måte å gjøre en analyse på (Johannsen 2002, Grue og Walsh, 1998). Å gjøre en analyse av datamaterialet, går over tid og i bølger. Det handler om å grave i datamaterialet, snu på handlinger og vendinger, se det under nytt lys. Det er en jakt etter interessante funn.

Det handler om å lete etter mønstre, se etter sammenhenger og mulig generalisere funnene, men også å se etter uregelmessigheter og tilfeldigheter. (Johannsen, 2002: 54)

Analyse er en prosess som går over tid og begynner med en gang jeg går inn i barnehagen. Gjennom bruk av videoobservasjon gjør jeg analytiske valg allerede under valg av fokus (Erickson, 1992). Hele prosessen preges av mine tolkninger og min bakgrunn som musiker.

Interpretation is in the eye of the beholder, framed by disciplinary traditions and perspectives on what it means to understand "reality" (Graue og Walsh, 1998: 161).

Jeg kan ikke være objektiv, men jeg er subjektiv og preger derfor også denne undersøkelsen mye. Jeg har tolket og har kommet frem til noen viktige momenter gjennom denne prosessen.

Hele undersøkelsen er en lang prosess. Som forsker har jeg vært til stede i hele prosessen og har derfor også preget de fleste ledd i studien. Analysen er en viktig del hvor funnene blir fremhevet. Min analyse har vært en prosess veksel, igjen og igjen har jeg sett på datamaterialet og hver gang med en forandring i blikket.

Analyseprosessen består av elementer som tolkning, refleksjon, beskrivelser og fortellinger (Johannsen, 2002: 54).

Min analyseprosess har både vært interessant og frustrerende. Analysens utvikling har vært preget av min bakgrunn som musiker og av retningen datamaterialet har ført den. I takt med den mikroetnografiske metodologien, har det vært viktig for meg å la barna og barnekulturen få være med å styre utviklingen. Jeg har på grunnlag av dette heller

ikke hatt noen tese eller problemstilling som skulle testes. Jeg ville i utgangspunktet at undersøkelsen skulle vokse frem i møte med datamaterialet. Min analyse startet allerede under feltstudien. Jeg begynte tidlig med det håndholdte kameraet å gjøre utvalg av interessante situasjoner. Analysen henger også tett sammen med transkripsjonen. Disse to avdefinerte delene er i denne undersøkelsen i glidende overgang.

Min analyse kan deles inn i fire sentrale skritt:

1. Se gjennom all datamateriale flere ganger. Lese relevant metodelitteratur og estetisk og pedagogisk teori, så se observasjoner om igjen. Gjorde utvalg av 9 interessante episoder. Studere disse episodene nærmere og lete etter relevant teori.
2. Se de 9 utvalgte episodene og transkripsjonene sammen med veiledere. Drøfte og diskutere mine refleksjoner rundt begrepene rytmikk og dynamikk. Finne og lese annen relevant teori. Skrive ned nye refleksjoner i forhold til ny teori.
3. Begrense utvalg til 5 episoder. På grunnlag av oppgavestørrelse og arbeidsmengde i forhold til avmålt tid, måtte jeg avgrense. Jeg fant også ut i diskusjon med veiledere at utvalget av episoder burde styres av innholdet i dem. Det var av interesse å vise mangfoldet og spennvidden i barns estetiske uttrykk. De 5 utvalgte episodene er da blant de mest forskjellige. Arbeidet så med å gjengi dem i teksten og begynte å skrive ut refleksjonene og tankene. Se dette i forhold til teori om estetiske uttrykk og uttrykksmåter.
4. Lete etter relevant litteratur i forhold mine refleksjoner rundt episodene. Arbeide med endringer og utvidelse av analysen. Vekslet hele tiden mellom å lese og skrive frem til de endelige funnene. Viste funn og drøftinger i kollokviet og til veiledere. Vurdere tilbakemeldinger og kommentater, og arbeidet med dette til det endelige resultatet.

I hele prosessen har jeg vært bevisst på å la datamaterialet styre, dette har vært et viktig poeng i denne undersøkelsen. Møtene mellom meg, barna og barnekulturen har vært fokuset, og det som har bidratt til undersøkelsens fremdrift. Funnene er et produkt av dette og må sees i sammenheng med denne prosessen.

4.2 Episode 1

Denne episoden er fra perioden etter det andre måltidet på avdelingen. Det er en periode på dagen som i all hovedsak er uten direkte voksentilrettelagte aktiviteter, men som brukes av og til for å gjøre enkelte gruppeaktiviteter eller produksjoner. Denne perioden er i slutten av barnehagehverdagen og strekker seg ca fra kl 15 – 17.

Vanligvis blir barna og 1 eller 2 voksne sendt inn på oppholdsrom 2 etter måltidet i denne perioden.

Under tiden da denne observasjonen fant sted, var de minste barna plassert ved bordet i oppholdsrom 1 hvor de skulle pusle og tegne. I oppholdsrom 2 var det kun de 3 eldste barna, Vigdis, Celine og Tore, som alle er i alder rundt 3 år. Disse 3 barna bruker verbalspråket i sine daglige liv til å kommunisere med. Under starten av denne episoden driver de på med noen aktiviteter inne i lekehuset.

Løpedans

Celine og Vigdis står på hver sin side av Tore som befinner seg bak en liten benk. De repeterer noe, går nærmere og nærmere med mer og mer intensitet mot Tore. Tore trekker seg unna dem, han roper: "nei, nei, neeeeei, neeEEII", han vil ikke mer.

De blir med et avbrutt. Det kommer en voksen. "Dere! Nå skal vi inn der og spille piano", hun peker samtidig mot døren med hånden. Vigdis ser forarget ned i gulvet. En annen voksen som står i døråpningen i andre enden av rommet, roper: "Vi skal øve med piano, kom da!".

Vigdis reagerer straks, og beveger seg ut av lekehuset. Hun løper ut på gulvet i retting mot døren og det andre rommet. Først løper hun 3- 4 skritt, så endrer hun løpingen. Vigdis løfter beina litt høyere og har armene halvveis opp. Hun vagger forsiktig fra fot til fot med armene ut til hver side 4-5 skritt. Hun kommer til døren, armene faller ned og så er hun ute av rommet.

Tid og rom

Det som fanger min oppmerksomhet ved denne korte episoden er Vigdis sine bevegelser og hennes kroppslige uttrykk. I tidsperioden når Vigdis forflytter seg fra den ene plassen til den andre, skjer det i mine øyne en interessant periode. Vigdis og de to andre barna blir avbrutt i sin aktivitet, de må stoppe opp. Vigdis sier ingen ting verbalt, hun bare endrer handling og setter kursen mot neste aktivitet. Hun løper over gulvet mot døren til det andre rommet. Det er en kroppslig endring i måten Vigdis løper på i denne forflytningsfasen. Det oppstår et rom i tiden. I mellom aktivitetene til de 3 barna og den neste voksentilrettelagte aktiviteten, blir det en mulighet og et mellomrom. Vigdis løper og forflytter seg i dette mellomrommet. Under løpingen endrer hun sitt kroppslige uttrykk og finner sitt potensielle rom (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Winnicott, 1971).

Det potensielle rommet, handler om den enkeltes individuelle opplevelsen av tid. Vigdis med sin subjektivitet og i sin aktivitet, løpingen og forflytningen, finner en eller annen interesse eller ”*encounter*” og samtidig oppstår det et potensielt rom⁴ (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978, Winnicott, 1971). Hva som er det utløsende og inspirerende for Vigdis i denne episoden er slik jeg ser det umulig for meg å forstå direkte. Men for å kunne få en slags forståelse og for å kunne belyse dette som et av mange viktige uttrykk hos barn og her Vigdis, prøver jeg å se på og belyse hva som mulig kan være grunnlagene for uttrykket.

Det ser ut som det fysiske rommet er en viktig brikke for Vigdis sitt uttrykk. Vigdis må forflytte seg over hele rommet for å komme til døren. Det finnes ingen gjenstander eller barn i hennes bane mot døren. Denne fysiske gulvflaten som ligger foran Vigdis kan være en mulighet for at hennes uttrykk oppstår. Denne opplevelsen av et åpent rom og gulv, kan ha virket som en impuls for henne. Det blir for meg som å møte et blankt hvitt ark og et malerskrin, jeg får en trang til å utfordre flaten. Vigdis har kroppslige fysiske egenskaper og dermed også muligheter til å formgi et uttrykk i det subjektive og potensielle rom, og i det fysiske rom.

Nordin- Hultmann (2004) diskuterer ut i fra undersøkelser hun har gjort i barnehager i Sverige, hvordan vi med pedagogiske begrunnelser og argumenter regulerer de fysiske rom for barn. Grovt skissert drøfter hun hvordan pedagogisk materiell er plassert forskjellige steder på avdelinger og på denne måten regulerer aktivitetene og mulighetene til barna. At barnehagers fysiske utforming er basert på pedagogenes premisser og ikke på barnas premisser (Nordin- Hultmann, 2004). Dette er for meg også ofte tydelig og jeg har selv erfart dette. Men som denne episoden med Vigdis viser, er at barn som subjekter finner muligheter i disse reguleringene. Slik jeg ser denne situasjonen, finner Vigdis i det regulerte fysiske rommet og i mellom lekeaktiviteten og den pedagogiske tilrettelagte aktiviteten, et potensial og en mulighet til å uttrykke noe.

4.2.1 Rytmiikk

De første gangene jeg så gjennom videoobservasjonene, tenkte jeg ikke noe mer over denne episoden. Det virket mer som en transportetappe. Men etter å ha studert filmene flere ganger, ble jeg nysgjerrig og synes at det var noe ved løpingen til Vigdis. Det var noe mer en bare løping der. Det var endring i kroppsspråket hennes.

⁴ Se kapittel 2.2 Fra inntrykk og til uttrykk og 2.6.3 de subjektive barnedefinerne ”potensielle rom”.

Hennes fysiske bevegelser endret tydelig karakter i noen få sekunder. Det minner i et kort øyeblikk like mye om en slags dans som løping.

Dans, - rytmiske kroppsbevegelser som uttrykker stemninger og følelser
(Reistad, 1999: 226).

Episoden har en rytmikk i seg slik som også dans har. Beina til Vigdis i løpingen inneholder en puls, tempo og et fall som i utgangspunktet er nødvendig for at det skal gå fremover. På et punkt endrer bevegelsene seg, hun blir tydeligere rytmisk og tydeligere integrerte med flere deler av kroppen en før ⁵.

Rytme er et element i alle kunstarter. Både bevegelser og ord har rytme
(Hernes, Horn, Reistad, 1993a: 22).

Som det påpekes i sitatet finner vi elementet rytme i alle kunstformer. Det er et ganske tverrfaglig brukt estetisk begrep, som uttrykkes forskjellig ut i fra hvilken kunstfaglig uttrykksform og virkemiddel som brukes. Det finnes for eksempel i maleriers rytmisk avtegning, i teaterstykkers handling, i dansens bevegelser, i romaners komposisjoner. Det er et mye brukt virkemiddel innen kunst og det synes også i mye av hverdagslivet rundt oss. Rytme trenger ikke være tydelig, lett synlig eller lettfattelig, som for eksempel rytmen i populærmusikk. Hva, hvor og hvordan rytme oppleves, er etter mitt syn sterkt knyttet til den enkeltes tidligere opplevelser og erfaringer.

For meg som trommeslager, så finner jeg rytme i veldig mye rundt meg på ulike plan. Jeg ser det i alt fra stakittgjerder, ringer i vannet, sko avtrykk i snøen, lyder og bevegelser i industrien og liknende.

Som i denne episoden i Vigdis sin lille løping, er det for meg en tydelig rytme. Hun har rytmiske bevegelser med hele kroppen. Hennes rytmiske bevegelser vokser i kombinasjon med hvordan hun endrer sine fysiske bevegelser med armene, overkroppen, beina og hodet. Løpingen endres, hun løfter knærne høyere opp, setter albuene ut til hver side og lener overkroppen og hodet litt bakover.

4.2.2 Dynamikk

Sammen med det og som en del av det rytmiske i denne episoden, ser jeg også at hennes uttrykk er dynamisk. Dynamikk har med forandringer og bevegelser i uttrykket å gjøre (Kruse, 1995: 129). Dynamikk handler her om hvordan Vigdis fraserer

⁵ Se kapittel 3.3.1 Musikerrollen.

uttrykket sitt, hvilke virkemidler ligger i uttrykket ⁶. Det kroppslige uttrykket til Vigdis er mangesidig og komplekst. I min forståelse av dynamikk i forhold til disse uttrykkene, så ser jeg etter ytringer som sier noen om foreksempel: Sterkt og svakt, kort og langt, seint og raskt, bundet og fri (Hernes, 1991). Da mener jeg ikke at det enten er sterk kontra svakt eller sent kontra raskt, men at det finnes nyanser mellom. Vigdis sine bevegelser veksler mellom å være lavere og høyere i rommet, og samtidig rytmiske. Uttrykket er komplekst og vanskelig å lese. Noen av bevegelsene kan virke kontrollerte og andre mer tilfeldige. Noen av bevegelsene virker å være bestemte og kontrollerte. Armene løftes markant opp i en høyde, og hun virker å ha en direkte kontroll på dette.

Vigdis løfter beina litt høyere og har armene halvveis opp. Hun vagger forsiktig fra fot til fot med armene ut til hver side 4-5 skritt.

Samtidig på grunnlag av at det i løpingen er en motstandskraft, tyngdekraften og farten hennes hver gang føttene treffer gulvet, gjør at det også blir små mer ufrivillige bevegelser. På denne måten kan jeg se at noen av bevegelsene til Vigdis flyter mer direkte i rommet og andre er mer ufrivillige og indirekte. Bevegelsene inneholder samme puls som det er i løpingen, på denne måten går pulsen ut i hele kroppen og preger artikuleringen.

Hvis noen kommenterer at jeg spiller trommer dynamisk vil dette kunne forstås som at jeg bruker disse differensene i mitt trommespill som et bærende vikemiddel for og i uttrykket. Når mitt trommespill er dynamisk konsentrerer jeg meg ofte om å skape kontraster i spillet. Det kan jeg for eksempel gjøre ved å bruke mye fysisk kraft, slå hardt og høyt og så i motsetning til dette bruke lite kraft, å dermed slå svakt. På denne måten bruker jeg dynamikk for å oppnå en lydkontrast i mitt uttrykk. Dette blir et spenningsfelt og en artikulering som preger mitt uttrykk. I Vigdis sitt uttrykk, kan jeg lese slike spenninger både i kontrasten mellom den ”vanlige” løpingen og den løpende dansen, men også mellom alle de små dynamiske variasjonen i uttrykket.

4.3 Episode 2

Episode 2 er tatt ut av en observasjon som er gjort i oppholdsrom 1. Det er perioden hvor barna blir vekket etter hvilestund. Det er fortsatt noen barn som sover inne på oppholdsrom 2, barna som har våknet er derfor spredd utover forskjellige steder i oppholdsrom 1. Noen barn sitter ved bordene, noen er på gulvet og Asbjørn og Bjørn sitter i sofaen.

⁶ Se kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer og kapittel 3.3.1 Musikerrollen.

Asbjørn er ca 2 år og Bjørn ca 1,5 år. Ingen av dem har lært verbalspråket enda ⁷. Når videoobservasjonen starter har Asbjørn og Bjørn vært i sofaen i noen minutter.

Sjaldans

Asbjørn og Bjørn sitter i sofaen. De har øyekontakt. Bjørn flytter blikket i en annen retning, løfter armen og peker mot noe ute i rommet. Han lager noen korte lyder med munnen: *"Vorta, vioorta, viourto"*.

Asbjørn ser på Bjørn og så reagerer han raskt. Først med et lite hyl: *"iiiee"*, og så vrir han seg om og kaster kroppen rundt 180 grader, mens han står på alle fire. Nå har han ryggen mot Bjørn. I neste øyeblikk hopper han 4 ganger opp og ned med hele kroppen på alle fire, og samtidig lager han en lyd med munnen som samstemmer med hoppene: *"yeeai, yeeai, yeeii, yeeii"*.

Bjørn reagerer straks bak ryggen til Asbjørn. Han gjør en liknende bevegelse, hopper opp og ned på samme måte enn 4-5 ganger, men uten å lage verbal lyd. Asbjørn vrir hodet forsiktig, han følger med. Straks Bjørn er ferdig kaster Asbjørn seg ned med hodet i sofaen.

Han ligger der noen sekunder, ser ut i rommet, og så klatrer han ned fra sofaen.

Asbjørn står nå på gulvet. Bjørn blir værende i sofaen. Asbjørn begynner å gå fremover. I det første skrittet Asbjørn tar, fester den høyre foten seg i et rødt sjal som ligger slengt på gulvet. Asbjørn drar sjalet med seg et par skritt før han oppdager det. Han plukker det opp med den ene hånden, holder i enden på sjalet og studerer det med blikket. Så begynner han å kaste rundt på det, sjalet bølger seg i luften.

Etter noen sekunder stopper han opp og studerer sjalet nærmere. Så begynner han igjen, men nå er bevegelsene mindre og ikke fullt så viltre. Han stopper igjen, bøyer seg ned med den ledige hånden og griper tak i den andre enden av sjalet. Han har tak i begge endene og begynner å gå fremover ut i rommet.

Samtidig beveger han på armene slik at sjalet får bølgende bevegelse i seg. Asbjørn ser ned på sjalet samtidig som han går fremover. Bevegelsene med armene forandrer karakter hele tiden, de blir litt langsommere, fortere, høyere og lavere. Sjalets bevegelser forandrer seg deretter. Han kommer til enden av rommet og stopper opp. Han ser på sjalet litt, så snur han seg plutselig rundt, løper og kaster seg opp i sofaen igjen.

4.3.1 Tid, rom og relasjoner

Jeg deler denne episoden i 2, 1 del med Asbjørn og Bjørn i sofaen og 2 del med Asbjørn på gulvet. I 1 del av episoden befinner begge barna seg oppe i sofaen. De har en tydelig blikkontakt med hverandre og er i en relasjon med hverandre. Gjennom denne relasjonen, definerer de slik jeg ser det et eget rom i forhold til den reelle tiden og de andre på avdelingen.

Relasjonen mellom dem avgrensar et kommunikativt rom, som forbeholdes deltakerne i relasjonen. Hvis jeg har en samtale med en annen person, vil jeg og min samtalepartner igjennom samtalens felles innhold, avgrense relasjonen.

⁷ Se kapittel 2.4 Språk og relasjoner.

Ved at vi har en gjensidig forståelse av innholdet og gjennom retningen på blikkene, gestikuleringer med kroppen, ville et relasjons rom vist seg. På samme måte er det en relasjon mellom Asbjørn og Bjørn i denne episoden. I relasjonsrommet mellom den styres også relasjonens fremdrift av initiativene mellom Asbjørn og Bjørn. Hvordan og på hvilken måte initiativene uttrykkes og formes, og hvordan initiativet svares på, er det som for meg synes og blir interessant i dette relasjonsrommet.

Asbjørns og Bjørns fysiske plassering er tett. De sitter nær hverandre, og dette er også med på å definere relasjonen. De sitter alene oppe på en sofa borte fra andre barn. I starten av episoden sitter de også vendt mot hverandre med blikkontakt. De har også fysisk kontakt og tar på hverandre. Dette kan være et tegn på at relasjonen er basert på en gjensidig tillit dem i mellom. På samme tid, når ansiktene og kroppene deres er vendt mot hverandre i relasjonen, er ryggen og blikkene vendt vekk fra resten av rommet og menneskene rundt. Dette er også avgrensende og definerer at relasjonen handler om dem. Om det er en bevisst eller ubevisst avgrensning hos deltakerne i relasjonen, kan ikke jeg vite.

Det fremstår tydeligere og tydeligere for meg at det er 3 ulike romavgrensninger i den første delen av episoden ⁸.

- 1. Det fysiske avgrensede rom**, på grunnlag av plassering i sofaen i hjørnet av oppholdsrom 1.
- 2. Rommet i relasjonen**, at kroppene og blikkene er rettet mot hverandre i relasjonen og kommunikasjonen, relasjonen, reglene og konvensjonene er kun deres og derfor avgrenses den fra andre utenfor relasjonen.
- 3. Det subjektive rommet**, det potensielle rommet *potensial space* som oppstår i og ut fra relasjonen. Dette må forstås som et rom som oppstår i den enkelte deltaker i en relasjon. I denne episoden blir det Asbjørn og Bjørn.

Det mest interessante og estetiske aspektet for meg i den 1 delen av episoden, mener jeg skjer på grunnlag av initiativene og svarene i relasjonen mellom Asbjørn og Bjørn. Asbjørn svarer på Bjørn sin peking ut i rommet, med å kaste seg rundt og ned i sofaen. Det blir en kort stille pause, så skjer det jeg finner interessant og som jeg ser det estetiske i.

I neste øyeblikk hopper han 4 ganger opp og ned med hele kroppen på alle fire, og samtidig lager han en lyd med munnen som samstemmer med hoppene: "yeeai, yeeai, yeeii, yeeiii".

⁸ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner, 2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk, 2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten og 2.6.3 De subjektive barnedefinerte "potensielle rom".

Dette uttrykket til Asbjørn har for meg en tydelig rytmisk kvalitet. Det er bevisste og bestemte bevegelser opp og ned. Dette kan jo også oppfattes som ”vanlige” hopp. Men det som for meg avgrenser dette vekk fra det ”vanlige” hoppet, er at uttrykket er kroppslig og muntlig synkronisert og at det virker som et svar til Bjørns peking.

Det er en tydelig puls i bevegelsene og hoppingen til Asbjørn. Det kan jo også være i ”vanlig” hopping. Det som for meg gjør at dette kan sees som en rytme, er at det er i kombinasjon med en vokal ytring. Den vokale lyden har lik puls som hoppingen. Det kan virke som om at Asbjørn akkompagnerer sitt kroppslige uttrykk med en vokal ytring. Det kan virke som Asbjørn med grunnlag i pulsen til hoppingen utvikler vokallyden, dette akkompagnementet satt sammen med den rytmiske hoppingen blir til et rytmisk estetisk uttrykk.

Det vokale uttrykket til Asbjørn sett isolert er en kombinasjon av flere elementer. Pulsen, tempo og rytmen fra hoppingen er med, samtidig tilegner Asbjørn pulsen flere rytmiske fraseringer og tonale fraseringer (Tonale fraseringer kan forstås som variasjoner i tonens lengde, høyde, klang osv). De vokale fraseringene til Asbjørn forholder seg og utnytter mellomrommene eller pausene i pulsen. Han må dermed slik jeg ser det ha en viss fornemmelse av takt og tempo. Puls, takt og tempo er viktig deler i det å få frem en rytme. En rytme består ikke bare av slag og toner, men også av pausene i mellom. Han fraserer dynamisk lyder rundt pulsen. Hans vokale lyd forandrer frasing i form av ulike variasjoner som for eksempel; lys og mørkt, høyt og lavt, sakte og fort, som i tonalitet og rytmiske verdier, samtidig som han forholder seg til pulsen, takten og rytmen.

Det finnes også rytmiske biter ved den andre delen av episoden når Asbjørn er på gulvet. Etter den rytmiske handlingen på sofaen, klyver Asbjørn ned på gulvet. Asbjørn kan gå og løpe. Oppmerksomheten hans blir så opptatt av det røde sjalet.

Han plukker det opp med den ene hånden, holder i enden på sjalet og studerer det med blikket. Så begynner han å kaste rundt på det, sjalet bølger seg i luften.

Utover i episoden tar Asbjørn tak i begge endene av sjalet og utvikler uttrykket. Det virker som han igjennom møtet med sjalets materialitet finner en uttrykksform. Asbjørn finner sin bruk av sjalet. Det er et møte, en relasjon og interaksjon mellom Asbjørn og sjalet som er med på å utvikle et enhetlig uttrykk.

4.3.2 Relasjon med objekter

Sjalet som et konkret objekt og som en gjenstand, inneholder noen muligheter og avgrensninger som er med på å påvirke relasjonen. Sjalet er rødt, langt, tynt, smalt, lett, mykt, bøyelig. Sjalet innehar en egen dynamikk i gjennom sin materialitet. Asbjørn møter sjalet og sjalets materialitet med sine sanser. Det virker som han opplever og erfarer på en slik måte sjalets muligheter. Sjalets tekstur, mykhet, bøyelighet og farge, vil han både se og føle og dette påvirker også uttrykket.

Å bruke rekvisitter handler om å ha kunnskaper og erfaringer med sin egen kropp i forhold til rekvisittens beskaffenhet (Hernes, 1991: 121).

I likhet med sitatet, tror jeg også at Asbjørns uttrykk handler om at han gjør seg erfaringer med sjalets materialitet. Erfaringene i møtet er det som utvikler uttrykket. I gjennom møtet med Asbjørns sanser tror jeg sjalet er med på å vekke hans følelser. Forstått på denne måten så ser jeg også en relasjon og en slags samspillende kommunikasjon i møtet mellom Asbjørn og Sjalet. Sjalets egenskaper i relasjon, kommunikasjon og møte med Asbjørn, blir i et samspill til det uttrykket som kan sees som estetisk⁹.

Denne episoden kan sees som en prosess. Det er en utvikling og uprøving som på mange måter er lik en improvisatorisk prosess eller en *lateral proses* (Kruse, 1995: 37- 38). Uttrykket blir til i det spontane møte med sjalets materialitet. Med mulighetene som ligger i det potensielle rom og sjalet, formuleres spontant og uten å planlegge hva det skal bli (Kruse, 1995). Asbjørn plukker opp sjalet og studerer det, beveger på det med en hånd, studerer det igjen, tar tak med den andre hånden og svinger rundt på det, begynner så å gå samtidig. Bevegelsene med armene blir større og større, og virker mer og mer rettet mot sjalets (responderende) bevegelser. Det er en progresjon som stiger frem gjennom relasjonen. Asbjørns tar initiativ og beveger på armen - sjalet responderer på Asbjørns initiativ og beveger på seg - Asbjørn ser og føler sjalets materialitet og bevegelser - Asbjørn responderer på sjalets uttrykk og svarer med et nytt initiativ - osv.

Han har tak i begge endene og begynner å gå fremover ut i rommet. Samtidig beveger han på armene slik at sjalet får bølgende bevegelse i seg. Asbjørn ser ned på sjalet samtidig som han går fremover. Bevegelsene med armene forandrer karakter hele tiden, de blir litt langsommere, fortere, høyere og lavere. Sjalets bevegelser forandrer seg deretter.

⁹ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner og 2.6.4 Objekt og gjenstander.

Episoden utvikler seg, og for meg blir den tydeligere og tydeligere.

Det ser ut som Asbjørn får en større og større forståelse av hvordan sjalets materialitet er og oppfører seg i møte med hans bevegelser.

Slik jeg ser det blir Asbjørns bevegelser med armene i slutten av episoden, rytmiske. Sjalet henger i mellom hendene foran brystet og magen hans. For å gi sjalet bevegelse så hever og senker Asbjørn armene i et rytmisk mønster annen hver gang. Sjalet får derfor også en rytmisk gjenklang i bevegelsene. Rytmikken er ikke så synlig som tidligere i episoden med Bjørn i sofaen, men mer uregelmessig. Rytmen er ikke så konkret, strukturert og lett leselig. I 1 del av episoden hadde uttrykkene en rytme som kunne sees og settes inn i sammenheng med en mer lesbar takt som for eksempel 4/4 takt eller 6/8 takt. Sjaldansen er mer abstrakt uten en slik jeg ser det synlig takt.

At Asbjørns rytmikk i uttrykket er vanskeligere leselig og er uregelmessig i forhold til en fast takt og et tempo, tror jeg har grunnlag i at det ikke er noe aktuelt fokus for han. Asbjørn har nok ikke noen bevissthet om at dette er en takt eller har rytme i seg. Begrepet rytme er et voksen konstruert begrep som jeg bruker til å gi en forståelse med. Men jeg tror Asbjørn har en intuitiv opplevelse i sin handling med sjalet og virker reflektert i bevegelsene sine med sjalet.

4.4 Episode 3

Denne observasjonen er tatt under første måltid før barna skal legge seg i hvilestund. Observasjonen er gjort i den første uka av mitt besøk på avdelingen. Dette var også en av de første dagene jeg brukte kameraet på avdelingen. Under episoden hadde jeg egentlig rettet oppmerksomheten min mot en gutt ved bordet vis a vis meg. Men etter å ha studert episoden nærmere i ettertid, så har 2 jenter fanget min oppmerksomhet. Begge jentene synes godt i bilderammen, Celine 3 år og Olivia 2,5 år. Celine sin rygg, skulder og hode befinner seg i venstre side av bildet, den lille gutten midt i bildet, og Olivia sin rygg, skulder og hode i høyere side av bildet. Det er disse jentene som fanger min interesse.

Lyset i taket er slukket og det er tent levende lys i vinduet. Barna sitter rundt bordet og måltidet er nå i ferd med å avsluttes. De aller fleste barna rundt bordet er ferdig med å spise. I anledning et snøfall denne dagen, befinner det seg en voksen utenfor vinduet som driver og bygger en snølykt. Vinduet er rett ved enden av bordet. Den voksne personen på utsiden fanger derfor oppmerksomheten til de fleste barna rundt bordet. Samtidig blir det sendt rundt våtservietter slik at barna kan tørke vekk mat på hendene og i ansiktet. Det er her den utklippede episoden starter.

Pause skulpturering.

Celine får en våtserviett fra Vigdis som hun sitter ved siden av. Hun skal gi denne videre til Olivia.

Celine strekker ut armen mot Olivia og sier rolig: *"Her Olivia, her,her"*.

Olivia ser hele tiden en annen vei, hun ser mot den voksne på utsiden av vinduet. Celine forsøker igjen: *"her....her"*, og holder armen strekt ut. Olivia ser ikke. Det blir noen stille sekunder uten at Celine spør, men hun holder armen i retning mot Olivia hele tiden.

Celine ser mot Olivia, så mot hånden og våtservietten. Sakte begynner hun å vri på armen og studerer med blikket samtidig. Hele armen vris fremover rundt sin egen akse i 180 grader. Armen er nå litt mer kroket og har en førende retning mot fingertuppene og våtservietten ytterst. Hun forsøker å spørre igjen: *"Her..."*.

Så snur Olivia seg og ser våtservietten. Hun møter blikket til Celine og tar våtservietten.

Olivia tørker seg på hendene.

4.4.1 Tid og Rom

Denne episoden blir for meg et godt eksempel på et potensielt rom ¹⁰. Her oppstår det et subjektivt rom i den reelle tiden og barnehagehverdagen som Celine utnytter. I mellom Celines henvendelse mot Olivia med våtservietten, og at Olivia ikke oppfatter henvendelsen, gjør at det blir en pause på noen få sekunder hvor Celine venter på Olivia. Denne pausen inneholder et potensial for noe. Dette ser jeg derfor på som et potensielt rom, et utgangspunkt for uttrykket til Celine. Hun holder armen utstrakt, bruker det ledige tidsrommet og endrer på uttrykket.

Denne sekvensen er spesiell i forhold til uttrykk. Det er uttrykket jeg brukte lengst tid for å se, fordi det var så kort og lite. Det som for meg ble en avgjørende faktor for min tolkning av denne episoden som noe estetisk, var Celines blikk. Når Celine vrir på armen og hånden, så er blikket tydelig festet på dette. Det gir meg en fornemmelse om at Celine mulig kan være bevisst, og dermed er det også en mulig refleksjon i forhold til bevegelseshandlingen.

Denne episoden kan også sees som en prosess i utviklingen. Det ser ut som det går fra et inntrykk, mulighet, eller det Ross (1978) kaller encounter ¹¹, og blir gjennom Celine til det formuttrykket som kommer frem i studien. Inntrykket og det som er med på å skape dette uttrykket tror jeg bunner i to ting. For det første blir den ikke- oppnådde kommunikasjonen i relasjonen med Olivia et utgangspunkt for at Celines uttrykk i det hele tatt oppstår. Celine finner et potensielt rom. Celines startposisjon (grunnform) med armen utstrakt og våtservietten hengende ytterst i fingertuppene, ser ut til å være utgangspunktet, når Olivia ikke svarer og Celine finner et potensielt rom. Celine

¹⁰ Se kapittel Barns tid og rom i denne teksten og 2.6.3 De subjektive barndefinerte "potensielle rom".

¹¹ Se kapittel 2.2 Fra inntrykk til uttrykk.

bruker da dette rommet og tar utgangspunkt i startposisjonen hun er i, derfra utvikles den estetiske ytringen jeg har sett.

Det å forme et bevegelsesuttrykk med armen kan også være en slags ny måte å spørre Olivia på. Armens uttrykk sier noe om språk i relasjonen. Celine henvender seg gjentatte ganger med verbalspråk og ord før hun gjør noe med armen.

Celine strekker ut armen mot Olivia og sier rolig: *"Her Olivia, her,her"*.
Olivia ser hele tiden en annen vei, hun ser mot den voksne på utsiden av vinduet.

Opplevelsen av å ikke få kontakt verbalt med Olivia, kan være det som gjør at Celine endrer ytringsform fra verbalspråk til bevegelsene med armen.

Armens uttrykk har flere interessante momenter i seg. Det er først og fremst en bevegelse. Armen er utstrakt og dette har hun gjort for å rekke frem til Olivia. Armen har derfor en grunnstilling som Celine utvikler og omformer. Hvis en ser på armen som en form fra skulder til fingertupp, har formen en tydelig retning mot våtservietten. Blikket er rettet mot fingertuppene og våtservietten. I dans er kroppen det kunstneriske uttrykket. Skal en gjøre en handling og bevegelse i dans, så finnes det ikke bare en måte å gjøre dette på. Hvordan en danser velger å løse en handling på i bevegelser, handler i stor grad om hvordan det artikuleres¹². Likt som hvordan vi artikulerer oss når vi sier noe verbalt. Artikulasjonen er med på å bestemme innholdet i ordene. Tonefallet, volumet, hvor fort eller sakte vi prater, forteller og preger innholdet. Likt med dette er det med kroppsspråket i dans. Artikulasjonen i bevegelsene sier mye og er en stor del av uttrykket i dansen.

Som bevegelse i dans er viktig, er bevegelsen også viktig i uttrykket til Celine. Etter min tolkning har hun også en artikulasjon i sine armbevegelser. Hun vrir armen sakte rundt, slik at armen blir litt mer kromet og jeg kan se undersiden av hånden. Artikuleringen kan synes i at hun for eksempel; beveger armen sakte og ikke fort, at armen holdes utstrakt og ikke trekkes tilbake, at hun fortsatt holder våtservietten og ikke legger den ned på bordet. Hennes arm holdes direkte ut i rommet, med en bestemt kraft og med en bundet flyt i sitt kroppsspråk (Hernes, Horn, Reistad, 1993a, Eriksen, 1991, Hernes, 1991). Alt dette kan fortelle meg noe om bevegelsen sin handling og hensikt. Det er en intensjonell hensikt i uttrykket. Hun prøver å opprette en vennlig relasjon med Olivia. Hun artikulerer dette gjennom å endre form på armen.

¹²Kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer.

4.5 Episode 4

Observasjonen er gjort i oppholdsrom 2 under ”fri lek” perioden etter andre måltid. Nesten alle barna som er på avdelingen befinner seg i dette rommet. Jeg har denne dagen i forkant hørt og sett Iben på 2,5 år lage ulike vokallyder. Dette vekket min interesse og gjorde at jeg holdt et ekstra godt øye med henne i denne perioden. I denne observasjonen filmet jeg i retning mot Iben når hun befinner seg inne i lekehuset. Samtidig inne i lekehuset er Kjetil på 1,5 år og rett på utsiden befinner Marie 2,5 seg. Iben og Marie kan og bruker verbal språk i dialog med andre. Jeg har ikke observert Kjetil bruke verbalspråket på denne måten under mitt opphold på i avdelingen.

I starten av den avgrensede episoden befinner Iben og Kjetil seg inne i lekehuset. Iben står med beina og resten av kroppen plantet nede i hullet på en lekevask, og Tore sitter på toppen av en stor plastsklie helt oppe i taket inne i lekehuset.

Rytmikk i lekehuset

Iben ser opp mot Kjetil og smiler. Hun sitter godt plantet nede i lekevasken med beina. Hun har den høyre hånden plassert på toppen av en stolrygg til en barnestol som står på gulvet ved siden av henne.

Samtidig som hun ser opp mot Kjetil, lager hun lyd med munnen og skyver stolen frem og tilbake. Hun skyver stolen sakte frem og sier: *”Deviiiviiiviiiidaa”*, å så trekker hun stolen tilbake så det blir et smell i det den treffer siden på lekevasken hun står i. Så skyver hun stolen frem og tilbake 2 ganger til men nå uten vokallyd, mens hun fortsatt har blikkontakt rettet mot Kjetil.

Så vender Iben blikket vekk fra Kjetil, ned i gulvet og mot stolen. Hun sier noe lavt som er vanskelig å forstå og ser opp på Kjetil igjen. Marie kommer plutselig inn i bildet og passerer foran plastsklien. Iben ser på henne et kort øyeblikk med et smil og så går Marie inn i lekehuset. Kjetil sklir ned og krabber bort.

Iben åpner en dør på lekevasken hun står i så beina hennes kommer til syne. Hun har en ball inne ved beina som hun står på. Hun ser ned og trår på ballen, før hun hever blikket og ser inn i retning mot Marie. Med ett så begynner Iben å lage vokallyd igjen, samtidig ser hun mot Marie og Marie ser på Iben: *”beveediivy, biidivirreyiviy, biidiyberreivaa”*. Så snur hun seg rundt og prøver å klatre ut av lekevasken. Marie går lenger inn i lekehuset.

4.5.1 Tid og rom

I denne episoden finner jeg også 3 viktige romavgrensninger som ser ut til å spille en sentral rolle for relasjonene og de mulige estetiske uttrykkene til Iben. Disse er like som i episode 2. 1. Det fysiske avgrensede rom, 2. Rommet i relasjonene, 3. Det subjektive rommet ¹³.

¹³Se kapittel 2.4.1 Relasjoner, 2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk, 2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten og 2.6.3 De subjektive barnedefinerte ”potensielle rom”.

1. Det fysiske avgrensede rom.

Lekehuset som Iben og Kjetil befinner seg i, er i seg selv en avgrensning. Lekehuset er en fastmontert konstruksjon som i utgangspunktet er delt inn i to etasjer. Men stigen eller trappen opp til andre etasje er ikke der. Etasjen som Iben og Kjetil befinner seg i, på gulvplan, inneholder egne vegger, vindu og egen himling. Dette er et rom inne i et rom. Lekehuset har jeg observert blir brukt mye av flere barn. Når barna befinner seg inne i lekehuset blir de litt skjult og avgrenset fra innsyn. Som nevnt tidligere skriver Nordin- Hultman (2004) om hvordan barnehager styrer barn gjennom plassering av møbler og liknende i det fysiske rom, og at dette gjøres både bevisst og ubevisst for å begrense og styre barna. I denne episoden synes jeg at barna bruker en slik romavgrensning til sin fordel. Det kan se ut som noen av barna bruker lekehuset nettopp for å få et ”hemmelig” avskjermet rom til sine aktiviteter bort fra andre. Slik jeg leser dette er det fysiske rommet med på å avskjerme relasjonen mellom Iben og Kjetil. De barna som ikke er inne i denne fysiske romavgrensningen i lekehuset, får ingen mulighet til å bli med i relasjonen.

2. Rommet i relasjonene.

I denne episoden ser jeg to relasjoner som jeg tror Iben har en viktig rolle i. Først med Kjetil og så med Marie. I starten når jeg så på videoopptakene hadde jeg ikke tenkt på relasjoner som så viktig for mitt arbeide. Det tok derfor litt tid før jeg fikk øye på det som ble utslagsgivende for mitt valg av denne episoden. For meg blir blikkontakten mellom barna en viktig indikasjon på at relasjonen mellom dem står sentralt i forhold til de kroppslige og muntlige uttrykkene Iben formgir. I relasjon med Kjetil har Iben øyekontakt med Kjetil under hele vokallyd ytringen.

Samtidig som hun ser opp mot Kjetil, lager hun lyd med munnen og skyver stolen frem og tilbake.

Det ser ut som det oppstår en relasjon mellom Iben og Kjetil. Gjennom at de etablerer en felles relasjon med blikkene og kommunikasjonen, så får de også et slags rom. Det blir et felles rom i relasjonen. Ibens vokallyd og kroppsspråk gjøres innefor dette relasjonsrommet. I slutten av denne episoden når Marie kommer inn i bildet er det en likhet. Iben har sett på Marie kort en gang tidligere, så i relasjonen med henne kommer vokalluttrykket på nytt.

Hun ser ned og trår på ballen, før hun hever blikket og ser inn i retning mot Marie. Med ett begynner Iben å lage vokallyd igjen, samtidig ser hun mot Marie og Marie ser på Iben: **”beveediiviy, biidivirreyiviiy, biidiyberreiivaaA”**. Så snur hun seg rundt og prøver å klatre ut av lekevasken. Marie går lenger inn i lekehuset.

Her kommer relasjonen også frem og er en tydelig avgrensning til Iben og Marie. Denne avgrensningen ser jeg som et rom. I blikkontakten finner de relasjonen og et rom. Relasjonene med Kjetil og Marie blir dermed også slik jeg ser det et utgangspunkt for Iben sin estetiske ytring. Det er også mulig at tiden i dette relasjonsrommet blir noe eget mellom dem. At de igjennom opplevelser i denne relasjonen definerer en egen tid, eller opplevelse av tid i forhold til den reelle tid.

3. Det subjektive rommet.

Selv om Iben er i relasjon både med Marie og Kjetil, virker valget av ytringsform å være forankret i den enkeltes opplevelser (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978, Winnicott, 1971). Iben, Kjetil og Marie har alle sine egne opplevelser av relasjonen. Relasjonen er et felles rom for deltakerne i den, men hvordan det enkelte barnet opplever og hva en får ut av relasjonen er individuelt. Iben lager noen kroppslige og muntlige uttrykk. Jeg forstår det slik at uttrykkene er knyttet mot de andre barna i relasjonen. I dette relasjonsrommet som oppstår mellom Iben og de to andre barna, finner Iben med sin opplevelse et potensielt rom som hun formgir i. I sin subjektive opplevelse i situasjonen finner hun et rom hvor hun fra sine inntrykk går gjennom en skapende prosess, som igjen blir til uttrykkene jeg observerer. Denne forståelsen av en subjektiv tid og rom, kaller Winnicott et potensielt rom. Et utgangspunkt og mulighet skapende virksomhet (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Winnicott, 1971).

Alle disse romavgrensningene er med på å frembringe det jeg ser på som estetiske uttrykk hos Iben. Fra det fysiske avgrensede rom, til relasjonens romavgrensning og Ibens individuelle oppfattelse og tilstedeværelse i tid og potensielle rom.

4.5.2 *Estetiske ytringene*

Når jeg går nærmere inn på Iben sine uttrykk, var det hennes vokallyder som først viste seg frem og som for meg derfor ble det første interessante. Lydene virker ved første lytting meget tilfeldig. Men igjennom flere lyttinger har jeg fått et større innsyn i lydenes store variasjon og spenn. Det er etter min mening meget vanskelig å gjengi lyd og bilde i tekst. Min tolkning i dette blir fundamental uansett. For å kunne gi leseren et innblikk i hva dette dreier seg om, har jeg prøvd å gjengi det sentrale slik jeg har hørt det og sett det.

I forhold til sekvensen med Iben, så har jeg prøvd å beskrive vokallyden hun laget med skrift. Som **"Deviiiiiiiiviiiiidaa"** og **"beveediiviy, biidivirreyiviy, biidiiyberreiivaa"**.

Det som ikke fremkommer eller er mulig å gjengi i tekst er de alle variasjonene i dynamikken og artikulasjonene.

Uttrykkene til Iben er interessante på flere måter. Uttrykket har både rytmiske, tonale og dynamiske egenskaper i seg. Dette er sammenhengende og burde sees som det, men jeg deler det opp og fragmenterer uttrykket her i teksten for å lettere kunne synliggjøre dem og dermed også dets store variasjon ¹⁴.

Det tonale aspektet er veldig til stede. Iben bruker mange ulike lyder. Både i førskolelærerutdanningen og ute i barnehager jeg har vært, har jeg erfart holdninger som knytter slike vokaluttrykk som Iben skaper som språktrening. Min erfaring er at dette tolkes ofte kun som å være en av barns måter å lære seg verbal språk på. Gjennom lek med lyder. Utforske verballydene, for å bli bedre kjent med hvordan de skal formgis for å få frem den riktige lyden. Altså en læringsprosess. Men for meg blir det å kun se uttrykkene i forhold til dette, en måte å frarøve barnas egne uttrykk på der og da. Det blir for meg å frarøve barn biter av barndommen. Det er for meg også viktig å se uttrykkene uavhengig fra en slik utviklingslinje mot "det rette". Jeg retter fokus og vil heller synliggjøre uttrykket som noe subjektivt og viktig for barnet der og da ¹⁵. Det er noe og innehar noe mer i seg selv. Jeg tviler på at Iben tenker at hun nå "øver" på verbal språk eller at "nå leker jeg". Det ser ut som disse ytringene er uttrykk for noe på lik linje som et skolert verbal språk. Det er viktig å ta Ibens uttrykk på alvor, se hennes uttrykk for det uttrykket er. Hennes personlige og egenartete uttrykk, som er rettet mot de andre personene i relasjonen. Jeg velger å tolke dem som lydutforskning og lydformgivning intensjonelt ytret ut i relasjonsrommene.

4.5.3 Rytmikk

Lydene har også en rytme i seg. Den fonetiske formingen av lydene skaper en rytme ¹⁶. Både første gang og andre gang Iben lager vokale lyder er rytmen til stede. Den første vokale ytringen Iben kommer med er en kort og sammenhengende lyd uten stille pauser; **"Deviiiiiiiiviiiiidaa"**. I den andre ytringen er det 3 ulike vokallydstrofer med korte pauser i mellom; **"Beveediiviy, biidivirreyiviy, biidiiyberreiivaa"**. Rytmikken var lettere synlig for meg i den siste frasen på grunn av pausene. Pausene og lydstrofene sammensatt definerte tydeligere pulsen for meg.

¹⁴ Se kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer og 3.3.1 Musikerrollen.

¹⁵ Se kapittel 2.4 Språk og relasjoner.

¹⁶ Se kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer og 3.3.1 Musikerrollen.

Lydstrofene og pausene i ytringen var cirka like lange alle 3 gangene. Kontrastene mellom at det er pauser og at det er lyder ble sterkere synlig i den andre ytringen enn den første.

Den første strofen hadde ingen synlig puls på samme måte. Her var det artikuleringen av lydene og armen til Iben med stolen som synliggjorde en puls for meg. Etter et raskt blikk bort på Marie starter Iben med ytringen. I det Iben lager vokallyden skyver hun stolen frem så langt armen strekker seg ut.

Hun skyver stolen sakte frem og sier: **"Deviiiiiiviiiidaa"**, å så trekker hun stolen tilbake så det blir et smell i det den treffer siden på lekevasken hun står i.

Hele denne ytringen, fra vokallyden til bevegelsene med armen kan sees som en rytmisk ytring. Det ligger en puls, et tempo i uttrykket som sammen med artikuleringen i vokallyder og bevegelser trer frem som en rytme. Det interessante med denne sekvensen er koordinasjonen av vokallydene og de fysiske bevegelsene med armen. Koordinasjonen er rytmisk, vokaluttrykkene og armbevegelsene samsvarer slik jeg ser det. Iben viser meg her at hun igjennom disse uttrykksformene forstår uttrykksmåtene som samsvarer med slike ferdigheter som "vi voksne" forbinder med estetiske virkemidler.

4.5.4 Relasjon med objekter

Iben holder sin arm på en stol. Det er også interessant å se nærmere på bruken av denne stolen. Hvordan og hva bruker Iben stolen til? Armbevegelsen kan sees som en del av et større uttrykk. Det er en rytme i det som trer frem når den sees i sammenheng med vokalytringen.

I denne episoden bruker Iben stolen på en annen måte enn stolens egentlige og mente funksjon. Etter min oppfatning omdefinierer hun fra stolens mente og "riktige" bruk som den er bygd for, til hennes egen definerte bruk som er en del av dette uttrykket ¹⁷. Stolens fysiske utseende er lik, men hennes subjektive oppfattelse og bruk av den synes å være forskjellig.

Vi må la rekvisitten bli en del av utøverens bevegelser, og la rekvisitten og bevegelsene smelte sammen i et uttrykk (Hernes, 1991: 129).

¹⁷ Se kapittel 2.6.4 Objekt og gjenstander.

I likhet med Hernes (1991) sin tekst om rekvisitt bruk, møter Iben stolen, og tar det med som en del av sitt uttrykk. Men det er et møte mellom stolens materielle egenskaper og Ibens fysiske kapasitet og sanser. Stolen er tung så og hard at neppe Iben hadde greid å løfte stolen med en hånd. Dette blir en fysisk avgrensing og erfaring som er med på å prege uttrykket. Gjennom kommunikasjonen ser det ut som Iben i møte med stolens materialitet finner frem til uttrykksformen.

Iben er som jeg forstår ikke opptatt av hva det hun uttrykker kalles eller er. I min forståelse er stolen her som et instrument. Iben holder tilfeldigvis hånden på stolen for å støtte seg. Uttrykkene har, slik jeg ser det, en forbindelse med relasjonene i episoden. Iben hadde hånden plassert på stolen før hun startet med uttrykkene, trolig for å støtte balansen sin.

Iben ser opp mot Kjetil og smiler. Hun sitter godt plantet nede i lekevasken med beina. Hun har den høyere hånden plassert på toppen av en stolrygg til en barnestol som står på gulvet ved siden av henne.

Uttrykket virker ikke planlagt, men å oppstå spontant ut i fra situasjonen. Håndens plassering på stolen i dette spontane øyeblikket, gir Iben en mulighet og et utgangspunkt til uttrykket. Stolen som objekt bidrar her med sin form og sin materialitet til uttrykket. Selv om stolen ikke direkte tar initiativ til en relasjon og handling i denne situasjonen, mener jeg at stolen med sine fysiske verdier og tilstedeværelse, påvirker, preger og dermed også indirekte i denne situasjonen blir en medspiller til uttrykket. Gjennom møte med Iben sine sanser blir det en slags relasjon med objektet, stolen.

4.5.5 Lydformgivning

Når jeg ser på vokaluttrykkene til Iben ser jeg noen likheter med mine erfaringer som musiker¹⁸. Som trommeslager og musiker arbeider jeg hele tiden med å utvikle uttrykksmulighetene mine. I min utviklingsprosess har jeg periodevis vært opptatt av å lete frem nye lyder og klangmuligheter. Dette har vært en utprøving og utforskningsprosess, jeg har gravd i søppeldunker og skrothauger, bygd om trommer og liknende. Målet har vært å finne gjenstander med nye klanger og toner, som vil bidra til at mitt estetiske musikalske uttrykk blir utvidet og mer personlig og særegent. Jeg har brukt disse nye lydene sammen med gamle lyder i musikalske sammenhenger. Dette har utviklet uttrykket mitt og har gitt meg nye muligheter. Mitt musikalske språk, artikulering og vokabular har blitt utvidet på grunnlag av denne lydutforskningen.

¹⁸ Se kapittel 3.3.1 Musikerrollen.

4.6.1 Tid og rom

Denne episoden har som episode 1, 2 og 4, tydelige romavgrensninger.

1. Det fysiske avgrensede rom.

Som i episode 4, er lekehuset en sentral romavgrensning. Lekehusets fysiske avgrensning med vegger og tak, bidrar til å skape et fysisk rom og en avgrensning. Både lekehusets beliggenhet i oppholdsrom 2 og Tore og Kjetil sin plassering i lekehuset er med på å posisjonere dem eller avgrense dem bort fra andre barn. Min egen erfaring fra arbeid i andre barnehager, er at noen barn søker steder hvor de kan få være i fred. Dette har jeg erfart både ute og inne. Om dette er intensjonen til Tore og Kjetil det vet jeg ikke sikkert, men deres plassering i oppholdsrom 2 er avgrenset vekk fra de andre barna.

2. Rom i relasjonen.

Relasjonen mellom Tore og Kjetil definerer et rom. Kontakten de har opparbeidet seg i og før denne episoden, avgrenser handlingen til de to. Kontakten, opplevelsene og styringen av relasjonen er det kun deltakerne som har. Relasjonen og ”kontrakten” mellom deltakerne i relasjonen blir en avgrensning. Inne i denne avgrensningen oppstår det et spillerom, et relasjonsrom med muligheter.

3. Det subjektive rom.

De er to deltakere i denne relasjonen som hver for seg er to subjektive mennesker med to egne opplevelser. Det er her i den enkeltes opplevelsene, kjernen til det synlige estetiske uttrykket jeg ser hos Kjetil og Tore er. Det er en formgivende prosess som har utgangspunkt i den enkelte (Braanaas, 1999, Kruse, 1995, Hernes, Horn og Reistad, 1993a og b, Ross, 1978, Winnicott, 1971). I møtet i relasjonsrommet oppstår det noe som blir til et uttrykk.

Kjetil ler og begynner å gjøre en bevegelse med kroppen, frem og tilbake. Det ser ut som han prøver å skyve på leke vasken. Tore ser på Kjetil.

Det kan se ut som Tore blir innspiret av bevegelsene til Kjetil. At han gjennom sin opplevelse i situasjonen får et utgangspunkt i et potensielt rom (Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Winnicott, 1971). I opplevelsen av hva Kjetil gjør, finner Tore et subjektivt rom med utgangspunkt i sin opplevelse av tid. I det potensielle rom, det subjektive rom, fantasiens rom er den reelle tiden uvesentlig ²⁰.

²⁰ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner, 2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk, 2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten og 2.6.3 De subjektive barnedefinerte ”potensielle rom”.

Kjetil sin handling blir her er en inspirasjon for Tore, eller jf. det Malcolm Ross kaller ”encounter” (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978). Tore sitt uttrykk og handling viser seg som å ha et tydelig utgangspunkt i Kjetils handling. Kontakten deres og relasjonen kan dermed sees som en sentral og viktig del for denne ytringen. Tore sin ytring er slik jeg ser det et svar til Kjetil sin ytring. Relasjonen mellom den kan sees i sammenheng med det Bae (2004, 2003) kaller et åpent mønster. Forholdet og samspillet i relasjonen mellom barna virker å være basert på gjensidig respekt og anerkjennelse. Jeg tror ikke dette uttrykket hadde oppstått hvis relasjonen og samspillet var preget av et lukket mønster ²².

4.6.4 Relasjon med objektene

Lekevasken, objektet, har en spennende funksjon i denne relasjonen. Kassen er med på å videreføre uttrykket i mellom barna. Den er en del av og viktig for relasjonen. Fra Kjetil sitt forsøk på å skyve og vippe på den til Tore sin heftige vipping. Det blir et slags overgangs objekt mellom dem. Tore sanser Kjetils forsøk på å flytte på vasken. Selv om dette ikke varer lenge eller mye, var det en sansbar bevegelse i objektet. Tore sanser, tar i bruk ideen og skaper sitt ut av det. Han lager sitt sammensatte uttrykk med vokale og kroppslige ytringer i form av vokallyder og vippingen av lekekassen. Under dette uttrykket holder Kjetil begge hendene på lekevasken. Han får dermed med sansene sine via objektet, være med på å oppleve Tore sitt uttrykk og svare til hans initiativ. Objektet lekevasken får derfor en viktig funksjon for relasjonen mellom dem. Den blir et bindeledd og et kommunikasjonsmiddel i relasjonen.

Som i episode 2, 3 og 4, mener jeg objektet spiller en viktig rolle i og for den valgte uttrykksformen. Lekevasken inneholder en del materielle egenskaper som er med på å styre relasjonen. Objektet er avhengig av at barna tar initiativ, men det er i relasjonen mellom barns ide og ønske, og objektets materielle muligheter, uttrykket oppstår. Objektets materialitet som form, vekt, hardhet, tekstur og størrelse er med på å avgrense og tilføre barna noen muligheter ²³. Det er for eksempel stor forskjell på hva Kjetil og Tore mestrer og har mulighet til fysisk. Det at Kjetil ikke greier å bevege så mye på lekevasken som Tore, har noe å gjøre med de ulike fysiske forutsetningene til barna i møte med objektets vekt og størrelse. Lekevasken er tung av vekt og er stor i form. For Kjetil som holder seg fast for å kunne stå betyr dette mye, han greier derfor ikke få så stor bevegelse på den. Tore er den største og eldste gutten på avdelingen, han står med beina balansert godt i gulvet, han er høyere og får derfor et større overtak på lekevasken enn Kjetil. Lekevasken er på den måten med på å styre og påvirke

²² Se kapittel 2.4.1 Relasjoner.

²³ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner og 2.6.4 Objekt og gjenstander.

relasjonen. Relasjonen er og styres i min forståelse her da i mellom 3 parter. Kjetil-objektet- Tore.

4.7 Oppsummering

Jeg har gjennom analysen sett nærmere på barnas kroppslige og muntlige estetiske uttrykk. Jeg har forsøkt å sette lys over de aspektene og momentene ved barnas ytringer, som for meg er en viktig del av barns egen estetiske praksis. Gjennom analysen har jeg drøftet barnas egeninitierte kroppslige og muntlige ytringer og sett det i lys av rytme og dynamikk, tid og rom, prosess og improvisasjon, språk og relasjoner. Noen få aspekter som har kommet frem i analysen, hadde jeg antakelser om på forhånd, mens andre aspekter har vokst frem i mitt møte med barnekulturen i datamaterialet. Barnas estetiske ytringer viser seg gjennom analysen å være meget kompleks rytmisk og dynamisk, og oppstår gjerne i sammenheng med det enkelte barnet, i relasjoner mellom barn- barn, barn- objekt og barn – objekt – barn. Uttrykkene må sees i sammenheng med de enkelte barnas kroppslige og mentale utgangspunkt og konteksten barnet er i.

5 Oppsummerende drøftinger av funn

I dette kapitlet vil jeg prøve å samle de interessante momentene som har kommet frem gjennom analysen av datamaterialet. Jeg skal prøve å samle og løfte frem funnene fra et mikronivå til et makronivå.

5.1 Barns estetiske uttrykk

Hva har kommet frem i denne undersøkelsen? Hva har steget frem av barnas egeninitierte estetiske praksis?

I denne undersøkelsen har jeg med min bakgrunn fra estetiske fag møtt kroppslige og muntlige uttrykk fra barn selv. Jeg har sett deres uttrykk i lys av min estetiske innstilling (Stolnitz, 1969). Gjennom en prosess sammen med barna og barnekulturen, har jeg fått mulighet til å synliggjøre noen episoder med barnas egeninitierte estetiske praksis. Denne undersøkelsen er gjort på en barnehageavdeling og jeg kan derfor ikke slå i bordet med at jeg har kommet frem til noe universelt som passer for alle barn i alle barnehager. Det må heller sees på som et bidrag som viser noe av kompleksiteten i barnehagehverdagen og som viser noen av småbarns mange måter å uttrykke seg på.

5.1.1 Rytmikk og dynamikk

Som et analytisk verktøy i møte med barns kroppslige og muntlige uttrykk så har jeg som nevnt brukt rytme og dynamikk. Rytme er gjennomgående i episode 1,2, 4 og 5. Rytmikken vises på flere måter i barnas kroppslige og muntlige ytringer. I noen av episodene har rytmikken vist seg tydelig og har vært enkel å forstå. Andre ganger har rytmen vært mer vanskelig å tolke, på grunn av sin ustrukturerte og abstrakte form. Rytmikken viser seg gjennom ulike kroppslige og muntlige ytringer. Ytringene er også sammensatte og koordinerte gjennom hele kroppen. Det viser seg at rytmikken fremstår i det enkelte barnet, men også som noe i felleskap med andre barn og i relasjon med ulike objekter og gjenstander²⁴.

Dynamikken viser seg i alle 5 episodene og fremstår som oftest i sammenheng med uttrykk av rytmisk karakter. Barna viser stor dynamisk ferdighet i de forskjellige episodene, og de uttrykker seg ved hjelp kroppsheberskelse. Gjennom kroppslige og muntlige nyanser og variasjoner, viser dynamikken seg i barnas ytringer²⁵.

²⁴ Se kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer, 2.3.1 Barn i alderen 1-3 år, 2.4.1 Relasjoner, 2.6.4 Objekt og gjenstander og 3.3.1 Musikerrollen.

²⁵ Se kapittel 2.2.2 Artikuleringer og formuleringer, 2.3.1 Barn i alderen 1-3 år og 3.3.1 Musikerrollen.

De dynamiske variasjonene er meget varierte og for meg synes mange av dem å virke kontrollerte, for eksempel i episode 3 når Celine strekker ut sin arm med våtservietten, eller i løpedansen til Vigdis i episode 1. De former sine kroppslige uttrykk ved hjelp av dynamiske elementer som synes som sterkt, svakt, korte, lange, seine, raske, bundet og fri (Hernes, Horn, Reistad, 1993b, Hernes, 1991). S sammensatt av rytmikk og dynamikk, så viser uttrykkene seg som meget avanserte og har i utgangspunktet vært vanskelig å kunne nøyaktig beskrive i undersøkelsen. Rytme og dynamikk har vært gode verktøy for å kunne synliggjøre den estetiske dimensjonen i barnas hverdagslige uttrykk, men det har sine begrensninger i forhold til å gjengi alle aspekter i barns estetiske praksis.

Det viser seg også at hva og hvordan ytringene er, henger tett sammen med det enkelte barnets kroppslige og muntlige muligheter. Barn er forskjellige og har forskjellige utgangspunkt fysisk og psykisk. De estetiske ytringene jeg har belyst i denne teksten, kan tydelig knyttes til det enkelte subjektive barnet og dets utgangspunkt. Barns estetiske ytringer kan derfor sees på som en uttrykksform, hvor barna har mulighet til å uttrykke sin kompleksitet og mangfoldighet. Dette viser seg i de 5 episodene. Dette underbygger mitt syn på barn som komplekse og mangfoldige.

Disse 5 episodene er et lite utvalg fra et hverdagsliv fulle av barnekulturelle uttrykk barns estetiske praksis. Mine observasjoner er gjort i situasjoner som ikke direkte har vært voksenstyrt, som for eksempel frilek. Barnets estetiske uttrykk viser seg ikke kun å ha utgangspunkt i det enkelte barnet, men påvirkes og utvikles også i interaksjon og samspill med omgivelsene og konteksten barnet befinner seg i. Disse rytmiske og dynamiske ytringene skjer i sammenheng med konteksten og hverdagssituasjonene i barnehagen, som både direkte og indirekte er preget av pedagogisk planlegging og tilrettlegging. Dette viser seg i datamaterialet og analysen, samtidig som det kommer frem at barnas estetiske ytringer henger sammen med begrepene ”tid” og ”rom”.

5.1.2 Tid og rom

At barns estetiske ytringer henger samme med og forholder seg i tid og rom, har vist seg tydelig i studien. I alle 5 episodene viser barna hvordan de finner mulighet, forholder seg og skaper rom i barnehagens hverdagsliv til å uttrykke seg i ²⁶.

²⁶ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner, 2.5 Hverdagsliv, 2.6 Tid og rom som ramme i barnehagehverdagen, 2.6.1 Tid og barnehagepedagogikk, 2.6.2 Barns tid og rom i denne teksten og 2.6.3 De subjektive barnedefinerte ”potensielle rom”.

Det har gjennom analysen utkrystallisert seg 3 viktige punkter i forhold til tid og rom som forteller noe om barnas estetiske ytringer, og som jeg har kalt:

1. Det fysiske avgrensede rom.
2. Rom i relasjonen.
3. Det subjektive rom.

Det fysiske avgrensede rom. Dette forteller meg noe om hvordan barna forholder seg og plasserer seg i det fysiske rommet. Det viser seg gjennom flere av episodene at barna avgrenset seg og sin estetiske praksis gjennom hvor de er plassert i rommet. Gjennom bruk av sin kropp og plassering, stenger de ute andre og skaper, jf episode 2 med Asbjørn og Bjørn. Dette kan tyde på at barna har en forståelse av rom og opplever i og forholder seg til det. Man kan også på denne måten si at utformingen av det fysiske rommet er med på å prege barns estetiske praksis. Hvordan barnehagen pedagogisk tilrettelegger og planlegger utformingen av rommet, og hvordan barnehagen fra grunn av er tegnet og bygd, vil med denne forståelsen indirekte være med på å prege barns estetiske praksis og muligheter i barnehagen.

Rom i relasjonen. I episode 2, 3, 4 og 5 så oppstår det jeg ser som estetiske ytringer i relasjoner med andre barn. Relasjonene virker ofte å være grunnlaget til at de estetiske ytringene fremstår. Gjennom blikkontakt, kroppskontakt og kroppsgestikuleringer viser barna at de i episodene er i direkte relasjoner før og under de estetiske ytringene. De henvender seg til hverandre og virker på denne måten bevisst hverandre. I disse 4 episodene blir de estetiske ytringene rettet mot andre barn, på denne måten viser relasjonene i hverdagslivet at kommunikasjonen mellom barna i barnehagen og barnekulturen kan være en viktig faktor for barnas estetiske praksis. I relasjoner mellom barn ligger det slik jeg ser det, meget gode grunnlag for estetiske uttrykk.

Det subjektive rom. Samtidig som barns estetiske ytringer henger sammen med det fysiske rom og relasjoner, så ligger mye av grunnlaget for uttrykket i det enkelte barnet. Hva, hvordan og hvorfor de estetiske ytringene oppstår tror jeg henger tett sammen med det enkelte barnets individuelle utgangspunkt. I fellesskap så har barna en felles tid som de er en del av, den reelle tid, den tiden rammene og barnehagehverdagen er planlagt etter. Samtidig er tid knyttet til opplevelse. En klokke time kan både oppleves som lang og som kort avhengig av hva man opplever og erfarer. Opplevelsene henger sammen med hvert enkelt menneske.

Som mine tolkninger har vist, ser det ut som barna i og utenfor relasjoner finner rom i sin subjektive tid. Jf med Winnicott sin teori om det potensielle rom, virker det som barna finner og skaper seg rom i den reelle tiden (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Winnicott, 1971). Dette rommet virker å ha et potensial og et utgangspunkt for å kunne ytre seg estetisk. I episodene når barnet skaper den estetiske ytringen, ser det ut som utgangspunktet ligger i en subjektiv tid de finner i den reelle tid.

5.1.3 Relasjoner

Gjennom forskningsprosessen har barnas relasjoner vist seg tydeligere og tydeligere som å være et viktigere aspekt i forhold til barns estetiske ytringer. Gjennom forskningsprosessen har det vist seg at relasjoner på flere måter påvirker barnas kroppslige og muntlige estetiske uttrykk. I de 5 utvalgte episodene er det likhetstrekk med det Bae (2004, 2003) kaller åpne mønster²⁷. Det kan se ut som episodene har åpne mønster og at dette er viktig grunnlag for utvikling og fremdriften til uttrykket. I episodene er det åpne mønsteret i relasjoner mellom barn – barn og barn- objekt relasjoner.

Barns relasjoner med andre barn er viktig, og det virker både å være grunnlaget for uttrykket og i samspillet barna imellom og noe som er med på å videreutvikle uttrykket²⁸. Det viser seg godt i episode 2, 4 og 5. Et meget interessant funn som har fremkommet, er også at barnas estetiske ytringer utvikles i relasjon med objekter og gjenstander²⁹. Spesielt tydelig er det i episode 2 og 5 fra datamaterialet. Barn med sine sanser kommer i møte med ulike objekt og i møtet utvikles den estetiske ytringen med rytmisk og dynamiske kvaliteter (Lind, 2005). Barnets relasjon til et objekts materialitet, bidra slik jeg tolker det, til at den estetiske ytringen finner sted. Et objekt eller en gjenstand innehar fysiske materialiteter og egenskaper som barnet møter med sin kropp og sine sanser. I møte mellom barna og objektet utvikles uttrykket i en slags veksel. Det utvikles gjennom begge parters egenskaper og muligheter. Initiativtaking og turtakning virker å være med på å utvikle den totale estetiske ytringen. Barnets estetiske ytring blir formgitt i kontinuerlig samhandling med objektets muligheter. Objektene responderer på barns initiativ og gir et slags gjensvar som barnet sanser og bruker. Det kan altså som jeg har sett i denne studien oppstå en slags kommunikasjon mellom materialet fra barnehage konteksten og barna.

²⁷ Se kapittel 2.4.1 Relasjoner.

²⁸ Se kapittel 2.1 Estetik, 2.1.1 Barns estetik, 2.2 Fra inntykk til uttrykk og 2.2.1 Improvisasjon og den spontane prosess.

²⁹ Se kapittel 2.6.4 Objekt og gjenstander.

Noen vil sikkert kunne si at dette er en lek og at barna omgjør objektenes funksjon i fiksjons lek. At barna projiserer objektet. Dette er også en mulighet og avhenger av hvem som ”ser”. Men for meg så fremstår disse episodene tydelig som estetiske aktiviteter, og som utvikles i relasjon sammen med objektene og dets materialitet.

Episode 5 vises også at det er to barn og et objekt. Forenklet kan man se det som barn-objekt – barn relasjon. Objektet, ”lekevasken”, bidrar på flere måter. Både som et viktig ledd for utvikling av uttrykket gjennom sin materialitet, men også som et viktig ledd i kommunikasjonen mellom barna. Fordi begge barna holder hånden på lekevasken, så får begge barna gjennom sine sanser en mulighet til å ta del i og utvikle en estetisk opplevelse både kroppslig og muntlig. Lekevasken fungerer på en måte som et kommunikativt medium som er med på å videreføre det estetiske uttrykket mellom barna.

At barna kan ha relasjoner med objekt og at objektene og gjenstandene på en barnehageavdeling kan ha så mye å si i forhold til barnas estetiske praksis er interessant. Hva kan dette ha å si i forhold til pedagogisk tilrettelegging og planlegging? Burde vi tenke nytt på hvordan småbarn kommuniserer? Hvordan påvirker dette barnehagens praksis?

5.1.4 Formgivende prosess

Gjennom den mikroetnografiske studien har jeg ikke bare fått mulighet til å se barns estetiske uttrykk, men også et glimt av prosessen og utviklingen av uttrykkene. Jeg har latt meg inspirere av Ross (1978) og har brukt arbeidet til Kruse (1995) om den kreative prosess³⁰. Selv om jeg på grunnlag av mitt vitenskapsteoretiske ståsted (som nevnt tidligere i teksten) ikke har brukt Ross (1978) sitt arbeid direkte som et teoretisk fundament i undersøkelsen, så ser jeg noen likheter med hans arbeid og min studie. Studien og datamaterialet har gitt meg mulighet til å se hva som er utgangspunktet til uttrykkene og selve ytringene. Dette kan jf. Ross (1978) sine begreper encounter og form. Som nevnt har det fremkommet at episodene på en eller annen måte kan knyttes til relasjoner. Relasjonene eller noe i relasjoner virker å likne på encounter, et startpunkt, eller et møte. (Braanaas, 1999, Hernes, Horn og Reistad, 1993a, Ross, 1978). Utviklingen av eller mot den estetiske ytringen fra dette utgangspunktet, viser seg som en prosess. Det er en prosess i relasjon med andre barn og /eller med omgivelsene i barnehagen.

³⁰ Se kapittel 2.2 Fra inntykk til uttrykk og 2.2.1 Improvisasjon og den spontane prosess.

Juncker (2005, 2001) påpeker at småbarn bruker kunstneriske og estetiske formuttrykk i sin hverdagskommunikasjon. Dette kommer også frem i min studie, at barna på tvers av alder og ferdigheter er i relasjon og skaper estetiske ytringer i samspill og veksel. Barna synes ikke å ha bevisste forestillinger om hvor prosessen skal føre dem. Barna har dermed ikke det man kan kalle en lineær prosess, men mer som en lateral prosess, hvor prosessen der og da er det interessante og møtene med andre barn og omgivelsen er med på å utvikle uttrykket (Kruse, 1995). På denne måter likner prosessene i episodene improvisasjon. Man har et utgangspunkt, et inntrykk som bidrar til å sette i gang den kreative prosessen hos barnet og så utvikles det og formgis det i interaksjon samspill og relasjon med andre barn, og eller med objektene i omgivelsene. Som i min egen erfaring med musikalsk improvisasjon, handler det om et vekselspill, initiativtakning og anerkjennelse for å få en utvikling. Utviklingen av ytringen skjer over tid og endre seg over tid i relasjon med andre mennesker, konteksten og omgivelsene.

5.1.5 Et formspråk

Som Gillund (2006), Greve (2005), Løkken (2005, 2004), Johannsen (2002), Juncker, (2001) og Sandvik (2000), påpeker har små barn mange forskjellige måter å uttrykke seg på ³¹. Men hva med barnas estetiske ytringer, kan dette være et språk? Kan dette være et ”ikke sett” språk?

Disse ytringene er uttrykk for noe. I forhold til Ross (1978) kan dette forstås som uttrykk for følelser. Når vi snakker verbalspråk så er dette også et uttrykk for følelser. Verbalspråket har en kjent, respektert og godtatt språkform som vi er opptatt av at barna skal lære seg (Juncker, 2001). Verbalspråket er viktig å mye av kommunikasjonen og samfunnet er basert på dette. Men hvordan kommuniserer småbarn i barnehagen? Som det fremkommer fra denne undersøkelse kan det også se ut som barna bruker en annen språkform enn verbalspråk i sine relasjoner. I min studie ser det ut som barna med sine kroppslige og muntlige estetisk uttrykk kommuniserer med hverandre. De veksler og har en slags kommunikasjon og dialog ved hjelp av estetiske ytringer. Kruse (1995) påpeker som nevnt tidligere, at vi improviserer når vi bruker verbalspråk. Ordene vi velger og hva vi sier, blir til der og da. En verbalspråklig dialog utvikler og endrer retning i forhold til relasjonen og konteksten den er i. Som nevnt kan prosessen og utviklingen til barnas ytringer i denne undersøkelse sees i sammenheng med improvisasjon.

³¹ Se kapittel 2.4 Språk og relasjoner.

Mange av barnas estetiske og kroppslige uttrykk i denne undersøkelsen opplever jeg at barna bruker til kommunikasjon. Det er et uttrykk for noe, og det er ofte rettet mot andre barn. Studien viser også i noen av episodene, at barna virker å ha en gjensidig forståelse av at dette er en måte å kommunisere på. På tvers av alder og at noen mestrer verbalspråk og andre ikke, så brukes det som en språkform på denne småbarnsavdelingen. Det er mulig at det enkelte barn former sin dialog ved hjelp av den kroppslige og muntlige mulighet og ferdighet det har. Dette tror jeg, på grunnlag av at de ytringene og uttrykkene barna skaper i de 5 utvalgte episodene jeg har observert og ser på som estetiske, kan sees på som et estetisk formspråk. Et møte, et inntrykk eller encounter hos barnet gir behov for å uttrykke, barna formgir følelsen med kroppen til en ytring som blir et synlig uttrykk. Uttrykkene er tydelig rytmisk og dynamisk og retter seg ut i relasjonen. Et språklig uttrykk for noe?

6 Avsluttende tanker og refleksjoner

Den siste delen av denne masteroppgaven, er et avsluttende sammendrag hvor jeg trekker frem tanker og refleksjoner om noen mulige ringvirkninger denne undersøkelsen kan ha og noen veier videre.

6.1 Tilbakeblikk

Når jeg ser tilbake på arbeidsprosessen i dette prosjektet, ser jeg en bak meg en lang reise med mange motbakker og noen topper med god utsikt. Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å studere barns estetiske praksis nærmere. Å forske med barn har vært givende, men har også vært utfordrende. Det har vært en etisk utfordrende kamp i meg, mellom å ha trang til å synliggjøre barns uttrykk og samtidig la barna ha sin rett til usynlighet og privatliv. Noen ganger har jeg følt meg som en fremmed inntrenger og andre ganger følt meg som en kollega og godtatt person i barnehagen. Jeg har under hele undersøkelsen stilt meg spørsmålet om de estetiske uttrykkene jeg har sett hos barna, kun er en konstruksjon jeg trer over barna. Uttrykker barn seg estetisk i barnehagens hverdagsliv? I så fall, hvordan og hvorfor uttrykker barn seg estetisk? Jeg regnet ikke med å finne et svar på dette for alle barn og barnekulturer. I møte med barnekulturen og avdelingen jeg studerte, fikk jeg erfaringer med hvor forskjellige og ulike barn er. Barna har gjennom studien gitt meg nye perspektiver på hva barnekultur kan være og at barnekulturen er en stor del av barnehagens hverdagsliv.

6.2 Metodologiske refleksjoner

Jeg har i denne studien tilnærmet meg etnografisk og jeg har ved hjelp av videoobservasjon studert en barnekultur og barns kroppslige og muntlige estetiske praksis. Gjennom studien på en småbarnsavdeling, har jeg fått innsyn i en barnekultur. Jeg bestemte meg på forhånd om at jeg ikke ville teste ut en tese eller ha en konkret problemstilling. Mitt ønske var at mine møter i studien sammen med barna i barnehagen, skulle være med å utvikle og skape fremdriften i undersøkelsen. Som en viktig avgrensning og en sentral del i min tilnærming og for utviklingen i undersøkelsen, ligger min musikererfaring. Denne erfaringen har preget hele oppgaven, helt fra mitt valg av oppgavens fokus på estetikk og estetiske fag, mitt blikk før og under studien på avdelingen, og den har fungert som et sentralt analytisk verktøy for oppgaven ³².

³² Se kapittel 3.2 Etnografi, 3.3 Forskerrollen og min forskerposisjon, 3.3.1 Musikerrollen og 3.4.1 Planlegging, valg av fokus og min observatørrolle.

Som forsker og musiker har jeg i møte med barna og barnekulturen utviklet denne masteroppgaven. Det har vært en interessant, spennende og krevende reise. Jeg har fått mulighet til å oppleve småbarns mangfold på flere plan. Jeg er godt fornøyd med valget av etnografi som metodologi og videoobservasjon som metode. Min erfaring er at denne kombinasjonen har bidratt til at barns stemmer har kunnet tre frem i undersøkelsen. Jeg tror ikke jeg hadde fått like mye og samme mulighet uten denne kombinasjonen. Ved bruk av videoobservasjon og med blikket rettet mot barns kroppslige og muntlige uttrykk, har barns estetiske formspråk blitt synliggjort for meg. Noen momenter hadde jeg regnet med at skulle dukke opp i studien, mens andre viktige aspekter ved barns estetiske praksis dukket opp fordi jeg gjennom den etnografiske tilnæringsmåten og ved hjelp av videoobservasjon har kunne forske induktivt og har kunnet være åpen for barnas mange og varierte væremåter (Rhedding-Jones, 2005, Erickson, 1992).

6.3 Validitet i denne forskningen

I min undersøkelse har ikke målet mitt vært å finne et svar som jeg kan sette to røde streker under. I motsetning til mye tidligere modernistisk og positivistisk forskning på barn har ikke jeg jaktet på en ”riktig” sannhet om barn. Denne forskningen er basert på min tolkning og tro om at det ikke finnes en ”sannhet”³³ (Dahlberg, Moss, Pence, 2002).

Validiteten refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnede og troverdige undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet (Vedeler, 2000: 106).

Jeg har ikke i denne studien hatt noen tro på at jeg kunne være objektiv. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen, som forsker påvirket alle ledd i prosessen med min subjektivitet. Jeg har gjennom hele prosessen også vært opptatt av å klargjøre min posisjon og min påvirkningsmakt som subjektiv forsker. Fordi denne studien ikke er noe forsøk på å finne den eneste rette sannhet, blir også undersøkelsens validitet noe annet en å måle hvor sann den er.

³³ Se kapittel ”Min” postmodernisme.

I motsetning til undersøkelser som bygger på en hypotetisk deduktiv metodologi, hvor en med utgangspunkt i en teori eller begrep er ute for å teste presise antagelser og få dem bekreftet eller falsifisert, så er ikke dette formålet med kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi. I slike studier er intensjonen heller å oppdage nye sammenhenger, skape nye begreper og legge et empirisk grunnlag for utvikling av mer presise antagelser (Bae, 2005: 16).

Jeg ønsker med denne undersøkelsen ikke å generalisere. Mine funn kan ikke sees som noe generelt eller som normalt for alle barn. Mitt valg av videoobservasjon som metode har utgangspunkt i min tilnærming. Siden barn er så forskjellige og komplekse, er deres ytringer og uttrykk er så forskjellige, var videoobservasjon et viktig bidrag som har vært med på å synliggjøre barns ulike kroppslige og muntlige uttrykk. Video observasjonen er gjennom dette, slik jeg ser det, vært med på å styrke validiteten til denne undersøkelsen.

Jeg har gjennom hele prosessen brukt veiledere og andre kollegaer som faglige ressurser til å drøfte og diskutere aspekter i studien.

Valideringen avhenger av håndverksmessige kvaliteter på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 2004: 167).

I møte med mine to veiledere har jeg kunnet sjekket, drøftet og diskutert data materialet nærmere gjennom hele prosessen. Bae (2005) skriver for teoretisk validering (...) så vil diskusjoner med medobservatører for eksempel medforskere, veiledere eller assistenter, være viktige for å få en sjekk på hvor rimelig fortolkninger og analyser virker i lys av teori (Bae, 2005: 18). Jeg har diskutert og fått kollegaer til å lese teksten min. Dette har vært en stor hjelp for å styrke undersøkelsens validitet (Bae, 2005, Vedeler, 2000). Disse kollegadrøftingene har gitt meg litt motstand og har fått meg til å tenke kritisk på egen prosess. På denne måten har kollegiet vært med på å påvirke undersøkelsens utvikling og validitet.

Mine estiske vurderinger i forhold til informantene i undersøkelsen har også vært viktig for validiteten. I mitt felt studie brukte jeg tid på å bli kjent med barna og personalet. Jeg var opptatt av å observere barna i deres hverdagsliv, det var derfor viktig at de følte seg komfortable min tilstedeværelse.

Å behandle barn og personalet med respekt og forståelse er en forutsetning for at de trer frem på en rimelig ubundet og hverdagslig måte (Bae, 2005: 14).

Jeg lot også barna få studere og bli kjent med videokameraet. Dette var også med på å avmystifisere situasjonen. Jeg ble på denne måten godtatt av barna og jeg følte at min tilstedeværelse ikke var mot deres vilje. På denne måten tok jeg barna på alvor og lyttet til deres stemmer.

På grunnlag av rammer og begrensninger til masteroppgaven og på grunnlag av metoden, så ble utvalget i denne forskingen avgrenset til en småbarnsavdeling i en barnehage. I forhold til validitet så tror jeg utvalget var hensiktsmessig og godt med tanke på å få rikt datamateriale. Barnegruppen hadde et bredt spenn i alder mellom 1-3 år og var også meget forskjellige kroppslig og muntlig. Gjennom videoobservasjonen og mikroetnografien fikk jeg et rikt bilde av barnas ulike ytringer.

I denne oppgaven har jeg prøvd å gjøre rede for prosessene, vurderingene og valgene som er gjort undervei i forhold til, forskerrollen, barna og barnehagen, metoden og metodologien, transkripsjonen og analysen. Dette har vært med på å sikre validiteten og reliabiliteten i denne studien (Bae, 2005).

I motsetning til å finne en ”riktig sannhet” i studien har jeg vært opptatt av å kunne bidra med til å utvide mangfoldet av kunnskap om småbarn

6.4 Kritiske refleksjoner over egen forskningspraksis

Som nevnt har min bakgrunn som musiker vært viktig for alle ledd av undersøkelsen. Helt fra å påvirke mitt valg av fokus, hvordan mitt fokus har vært i data innsamlingen, til å være det mest sentrale analytiske verktøyet. Det gjennomsyrrer hele prosessen. Jeg har hele tiden vurdert min rolle, om jeg med denne musiker tilnærmingen overfortolker barns væremåter. At jeg definerer deres virksomhet til noe som barna ikke kjenner seg igjen i. Jeg kommer ikke unna min subjektivitet, og jeg har som postmoderne forsker heller ikke prøvd å skjule dette. Resultatene og funnene i denne undersøkelsen er i hovedsak et produkt av meg og min prosess. Selv om jeg ettertrykkelig gjennom etnografien har prøvd å la barna få være med å styre studiens retning, er det jeg som har sittet på makten til å definere.

I forhold til undersøkelsen validitet, kunne det muligens vært sikrere å basere analysen mer på andres forskning og teorier i forhold til estetikk. På denne måten vil noen mene at jeg hadde fått en tryggere faglig bakgrunn å stå på. Min musikerprofesjon er som

nevnt ervervet gjennom yrkeserfaring og ikke i via en formell utdanning³⁴. Jeg har derfor ikke det jeg kaller en ”klassisk vestlig musikkteoretisk” bakgrunn å støtte meg på. For noen vil dette sikkert oppfattes som en teoretisk og metodisk svakhet i undersøkelsen, og vil mene at dette går ut over denne undersøkelsens validitet. Selv om jeg tror at min lesning av andres teorier også må knyttes opp til mine erfaringer, og på denne måten vill min tolkning prege uansett.

Metodisk er det også ting jeg kunne gjort annerledes.

Får å styrke undersøkelsens validitet kunne undersøkelsen vært gjort med en metodetriangulering.

Triangulering er en der forskeren kan beskytte seg mot beskyldninger om at undersøkelsens resultater bare er et kunstig produkt av en enkelt metode, en enkelt datakilde, eller en enkelt forskers bias (Vedeler, 2000: 117).

I følge Vedeler (2000) ville kanskje denne undersøkelsen kunne være ”mer” valid, ved bruk av metodetriangulering. Samtidig vil det kanskje gitt meg et annet datamateriale og et annet fokus en jeg har her. Jeg ser på grunnlag av funnene i denne studien, at andre metoder kunne hatt en hensikt. Omgivelsene, de fysiske rommene og utformingen, og hvordan barnehagen er pedagogisk tilrettelagt viser seg å være sentrale i mine funn. Ved bruk av for eksempel dokumentanalyse, og eller et større fokus med foto på småbarns avdelingens utforming, så ville jeg kunne ha fått et annet datamateriale. Dette kunne gitt meg annen informasjon om konteksten rundt barnas estetiske ytringer.

Det finnes sikkert mange andre måter jeg kunne ha tilnærmet meg denne undersøkelsen på, og det er sikkert personer som er kritiske til noen av valgene jeg har gjort i denne undersøkelsen. Det er mange aspekter av barnas egeninitierte estetiske uttrykk som ikke har kommet frem ved hjelp av denne undersøkelsen. Men ut i fra mine intensjoner for å gjøre denne studien, så føler jeg at valgene jeg har gjort er gode. Jeg har kunnet belyse nye aspekter som er viktige ved barnas estetiske praksis i barnehage i møte med barna og barnekulturen.

6.5 Drøfting av pedagogiske implikasjoner

Denne undersøkelsen er gjort i barnehagehverdagen. I barnehagen finnes det mange aktiviteter som kan knyttes til pedagogisk tilrettelagt kunstfaglig og estetisk

³⁴ Se kapittel 3.3.1 Musikerrollen.

virksomhet. Slike aktiviteter er gjerne planlagt for barn og er pedagogisk planlagt og tilrettelagt. Som jeg har belyst i undersøkelsen finnes det estetisk virksomhet som er initiert av barn selv og som også kan sees på som viktig i kommunikasjonen mellom barn i alderen 1-3 år i barnehagen. Estetiske uttrykk som er en viktig del av barnkulturen og som brukes av barn i barnehagens hverdagsliv.

Min erfaring som musiker og min forforståelse har vært med meg og har vært sentral i studien. Min forståelse av estetikk og kunsthøgskolepreger hele masteroppgaven, og har for meg vært det mest sentrale verktøyet for å kunne tydeliggjøre barns estetiske ytringer i undersøkelsen. Denne kunnskapen har vært grunnlaget for mine oppdagelser og har hjulpet meg å synliggjøre kompleksiteten i barns estetiske praksis i barnehagen. Som Stolnitz (1969) påpeker kan man få og se estetiske aspekter i alt rundt oss hvis man har litt kunnskap om det.

Min erfaring med andre barnehager jeg har arbeidet i og besøkt tidligere, er at barns egenproduserte estetiske praksis ikke finnes som noe fokus. Rammeplan for barnehager (2006) sier i avsnittet *2.6 Barnehagen som kulturarena*, at (...) *Barn må få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange "språk" og kombinere disse i lekende felleskap og med ulike estetiske uttrykk* (Kunnskapsdepartementet, 2006: 18). Det åpnes for ulike språk, men samtidig skilles estetikk fra å kunne være et eget språk. Min undersøkelse insinuerer at estetiske ytringer muligens brukes og er et av småbarns språkuttrykk. Det brukes i relasjoner mellom barna til å uttrykke noe med. Rammeplanens avgrensning av språk, er for meg en pekepinn på hvor liten kunnskap vi har på dette fagfeltet. Fokuset retter seg naturlig nok mot det vi har kunnskap om som for eksempel det konvensjonelle verbalspråket. Som Juncker (2001) påpeker³⁵ og som er det store fokuset på verbalspråket som det eneste "rette" språket, med på å undertrykke andre uttrykksmåter. Johannesen (2002) har som nevnt også gjort undersøkelse med små barn og gjort studier om *Det glemte språket*. Som det har kommet frem i denne studien, kan det estetiske formspråket også sies å være et glemt eller ikke sett språk. Det estetiske formspråket brukes av barna i relasjonen og alle andre mulige hverdagssituasjoner. Men det estetiske formspråket er ikke allment anerkjent som noe språk. Derfor blir nok slike kroppslige og muntlige uttrykk ikke i stor nok grad ivaretatt eller lagt merke til i barnehagens praksis.

Erfaringer jeg har gjort meg gjennom dette masterstudiet, viser at bevissthetsgraden og kunnskapen om et estetisk formspråk er liten, både i offentlig styringsdokumenter for barnehagen, i barnehagenes praksis og i tidligere forskning i barnehage. Dette henger

³⁵ Se kapittel 2.4 Språk og relasjoner.

trolig sammen med den knappe kjennskapen og kunnskapen om dette. Denne uvitenheten i barnehagefeltet påvirker barnas tilværelse i barnehagen. At vi ser og har kunnskap om barns forskjellige uttrykk er viktig for barns hverdagsliv og meningsskapning i barnehagen.

Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring (Kunnskapsdepartementet, 2006: 27).

For å kunne se, forstå og møte barns egen estetiske praksis i barnehagen, tror jeg at det generelle kunnskapsnivået hos pedagogene og det øvrige personalet må heves. Stolnitz (1969: 17- 27) mener at vi for å kunne få estetiske opplevelser må ha en *aesthetic attitude*³⁶. Han skiller på en estetisk innstilling og ”vanlig” innstilling. Min estetiske innstilling er forankret i musikererfaringen og kunnskapen derfra. Jeg har dette grunnlaget i undersøkelsen, men hvilken kunnskap og basis vil en førskolelærer ha, en førskolelærer som ikke har noe tidligere yrkeserfaring eller kunnskap om dette? Henger dette sammen med innholdet førskolelærerutdanningene og fagfokuset der? Hva og hvilken kunnskap formidles i forhold til dette? Førskolelærer utdanningen har som oppgave å utdanne kompetente førskolelærer til barnehagen. De er viktige ledd i å sikre at barna får et meningsfullt og faglig godt innhold i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hva slags kunnskap en førskolelærer sitter inne med og har fått tilgang på gjennom utdanning, er et viktig grunnlag og er med på å definere hvordan barn sees i barnehagen. Profesjonsutdanningene er derfor avhengig av forskningsbasert kunnskap som er gjort med studier fra barnehagepraksis. Dette vil bidra til at utdanningen sitter inne med kunnskap om barn, barndommer og barnehage. Undersøkelser som dette er derfor viktig. Min studie kan være med på å synliggjøre og utvide kunnskapen om barns estetiske praksis for barnehageprofesjonen. Slik er forskning som er gjort med barn i deres kultur viktig. På denne måten kan barnehagens praksis og innhold utvikles fra og sammen med barn.

For at vi voksne skal kunne møte og kommunisere med barna i deres estetiske formspråk, så tror jeg det er viktig at en førskolelærer har generell god kunnskap og kjennskap til estetikk og barn. Barnas estetiske praksis i barnehagen er mangfoldig og veldig kompleks, og omhandler estetikk *for* barn, *med* barn og *av* barn (Mouritsen, 1996, 1990). Denne undersøkelsen har i all hovedsak handlet om barns egenproduserte estetiske virksomhet, og jeg kan derfor ikke skilte med å gi noe totalt bilde av barns estetiske praksis på denne småbarnsavdelingen.

³⁶ Se kapittel 2.1 Estetikk.

Forskningen viser en ”liten bit” av barns estetiske praksis, men det er en viktig ”liten bit” som kan være med på å gi et mer nyansert bilde av hva barns estetiske praksis er i barnehagen. Ut i fra egen erfaring er det mye undervisning i førskolelærerutdanningen som omhandler å tilrettelegge for ulike estetiske aktiviteter *for* barn og sammen *med* barn (Kunnskapsdepartementet, 2006, Mouritsen, 1996). Vi trenger mer kunnskap om barns egenproduserte estetiske praksis. Når vi får dokumentert mer kunnskap, kan vi bruke dette i undervisning på førskolelærerutdanningen. Denne undersøkelsen blir et bidrag i denne sammenheng. Rammeplan for barnehager (2006: 30) påpeker at barnehagen skal tilrettelegge og ivareta barnekultur for, med og av barn. Slik jeg ser det trengs det mer forskning på dette som kan bidra til å gi barnehagens praksis og innhold et mer nyansert grunnlag og utgangspunkt til å møte barns egen estetisk praksis.

Os og Hernes (2004) og Norsk Kulturråd (2003) påpeker at det er en pågående diskusjon mellom de estetiske fag og andre fag i utdanning, grunnskoler og barnehager. At de estetiske fagene hele tiden må kjempe for sin egenverdi, uten å hele tiden måtte argumenter pedagogisk for det. Min undersøkelse er som nevnt et bidrag til å utvide perspektivet om barns estetiske praksis i barnehagen. Det viser seg gjennom studien at barnas egen estetiske praksis også er en sentral måte for barna å kommunisere på. Den er en viktig del av barns hverdagslige praksis også utenfor de pedagogisk tilrettelagte estetisk og kunstfaglige aktiviteten *for* og *med* barn. Slik det ser ut i denne undersøkelsen er den estetiske praksisen til stede i alle situasjoner i barnehagehverdagen for barna. Undersøkelsen viser at barns estetiske praksis har en selvstendig og viktig egenverdi i barns liv, og som jeg mener derfor burde få mye større fokus både i utdanning, i barnehage og i forskning.

Gjennom et større fokus på barns egenproduserte estetiske praksis og barnekultur *av* barn i barnehagens praksis, er mine antagelser at barns tilværelse i barnehagen vil bli bedre. Med en estetisk innstilling og en større bevissthet rundt barns estetiske uttrykk, har personalet i barnehagen bedre forutsetninger til å møte barn på deres premisser i relasjoner og sammen skape meningsfull estetisk kommunikasjon. På denne måten kan vi møte småbarn og tilpasse oss et av deres språk. Barnehagen kan slik anerkjenne de enkelte barna og bidra til å verdsette deres kompleksitet.

Som Bjørn Kruse (1995) påpeker, er de ulike estetiske fagene selvopptatte. I dette arbeidet åpnet jeg i utgangspunktet tverrfaglig estetisk og jeg var opptatt av at barna skulle være med å føre undersøkelsen. Jeg valgte derfor ikke å avgrense meg kun til musikk i min tilnærming selv om kanskje dette virket mest naturlig. På denne måten

følte jeg meg mer åpen i møte med barnas komplekse uttrykk. Men musikerbakgrunnen min har allikevel vært sentral i hele prosessen. Gjennom forskningsprosessen har denne faglige bakgrunnen sterkt satt sitt preg, og sammen med en tverrfaglig estetisk tilnærming, har jeg fått mulighet til å synliggjøre deler av barns estetiske praksis som ikke jeg hadde sett ellers. Jeg tror det er viktig å ha en god forståelse og kjennskap til det enkelte estetiske fag. For å kunne ha en tverrfaglig estetiske forståelse, for å kunne ha en estetisk innstilling og kunne se sammenhengene, så må man ha en forkunnskap om de enkelte fag. For utviklingen av førskolelærerutdanningene er dette viktig. Min erfaring de siste 5 årene er at det i stor grad er at innholdet i profesjonsutdanningene er under endring. En sentral endring er og har vært å kombinere fagene tverrfaglig. Mye av denne tankegangen er god og vil tilføre mye, men utdanningen, slik jeg ser det, står i fare for å viske ut fagene. Som denne undersøkelsen viser, tror jeg dette er et stort feiltrinn. En tverrfaglig forståelse hos en student er som nevnt ikke uavhengig av en enfaglig forståelse.

Denne populære bruken av tverrfaglighet, har også preget utviklingen av Rammeplanen for barnehagen (2006). Forskjellen mellom rammeplanen 1995 og 2006 er tydelig på dette punktet. Rammeplanen for barnehagen (1995) viser tverrfagligheten og har samtidig punkter under kapittelet om hvert enkelt estetisk fag. I rammeplanen for barnehagen (2006) er det store forandringer. Generelt så har planen blitt forenklet, og dette virker å være gjort med hensyn til at det skal fungere som et enklere verktøy for barnehagens praksis. Formuleringene om de estetiske fagene har blitt innsnevret fra flere sider i (1995) rammeplanen, til noen setninger og punktmål i rammeplanen (2006). Hvilken ringvirkning har dette for barnehagens praksis? Det vil foreløpig være vanskelig å si, men det er neppe slik at de estetiske fagene blir styrket eller får mer plass i barnehagen.

Når det både i styringsdokumenter for barnehagens innhold og førskolelærerutdanningens fokus på de enkelte estetiske fagenes plass blir mindre og mindre, frykter jeg utviklingen. For meg går dette i motsatt retning av hva denne undersøkelsen viser. Min undersøkelse viser at barns estetiske praksis brer seg ut i alle ledd av barns hverdagsliv. Dette er i tillegg til de tilrettlagte aktivitetene. Når fokuset forsvinner fra å se den estetiske dimensjonen i barnekulturen og barns liv, anerkjenne barns estetiske praksis og ivaretagelse av de estetiske fagene i barnehagen, er det etter min mening en måte å frarøve en av barns viktigste kommunikasjons og uttrykks måter på. Hvorfor må vi argumentere for estetikkens, kunstens egenverdi og viktighet i barnehagen, når den er så åpenbar sentral i barns hverdagsaktiviteter?

Litteraturliste

Alvesson, L., og Sköldberg, K. (2004): *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London, California, New Delhi: SAGE Publications.

Andersen, A., E. (2002): *Verden i barnehagen. Dekonstruksjon i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: HiO-hovedfagsrapport 2002, (18).

Backe – Hansen, E. (2000): *Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn*. Barnevernets utviklingscenter.

Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.

Bae, B. (2003): *På vej- i en anerkennende retning*. Oslo: Social Kritikk, 2003 nr. 88, (60- 71).

Bae, B (2004): *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandlingen.) Oslo: HIO- rapport, 2004 nr. 25., (151- 165).

Bae, B (2005): Observasjonsforskning i barnehage- noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 23 (4), (9 -23).

Barne og familiedepartementet. (1995): *Rammeplan for barnehager, Q- 0903 B*. Oslo: Barne og familiedepartementet.

Berger, P., L. og Luckmann, T. (1966) (Oversatt, Norsk utgave, 3.opplag, 2004): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.

Braanaas, N. (1985) (4.utgave, 1999): *Dramapedagogisk historie og teori- det 20. århundre*. Trondheim: Tapir forlag. (123- 242).

Bell, C. (1969): Significant form. I Hospers J. (Red.), *Introductory readings in aesthetics*. New York: The free press. (87- 99).

Cannella, G., S. (2002): *Deconstructing early childhood education – Social justice & revolution*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Dahlberg, G., Moss, P., og Pence., A., R. (2002): *Fra kvalitet til meningsskaping- morgendagens barnehage.*(M., -B., Holljen, oversetter.) Oslo: Kommuneforlaget AS. [Dahlberg, G., Moss, P., og Pence., A., R. (1999): *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives.* London: Falmer].

Denzin, N., K. og Lincoln, Y., S. (1998): *The landscape of qualitative research – theories and issues.* California: Sage publications.

Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction I: The handbook of Qualitative Research in Education.* Academic Press Inc.

Eriksen, G., A. (1991): Spillestil I: Reistad, H., (Red.): *Skuespillerkunst.* Asker: Tell forlag. (130- 137).

Eide, B., J., og Winger, N. (2005): From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I, Clark, A., Kjørholdt, T., Moss, P. og Pence, A. (1999): *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services.* (71- 89). Bristol: Policy Press.

Graue, E., og Walsh, D., J. (1998): *studying children in context. Theories, Methods and Ethics.* London: SAGE publications.

Greve, A. (2005): *Friendship relations among toddlers.* Australian Research in Early childhood Education, 12, (1), (81- 92).

Gillund, M. (2006): *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv.* (Masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.

Gulbransen, L., Johansson, J., E., og Nilsen, D., R. (2002) *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus.* Oslo: Norges forskningsråd.

Guss, F., G. (1998): *Mellom teater og lek.* (Kolon). Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-notat, 1998, (2).

Guss, F., G. (2001): *Drama performance in children's play- culture: the possibilities and significance of form.* (Doktoravhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO- rapport, 2001, (6).

Guss, F., G. (2003a): *Lekens drama 1, en artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO- rapport, 2003, (29).

Guss, F., G. (2003b): *Lekens drama 2, en artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO- rapport, 2003, (28).

Halldén, G. (2003): *Barneperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1-2), (12- 23).

Hernes, L., Horn, G., og Reistad, H. (1993a): *Lek, dans og teater*. Oslo: Tell forlag. (45- 46, 51- 56, 119- 125).

Hernes, L., Horn, G., og Reistad, H. (1993b): *Teater for barn*. Oslo: Tell forlag. (55- 80, 101- 108).

Hernes, L. (1991): Rekvisittbehandling. I, Reistad, H., (Red.): *Skuespillerkunst*. Asker: Tell forlag. (122- 129).

Heikkilä, M. og Sahlstöm, F. (2003): *Om användning av videoinspelning i fältarbete*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2), (24- 41).

Hospers J. (1969): *Introductory readings in aesthetics*. New York: The free press. (1- 13).

James, A., Jenks, C., og Prout, A. (1999): *Den teoretiske barndom*. (Søgaard, S., Oversetter.) København: Gyldendal. [James, A., Jenks, C., og Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press].

Johannesen, N.(2002): *Det glemte språket: hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg i mellom*. Oslo: HIO- hovedfagsrapport 2002, (25).

Juncker, B. (2001): Tanker om det æstetiskes betydning i hverdagen. [Oppsummering fra Norsk kulturrådskonferanse, Schæffergården, 2001: *Det unyttiges nødvendighet. Kunst for barn under tre år*].

- Juncker, B. (2005): Er kunst for børn? I Østberg, T. (Red.), *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd. (14- 27).
- Juncker, B. (2006): *Om processen- Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Kjørup, S. (1997) (2. Utgave): *Forskning og samfund. En grundbog i videnskapsteori*. København: Gyldendal Undervisning.
- Knudsen, T. og Sommerfelt, A. (1937): *Norsk riksmålsordbok*. Oslo: Aschehoug & co. [Bind 1.]
- Knupfer, A., M. (1996): *Etnographic studies of children -the difficulties of entry, rapport, and presentations of their worlds*. *Qualitative studies in education*. 9, (2), (135-149).
- Kruse, B. (1995): *Den tenkende kunstner. Komposisjon og dramaturgi som prosess og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2004): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.[
Kvale, S. (1996): *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*.
Thousands Oak, California: Sage]. (158- 176).
- Thames og Hudson, (1984): *The Thames and Hudson dictionary of art terms*. London: Thames and Hudson Ltd (Oslo: Nks- forlaget, Norsk utgave, oversatt av Hirsch, E).
- Lie, B., J., og Ski, E. (1995): *Hør på meg'a. Om musikk- estetiske væremåter hos førskolebarn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lind, U. (2005): *Identityand Power, 'Meaning', Gender and Age: Children's creative work as a signifying practise*. *Contemporary issues in early childhood*, 6(3). (256 - 268).
- Løkken, G. (2004): *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, G. (2005): Toddleren som kroppssubjekt. I, S. Haugen, G., Løkken og M., Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (24- 38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Mouritsen, F. (1990): *Forskning og utddanelse inden for børne- og ungdomskulturområdet*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, (17). [Rapport fra en konferanse].

Mouritsen, F. (1996): *Legekultur – essays om børnekultur leg og fortælling*. Odense: Odense universitetforlag.

Naughton, G., M., Rolfe, S., A. & Siraj- Blatchford, I. (2001): *Doing early childhood research- International perspectives on theory and practise*. Philadelphia: Open university press.

Nordin- Hultman, E. (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. (A. Solli oversetter.) Oslo: Pedagogisk forum. [Nordin- Hultman, E. (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber].

Norsk kulturråd (Selmer- Olsen, red.) (2003): *Beings og becomings - Et notat til faglig utvalg for barn- og ungdomskultur i Norsk kulturråd, om behovet for å styrke forskning og kompetanse innen barnekultur og formidling av kunst og kultur til barn*. Oslo: Norsk kulturråd. <http://www.kulturrad.no/>, [10.06.05].

Os, E., og Hernes, L. (2004): *Barns smak – om barn och estetik*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, (36), (9- 36).

Paulsen, B. (1994): *Det Skjønne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S. (11- 51).

Qvortrup, (1993): Er kultur for børn?. I Selmer – Olsen (Red.), *Børns kultur- rapport fra en Nordisk conference 2*. Aarhus: Børne- og ungdomskulturSammenslutningen. Tidsskrift for børne- og ungdomskultur, (5) (75- 83).

Reistad, H. (1991): Noen forslag til motstridende ordforklaringer - Appendiks. I, H., (Red.): *Skuespillerkunst*. Asker: Tell forlag. (265- 271).

Rhedding- Jones, J. (2005): *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ross, M. (1978): *The creative arts*. London: Heinemann educational books Ltd.

Samuelsson, I., P. og Lindahl, M. (1999): *Att förstå det lilla barnets värld- med videons hjälp*. Sotckholm: Liber.

Samuelsen, A., M. (2003): *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget. (28- 41).

Sandvik, N. (2000): *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage*. (Hovedfagsoppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.

Selmer- Olsen, I. (2001): Det unyttiges nødvendighet – Barndomssyn, menneskesyn, kunstsyn. [Referat fra seminaret: *Det unyttiges nødvendighet. Kunst for barn under tre år*. Schæffergården/ Louisiana, 17 -19 aug. 2001].

Selmer- Olsen, I. (2003): *Barnekulturforskningens utvikling og nytte*. I *Barnet - konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget. (239- 258).

Stolnitz, J. (1969): The aesthetic attitude. I Hospers J. (Red.), *Introductory readings in aesthetics*. New York: The free press. (17- 27).

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning I pedagogiske fag. En innføring i bruka av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk A.S.

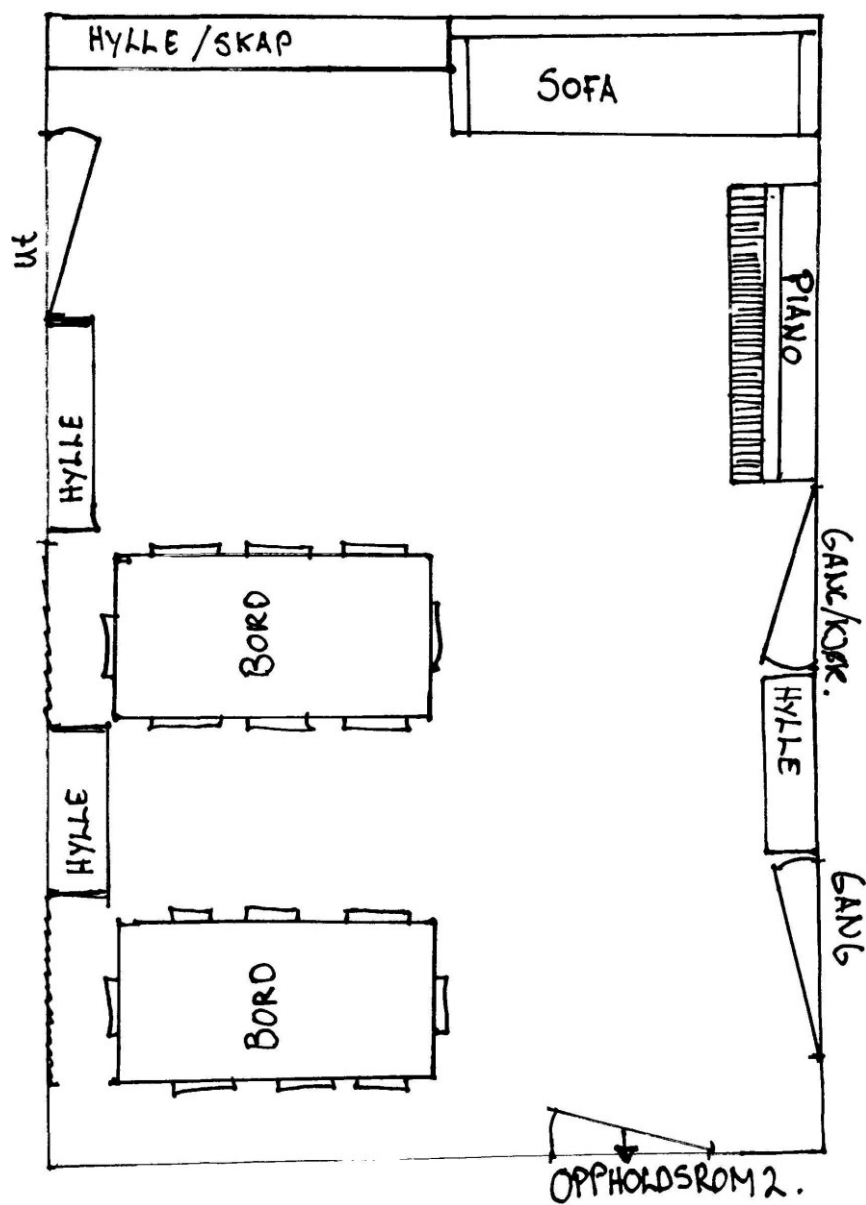
Viruru, R., og Cannella, G., S. (2001): Postcolonial ethnography, Young Children, and voice. I, Grieshaber, S. & Cannella G., S. (Eds.), *Embracing identities in early childhood education - diversity and possibilities* (158- 172). New York: Teachers College press.

Weier, K. (2004): *Empowering young children in art museums – letting them take the lead*. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1). (106- 116).

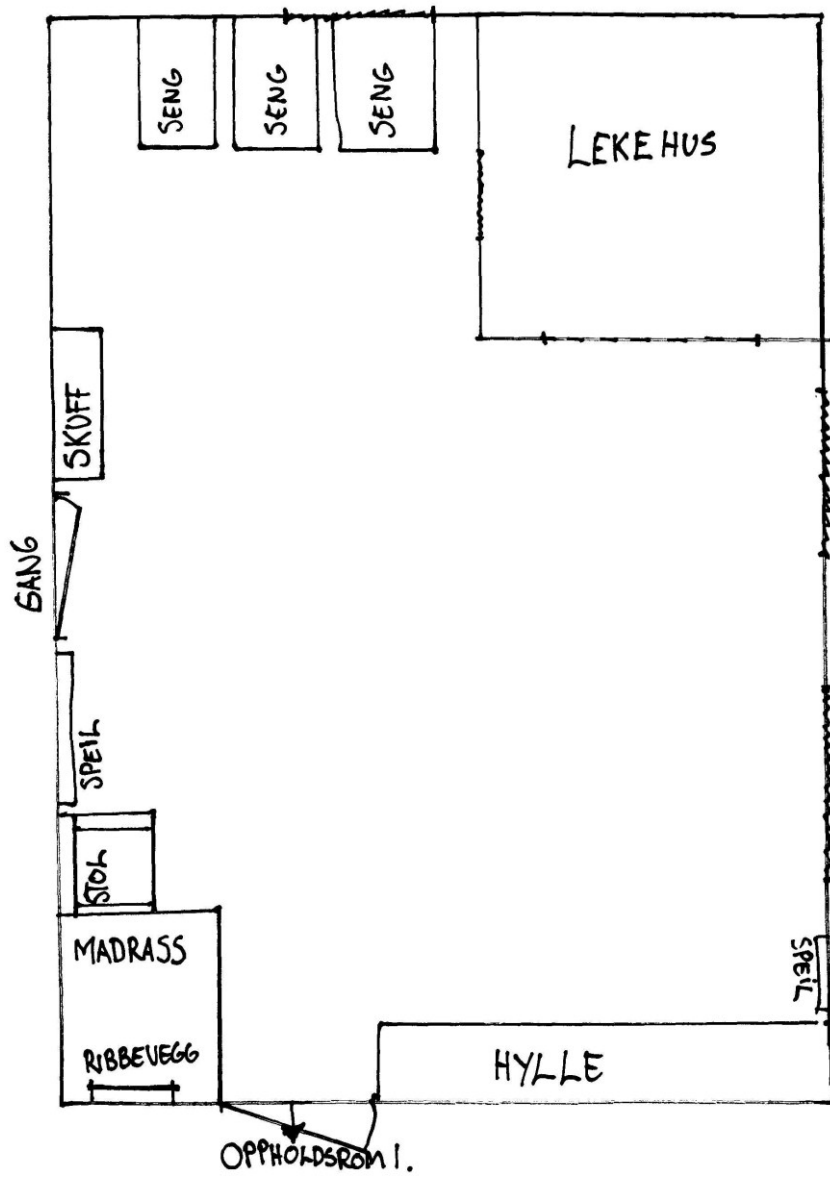
Winnicott, D., W. (1971): *Playing and reality*. New York: Penguin Books. (55- 56, 63- 65, 118- 129).

Vedlegg

Vedlegg 1: Tegning oppholdsrom 1.



Vedlegg 2: Tegning oppholdsrom 2.



Vedlegg 3: Brev om prosjekt tilrådning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Nina Winger
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vår dato: 10.10.2005 Vår ref:200501469 SM /RH Deres dato: Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2005. Meldingen gjelder prosjekt:

13300	<i>Små barns estetiske væremåter! Estetiske uttrykk fra barns hverdagsliv i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Nina Winger
Student	Simen Mæhlum

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlagte prosjektvurdering. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2006, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Kopi: Simen Mæhlum
Schouterrassen 23
0573 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr@siva@st.inthi.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uib.no

Vedlegg 4: NSD, prosjektvurdering.

Prosjektvurdering

Daglig ansvarlig/veileder

Nina Winger
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Student

Simen Mæhlum
Schouterrassen 23
0573 OSLO

13300 **Små barns estetiske varemåte!** Estetiske uttrykk fra barns hverdagsliv i barnehagen

Formålet med prosjektet er å få større innsikt i hvordan barn i alderen 1-3 år uttrykker seg estetisk.

Utvalget består av barn i alderen 1-3 år fra en avdeling i en barnehage. Utvalget rekrutteres først via barnehagen som på vegne av prosjektleder utdeler et informasjonsskriv til foresatte. Ombudet forutsetter at prosjektet er klarert med barnehagestyret.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foresatte. Personvernombudet finner informasjonsskrivet godt utformet.

Opplysninger samles inn gjennom observasjon av barn i frilek og barns kultur i barnehagen. Fokus for observasjon er barns kroppslige bevegelser og uttrykk i hverdagssituasjoner, estetiske uttrykk i form av verbale og fysiske uttrykk, interaksjon mellom barna. Prosjektleder er interessert i mangfoldet av uttrykk, ikke enkeltbarn per se.

Det tas digitalt videoopptak. I tillegg føres loggbok. Et utvalg episoder skrives ut med fiktive navn på barnehage og personer. Opplysninger registreres og bearbeides på pc i nettverksystem (tilknyttet Internett) tilhørende virksomheten (HiO), samt på privat pc tilknyttet Internett.

Prosjektleders veiledere, 1. amanuensis Nina Winger og Professor Leif Hernes ved HiO vil ha tilgang til datamaterialet på lik linje med prosjektleder.

Opptak slettes ved prosjektslutt som er satt til 20.12.2006. Ombudet forutsetter at datamaterialet på dette tidspunkt er anonymisert ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til styrer og pedagogisk leder.

Til styrer.

Søknad om tillatelse til å foreta videoobservasjon av barn i frilek og barns kultur i barnehagen.

Som masterstudent i barnehage pedagogikk ved Høgskolen i Oslo, søker jeg om tillatelse til å foreta videoobservasjon på en små barns avdeling ved deres barnehage. Jeg har jobbet i flere barnehager og har igjennom dette fått en interesse for barns tilværelse og aktiviteter i barnehagen. Parallelt med arbeid i barnehager har jeg vært en aktiv trommeslager og musiker i det norske kulturliv. Erfaringen som musiker lærte meg å se og vekket interessen for de estetiske fagene i barnehagen. Over tid har jeg opplevd flere episoder med barn som viser meg at de estetiske fagene har en viktig plass i barns liv. Med et utgangspunkt i at barn er uforkskende og skapende subjekt, vil jeg se på barn i alderen 1-3 år sine egne estetiske uttrykk i hverdagssituasjoner. Det blir en studie av barns kultur. Tydeliggjøre barnas egne verbale og fysiske estetiske uttrykk i frilek situasjoner.

Mitt valg av video som hjelpemiddel, har grunnlag i at jeg da har mulighet til å gå tilbake for og studere enkelt episoder nærmere. Disse estetiske uttrykkene kan være meget små og raske, og det er derfor en stor hjelp å ha den muligheten til å gå tilbake for å studere nærmere.

Jeg vil studere barnas uttrykk og barn i interaksjon med andre barn. I min studie har jeg derfor ingen interesse av å se på personalets arbeid. Som en klargjøring er det ikke i min interesse å gå nærmer inn på barnas bakgrunn eller nærmere personopplysninger. Alle barnas navn vil bli anonymisert med fiktive navn i master oppgaven. Etter oppgaven er innlevert vil filmene bli slettet, mellom juni og desember 2006. Som mastergradstudent er jeg og mine veiledere underlagt taushetsplikt. Prosjektet er klarert og meldt til Personvern forbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS. Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta og de som ikke ønsker det, vil utebli fra studiet. Foreldrene og barna har full rett til å trekke seg midt i prosjektet hvis det er ønskelig uten at det stilles krav om forklaring.

Jeg vil skrive et informasjonsbrev med samtykkeerklæring til foreldrene som formidles via barnehagen. Disse vil jeg levere så fort jeg får godkjenning fra Personvernforbundet for forskning. Jeg ser for meg å bruke 2-3 uker i barnehagen. Den første uken vil jeg bruke til å bli bedre kjent med barnegruppa og barnehage lokalene. Dette er en viktig del av prosessen fordi jeg skal finne ut i hvilke hverdagssituasjoner jeg skal fokusere på. De andre 2 ukene vil jeg utføre filmingen.

Dersom det er noen spørsmål vedrørende prosjektet så kontakt førsteamanuensis Nina Winger (tlf:22452802) ved høgskolen i Oslo eller meg på (tlf:93061237).

Med hilsen.

Simen Mæhlum

Vedlegg 6: Informasjon og samtykkeerklæring til foreldre og foresatte

Til foreldre og foresatte.

Video observasjon på avdelingen. En studie av barns estetiske uttrykk i barnehagen.

Mitt navn er Simen Mæhlum. Jeg er en student ved høgsolen i Oslo og tar mastergrad i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer og har tidligere jobbet 5 år i barnehage. Parallelt med arbeid i barnehager, så har jeg vært en aktiv musiker i det profesjonelle norske musikkmiljøet. I barnehagen ble det vekket en interesse hos meg for estetiske fag og barnehagebarn. Min faglige kombinasjon som musiker og pedagog, åpnet blikket mitt og tydeliggjorde verdien til de estetiske fagene i barnehagen. Barn er utforskende, skapende og meget uttrykksfulle, også estetisk.

I forbindelse med mitt master arbeid, vil jeg videreføre denne interessen for estetikk. Jeg ønsker å se nærmere på barn mellom 1-3 år sin egen kultur og de estetiske uttrykkene som oppstår der. Mitt fokus vil være å tydeliggjøre barnas selvproduserte estetiske uttrykk i frilek. For å kunne få med seg slike uttrykk og for å få belyst det på en riktig måte, er det nødvendig å bruke videokamera som hjelpemiddel. Med video observasjon så har jeg mulighet til å studere noen situasjoner nærmere. **Jeg vil gjøre det klart at jeg ikke er opptatt av det enkelte barn, men mangfoldet av uttrykk.** Jeg vil være i barnehagen i 2-3 uker. Den første uka kommer jeg til å være på avdelingen slik at barna blir vant med mitt nærvær og fordi jeg vil gjøre meg kjent med lokalene. Selve video observeringen vil finne sted i løpet av de andre ukene. Etter besøket i barnehagen vil jeg gå igjennom video materialet og gjøre et utvalg av noen episoder. Disse episodene vil jeg skrive ut i tekst og bruke som en kilde til faglige diskusjoner.

Etter å ha levert master avhandlingen i perioden mellom juni og desember 2006, vil alle videoopptakene bli slettet. **Navn på barnehagen, ansatte og barna vil bli anonymisert i avhandlingen og vil ikke bli mulig å tilbakeføre.** Jeg som masterstudent og mine veiledere er underlagt taushetsplikt. Hele dette studiet er informert og godkjent av, Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS og styrer i barnehagen. Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta i prosjektet, ikke vil delta ikke vil bli filmet når jeg gjør mine videoopptak på avdelingen. Dere som foresatte for barna og barna har også full rett til å trekke dere ut når som helst i prosjektet uten at det kreves noen begrunnelse. Hvis dere har noen spørsmål angående prosjektet så kan dere kontakte Nina Winger førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo (tlf: 22452802) eller meg (mobil tlf: 93061237).

På forhånd, tusen takk.

Med hilsen

Simen Mæhlum.

-----KLIPP-----

Jeg /vi gir gjerne med dette tillatelse til at Simen Mæhlum gjennomfører deler av sitt masterarbeid på avdelingensom mitt/ vårt barn: går.

Dato/ sted:

Navn:

Svar frist: