

Ann-Hege Lorvik Waterhouse
Høgskolen i Oslo og Akershus. Institutt for
førskolelærerutdanning ved fakultet for lærerutdanning og
internasjonale studier

KUNSTMØTET SOM ESTETISK ERFARINGS - OG LÆRINGSPROSESS - en undersøkelse av små barns møter med skulptur

Abstract

Hensikten med denne artikkelen er å belyse små barns møter med kunst gjennom kroppslig interaksjon. Artikkelen bygger på en undersøkelse gjennomført i en småbarnsavdeling i en Oslobarnehage. Hensikten med undersøkelsen er å utvikle en utvidet forståelse og ny kunnskap om små barns kroppslige møte med kunst. Forankret i en fenomenologisk vitenskapsforståelse og med teoretisk støtte i Merleau - Ponty, Dewey, Austring & Sørensen og Taguchi søker jeg å belyse kunstmøtekonteksten ut fra barns opplevelse, erfaring og interaksjon med kunstobjekter. Med rollen som deltagende observatør går jeg inn i barnas livsverden for å avdekke hvilke estetiske kvaliteter i skulpturen som undersøkes, hvordan barn er i kroppslig interaksjon med kunstobjekter og hvordan barn samhandler med andre barn og voksne gjennom lek og dialog rundt sine opplevelser og erfaringer i kunstmøtet.

Keywords: Estetisk erfaring, intraaksjon, dialog og lek.

Innledning

I denne artikkelen vil jeg ta for meg erfaringer jeg har gjort gjennom å undersøke små barns møter med treskulpturer i en småbarnsavdeling ved en barnehage i Oslo. Med utgangspunkt i mine observasjoner og teori om estetisk opplevelse, erfaring og læring vil jeg peke på noen trekk som kan kjennetegne de yngste barnas møter med kunstobjekter¹. Hva forteller

¹ I denne undersøkelsen har jeg brukt studentarbeider. Jeg går ikke inn i en diskusjon om studenters arbeider skal eller kan defineres som kunst. Skulpturene er utviklet med et bevisst forhold til estetiske valg og materialitet. Skulpturene er også utviklet med en intensjon om å

observasjonene om barns måte å nærme seg kunstobjekter på, hvilke kvaliteter i skulpturene utforskes og hvilken betydning kan slike erfaringer ha i en estetisk læringsprosess? Og til slutt, hva slags kunstuttrykk kan være god kunst for små barn?

Med en fenomenologisk, i denne sammenheng kroppsfenomenologisk tilnærming i undersøkelsen har jeg fokus på kroppens betydning for barns møter med skulpturene, og hvordan barn gjennom kroppslige handlinger kommuniserer sine erfaringer. Videre vil jeg undersøke hvilke kvaliteter ved skulpturene barn utforsker. Jeg mener at det interessante med kunst i denne sammenheng ikke er å definere hva kunst er, men heller hva kunst kan gjøre med oss. Dette bygger på en pragmatisk estetikkforståelse².

Lek og kunst i et småbarnsperspektiv

Leken en viktig del av barns kultur. I lek tilegner barn seg kunnskap og leken som fenomen er en viktig livs- og læringsform. Den er et allment menneskelig fenomen. I lek uttrykker barn seg som subjekter både handlingmessig, intellektuelt og følelsesmessig. Når de leker får de uttrykt seg og oppleve at egen opplevelsesverden har betydning, og at den også har betydning for fellesskapet når den deles med andre. Kanskje kan man si at i lek uttrykker barn seg aller tydeligst som subjekt sammen med andre likeverdige subjekter (Bae, 2005). I de senere år har flere forskere pekt på lekens estetiske dimensjon, og leken som en estetisk erkjennelsesform.

”Hvad vi nu er ved at erkende – og hvad moderne kognitionsforskning har vidst ret så længe – er, at det ikke handler om at afskaffe det æstetiske, at det æstetiske ikke er et primitivt forstadie til det rationelle, men et erkendelsesfelt, der i samspil med rationel kognition, er virksomt fra vi fødes til vi dør. Børn har altså del i det. De udtrykker sig gennem det i mimik, i lyd, i bevægelse - en konstant og kontant formgivende æstetisk kommunikation. Vi behøver ikke lære dem om kunst - de kan jo se, høre, lytte, føle og de gør det” (Juncker, 2005, s 25).

I følge Juncker (2006) har det vært et paradigmeskifte innen synet på kunst og barnekultur. Fra å oppfatte barnekultur som det moderne dannelsesprosjektet, vises det til et endret syn på barns kultur, som fremhever kunst og kultur som råstoff og redskap for utforskning, lek, inspirasjon og

inspirere barn til interaksjon. Erfaringer fra barnas møte med skulpturene har slik jeg definerer det relevant overføringsverdi til barns møter med andre kunstobjekter.

² I følge en pragmatisk estetikkforståelse er det aspekter som det handlingmessige og det praktiske ved kunsten dens viktigste sider (Snævarr, 2008).

sosialt samvær. Gjennom et slikt syn på barnekultur er målet å bidra til utvikling av barnets sensitive kognisjon og bidra til barnets erkjennelsesprosesser. Barnets handlinger, fortellinger og uttrykk er meningsbærende i seg selv. Med et endret syn på barn og barndom er ikke barn lenger kun mottakere av kultur, men medskapere av kultur (Selmer-Olsen, 2005). Barn er kulturvesener.

Kunst er en del av vår kultur og barn er en del av vårt samfunn. Barn har på lik linje med voksne rett til å oppleve, og erfare kunst og kulturuttrykk tilpasset sine forutsetninger som en følge av Norges ratifisering av FNs barnekonvensjon³. Kunst har også fått en tydelig plass i Rammeplanen for barnehagen (2006). I følge planen skal barn få oppleve kunst av ulike karakter, fra fortid og nåtid, på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Planen fremhever viktigheten av å legge til rette for varierte kunstmøter fordi det gir barn opplevelser og erfaringer som utvider deres uttrykksrepertoar. Vygotsky (1995) hevdet at jo rikere virkeligheten er, jo større er fantasiens muligheter. Rike kunstopplevelser gir næring til barns egen kulturskaping og til barns lek.

Barns lek har mange likhetstrekk med kunstens ulike uttrykk. Improvisasjon, samspill, komposisjon, eksperimentering, relasjon, materialitet, fiksjon, handling, form, symbol er noen felles begreper som definerer prosesser i både lek og kunst. Barns lek kan med en slik forståelse defineres som kroppslig estetisk uttrykk (Jensen og Osnes, 2009).

Kroppens betydning i kunstmøtet

Kroppen burde stå sentralt i all opplevelse av kunst, men i vår vestlige verden har kunstformidling i stor grad hatt fokus på opplevelse via blikket. Kunst skal betraktes, ikke berøres. Innen samtidskunsten er det etter hvert mange som arbeider med relasjonelle og interaktive kunstuttrykk som åpner for publikums interaksjon og samhandling. Hele kroppen blir i større grad invitert til interaksjon med verket.

For små barn er det umulig kun å forholde seg visuelt til det de ser. De har behov for å sanse med hele kroppen. Dette behovet blir ofte "glemt" når man skal formidle kunst til barn. De blir invitert inn i museene, men det de eksponeres for er ofte kun tilgjengelig via synssansen. Jamfør FNs

³ FNs barnekonvensjon Artikkel 31: 1. ledd: "Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet". 2. ledd: "Partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter" http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf (26.11.2010)

barnekonvensjon skal barn få oppleve å erfare kunst ut fra egne forutsetninger. Betyr det at vi trenger spesiell kunst for barn, eller må det tenkes annerledes i måten kunst formidles på?

Den franske filosofen og fenomenologen Maurice Merleau-Ponty utviklet det som ofte omtales som kroppens og sansningens fenomenologi. Han hevder at kroppen er vår tilgang til verden. Gjennom kroppslige erfaringer skapes en forståelse av verden omkring oss. Med det mener han at det er de sansemessige erfaringene vi gjør som er grunnlaget for å fortolke og forstå verden omkring oss (Merleau-Ponty, 1994). Gjennom kroppslige sanseerfaringer etableres en før-refleksiv forståelse av omverdenen. Gjennom refleksjon basert på før-refleksive handlinger skapes en refleksiv og mer abstrakt forståelse. Disse to forståelsesnivåene er begge fundert i sansemessige kroppslige erfaringer. Merleau-Ponty hevder at vår bevissthet om verden eksisterer før tanken om verden og begrunner dette med at vi er kroppslig til stede i verden. Tanken, det logisk-kognitive baserer seg på kroppslige sanseerfaringer og den kunnskap som internaliserer seg i kroppen gjennom handling. Kroppen er ikke et redskap for tanken, men forent i en subjektiv sansende kropp (Merleau-Ponty, 1994).

Kroppssubjektet er den aktivt handlende menneskekroppen forankret i verden. Denne levde menneskekroppen er i verden og våre opplevelse hviler i kroppens persepsjon som handler om menneskets sansende og fortolkende tilværelse i verden. Kroppslige erfaringer lagres i kroppens erindring. Ved å søke tilbake til erindringer kan vi finne tilbake til tause ofte sterke sanselige minner. Dette kan sees i sammenheng med Merleau-Ponty som peker på kunstneren som en som virkeliggjør sine egne kroppsliggjorte erfaringer i møtet med materialet. I samtaler med egne studenter i arbeid med materialet tre trekker de ofte fram erindringer fra egen barndom knyttet til sanselige møter med materialet. Det er lukt, taktile erfaringer og opplevelsen av å klatre, og å erobre treet med egen kropp. Kunnskap forankret i kroppens sanselige og estetiske erfaring.

Jørgensen (2007) har i sin doktoravhandling⁴ fokus på kroppen som subjekt i kunstopplevelsen og erfaringen, men også som motiv i kunsten. Hun har fokus på hele kroppen i dialog med verket og ikke bare synet, og utfordrer også på denne måten det verbale språkets plass i forståelsen av kommunikasjon og kunnskapsdanning i kunstmøtet. Weier (2004) hevder at små barn har et annet uttrykksrepertoar i sitt møte med kunst i

⁴ "Kropplig kunst" er en avhandling som ser på kunst i lys av tenkning rundt estetikk, kjønn og analyse hvor kroppen er i fokus som estetiske subjekt i sin sanselige erfaring av kunst. Hun er opptatt av å "utfordre" det rådende synsregimet som er gjeldende i opplevelsen av og erfaring med kunst. Jørgensen arbeider ut fra et poststrukturalistisk feministisk vitenskapsteoretisk syn.

kunstinstitusjoner enn voksne. Barn utvider repertoaret med rollelek, sang, dans, kroppsbevegelser, mimikk og lyd. "As well as their minds, young children use their sense and bodies as tools of explorations, engagement, and interpretation in art museums" (Weier 2004, s.107). Weier bruker her begrepet "tools" som kan forstås i betydningen kroppen som verktøy, noe som kan oppleves som en motsats til Merleau-Pontys forståelse av en subjektivt sansende kropp. Det er gjennom kropp bevissthet tar form. Vi er tilstede i verden med vår kropp. Kroppen er en dynamisk helhet hvor den materielle kropp og tanken er forent i en subjektivt sansende kropp hvor ingen deler er for noe annet enn helheten.

Estetisk erfaring

Den amerikanske filosofen og reformpedagogen John Dewey har i verket "Art as experience" fra 1934 tatt for seg den estetiske erfaring. Dewey skiller mellom erfaringer som et generelt fenomen og en erfaring som en spesiell erfaring. En erfaring oppstår "når det materialet vi erfarer får nå frem til fullbyrdelse. Da, og bare da er den integrert i og avgrenset fra andre erfaringer i den generelle strømmen av erfaringer" (Dewey, 2008. s. 169). Med dette hevder Dewey at det er kvalitative forskjeller på erfaringer. En estetisk erfaring skiller seg dermed fra andre erfaringer. For å sanse må betrakteren skape sin egen erfaring. Det vil si at betrakteren må abstrahere og trekke ut det meningsbærende i opplevelsen. Skape en helhet av delene. Det er en aktiv handling som i opplevelsen av f. eks et kunstverk vil si at betrakteren gjør en skapende handling gjennom sin estetiske erfaring.

Dewey definerer estetisk opplevelse og erfaring på ulike måter. Han fremhever ulike nyanser og dimensjoner ved erfaringsbegrepet. Erfaring kan sees på som en umiddelbar, eksepsjonell opplevelse. Videre kan erfaring forstås som noe som referer til en eksperimenterende, utforskende og grensesprengende prosess som først avsluttes ved ettertidens bevisste refleksjon over det som er gjennomlevd, men der denne etterrasjonaliseringen alltid innebærer kimen til nye bevegelser og fremtidig anstrengelse. I følge Lorentsen (2007) kan Deweys erfaringsbegrep også henviser til kroppslig registrerte, men ikke bevisst reflekterte hendelser.

I følge Karlsson (1998) hevder Dewey at den høyeste formen av erfaring er den estetiske, og han eksemplifiserer det med kunstnerens opplevelser av en skapende prosess. En slik erfaring kan ha likhetstrekk med det Csikszentmihalyi definerer som "flow". Dette er en tilstand hvor du er intenst opptatt av det du holder på med og hvor du drives fram av din egen opplevelse, puls og energi. Dette kan forstås som en dyp konsentrasjon hvor ytre ting i liten grad påvirker deg i situasjonen. Denne "flowtilstanden"

oppleves som svært positiv. En her og nå - situasjon som oppleves som altoppslukende. Tilstanden har også tydelige likhetstrekk med fenomenet lek.

Barn er umiddelbare og handler intuitivt sanselig og nærmer seg kunstobjekter med en lekende holdning. I følge Samuelsen (2003) er de yngste barna i barnehage og skole naturlig til stede her og nå i sin sanselige oppmerksomhet knyttet til opplevelse av objekter. "Alle som har hatt nærkontakt med yngre barn, kan bevitne deres evne til å glede seg over det de sanser i øyeblikket" (Samuelsen, 2003, s. 43). De yngste barna møter kunstobjekter uten å være preget av andre hensikter enn å undersøke og erfare objektet. De går i direkte sansemøter med objekter og fenomener i konkret fysisk og kroppslig interaksjon. Dette er opplevelser og erfaringer som lagres i kroppens erindring. Kunnskap som lagres i kroppens erindring kan ikke alltid kommuniseres verbalt. Denne kunnskapen er ofte omtalt som taus kunnskap. Begrepet er en oversettelse av Polanyis begrep "tacit knowledge". Polanyi hevder i følge Smith (2003) at vi kan, eller vet mer enn det vi kan fortelle og at dette er utgangspunkt for Polanyis teori om den typen kunnskap vi tilegner oss gjennom kroppslig handling. En type fortrolighetskunnskap som ligger i kroppen og i kroppens handlingsrepertoar. Dette kan også sees i sammenheng med Deweys forståelse av erfaring som kroppslig registrerte, men ikke bevisste reflekterte handlinger (Østbye 2007). Å definere "tacit knowledge" som taus kunnskap blir slik jeg opplever det feilaktig da dette baserer seg på kommunikasjon av kunnskap gjennom verbalspråk og i den sammenheng utelates kroppsspråk og handling som kommunikative dimensjoner. Så lenge kunnskapen kan handles kan den også kommuniseres. Gjennom kroppslig handling kan vi også kommunisere kunnskap. Små barn uten særlig utviklet verbalspråk kan tydelig gjennom kropp, mimikk, gråt og lyd kommunisere kunnskap og erfaring. Dette kommer til syne i hverdagsaktiviteter og lek. Taus kunnskap kan gjennom estetisk mediering gjøres tilgjengelig for refleksjon og kommunikasjon og dermed bidra til erkjennelse (Austring & Sørensen, 2006).

Estetisk læringsprosess

Den estetiske læringsmåte bygger i følge de danske dramapedagogene Austring og Sørensen på den empiriske læringsmåte som er det direkte sansemøtet med verden. "Læringsmåden kan videnskapsteoretisk forstås som en fænomenologisk tilgang" (Austring & Sørensen 2006, s. 84). Denne ligger forut for den estetiske læringsmåte som best kan forstås som en fortolkningsprosess gjennom bruk av estetisk-symbolsk form i bearbeidelse av våre inntrykk og opplevelser av verden. Dette skjer gjennom aktiv skapende virksomhet og i møte med estetiske uttrykk. Drivkraft i denne prosessen kan

sees på som en søken etter forståelse av det å være menneske i verden. Det er kroppslig lagrede følelser og opplevelser som bearbeides. Denne læringsmåten kan forstås som en fenomenologisk, hermenautisk og sosialkonstruktivistisk tilnærming. De yngste barna er i et empirisk og estetisk læringsmodus. De erfaringer de gjør i denne perioden av livet er av avgjørende karakter for den kroppslig tilegnede kunnskap og kompetanse som ligger til grunn for et livslangt læringsløp. Gjennom denne kunnskapstilegnelsen utvikler barn fortrolighetskunnskap knyttet til erfaring av objekter. Den estetiske læringsmåte hos Austring & Sørensen har slik jeg ser det tydelige likhetstrekk med Deweys teori om estetisk erfaring og Polanyi sin teori om taus kunnskap.

Den diskursive læringsmåte beskrives som det teoretisk-representative møtet med verden. Denne læringsmåten bygger på den empiriske og estetiske læringsmåte. At læringsmåten er diskursiv betyr at den ”anvender diskursiv symboldannelse som fortoknings- og formidlingsredskap” (Austring & Sørensen, 2006 s. 86). Læringsprosessen kjennetegnes ved logisk og analytisk tenkning og diskursiv språkbruk. Den diskursive læringsmåte bygger på den empiriske og estetiske læringsmåte, men alle tre læringsmåter sidestilles og kan ikke betraktes som utviklingsstadier eller hierarkiske nivåer i en læringsprosess.

Disse tilnærmingene til forståelse av læringsprosesser kan sees i lys av Schillers ”Stoffdrift” og ”Formdrift” som representerer pendelen mellom nærhet og distanse og mellom sansing og refleksjon i en estetisk opplevelse. Summen av våre estetiske opplevelser blir til en ”...idènhets som omfatter i seg hele fenomenverdenen” (Schiller, 1991, s. 57). ”Stoffdriften” forankres i menneskets fysiske og sanselige natur, mens ”formdriften” er menneskets behov for orden, struktur og form (Samuelsen, 2003). Stoffdriften blir i en slik forståelse sammenlignbar med Austring & Sørensens (2006) empiriske og estetiske læringsmåte, mens formdriften kan sammenlignes med den diskursive læringsmåte. I arbeid med de yngste barna i barnehagen vil det være vanskelig gjennom verbalspråket å tolke om de er i en diskursiv læringsprosess, men dette mener jeg vi kan avdekke gjennom observasjon hvor barnet er systematisk i sine aksjoner og handlinger i møte med objekter og objekters ulike muligheter, og hvor vi kan se at interaksjonen med objektet bygger på barnets tidligere erfaringer. Barn repeterer ofte sine handlinger, men gjennom systematisk observasjon kan vi avdekke at repetisjonene ikke alltid er rene repetisjoner, men repetisjoner med variasjon. Slike variasjoner kan gi innsikt i barnets diskursive læringsprosess. Går vi tilbake til Deweys pragmatiske estetikkforståelse blir barnets estetiske erfaring gjennom handling også en dialog med omverdenen som kan gi innsikt i barnets læring gjennom samhandling med barnet.

Intraaktive prosesser

Barnas møte med treskulpturene i min undersøkelse er preget av interaksjon, men også av det den svenske sosiologen Hillevi Lenz Taguchi⁵ som arbeider ut fra et poststrukturalistisk feministisk vitenskapsteoretisk ståsted definerer som en intraaktiv prosess. Intraaktivitet skiller seg fra interaktivitet, som kan forstås som mellommenneskelige relasjoner, på den måten at en intraaktiv prosess favner hele konteksten; alle levende organismer og fysiske omgivelser som gjenstander, artefakter, rom og steder er en del av konteksten (Taguchi, 2010). Barad sier i følge Taguchi (2009, s. 28) at:

”Intraaktive prosesser gjør at det ikke er bare hjernen og hånden som former leiren, leiren former også hånden og hjernen”, og at ”læring skjer i mellomrommet, i rommet mellom mennesker og ting, materialer og miljøer som intraagerer og dermed skaper og omskaper hverandre”.

Taguchis grep med innføring av begrepet intraaktivitet baserer seg på en forståelse av at interaktivitet kun er en prosess mellom mennesker, mens intraaktivitet er en prosess gjennom mennesker, ting, materialer og omgivelser som alle påvirker hverandre i en prosess. Interaktivitet er imidlertid et begrep som er godt innarbeidet som en beskrivelse av prosessen mellom mennesker og artefakter som beskriver denne påvirkningsmuligheten som ligger i samhandling. Kanskje kan begrepet intraaktivitet bidra til større nyansering av hva som skjer i prosesser mellom mennesker, materialer, tid og rom?

Medvirkende i en læringskontekst i barnehagen er ikke bare barn og voksne men også omgivelsene i form av gjenstander, materialer, arkitektur, interiør og konteksten i tid og rom, relasjoner osv. Alt påvirker læringsprosessen og vi er i følge Barad ”performative agenter” (Taguchi, 2009, s. 28) som hver for oss ikke har kraft, men hvor kraften oppstår i samspillet, samhandlingen mellom oss i prosesser som kan defineres som intraaktive. Det er ikke bare mennesker som har agentskap, dvs. evnene til å intervensere og påvirke andre og verden, men også det materielle har en slik agentskap i en relasjon hvor det endres og omdannes gjennom gjensidig intraaksjon (Lenz Taguchi 2010).

Et intraaktivt pedagogisk ståsted handler om den totale kontekst som vesentlig i vår relasjon med verden. Sett i lys av en håndverkstradisjon og egen praktisk erfaring med skapende virksomhet er det mange likhetstrekk mellom denne måten å tenke om materialers agentskap på og den inspirasjon

⁵ Hillevi Lenz Taguchi baserer seg på teorier fra feministen Karen Barad, og filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattari

og informasjon man får av materialets ulike egenskaper og uttrykk. Erfaringer med et materiale gir kunnskap om materialet, mens samhandling med materialet skaper noen ganger andre uttrykk og prosesser enn man i begynnelsen hadde sett for seg. Nettopp fordi det skjer en gjensidig intervensjon mellom den som skaper og det materialet det skapes med.

Et treemne kan være eslet til å bli omformet til en øse eller en knagg fordi det har materialmessige og formmessige kvaliteter som skiller det fra andre emner. Det ligger i materialets og emnets "natur" hva det kan bli. Det har et iboende potensiale og dermed agentskap. Det samme kan også oppleves i møtet med et kunstverk hvor mellomrommet mellom betrakter og verk fylles med en energi og en spenning som bare kan skje med dette ene verket og betrakteren i relasjon til møtets kontekst.

Ved å definere interaktiv som en prosess mellom mennesker vil begrepet intraaktiv være en måte definere de prosesser som skjer mellom mennesket og den materielle verden i en åpen relasjon hvor man er mottakelig for det materielles agentskap på.

Hvordan være i dialog med små barn i deres kunstmøter?

Carlsson, Pramling, mfl. (2008) betoner viktigheten av systematisk variasjon og at de voksne må føre metakognitive dialoger med barna. For å kunne gjøre dette kreves det at de voksne er klar over hva det er barnet skal utvikle, hva som er "lærandets objekt", og at de er i stand til å føre dialog med barn slik at barns erfaringer kommer til uttrykk i prosessen. Læringens objekt "... är den färdighet, förmåga, eller förståelse som barnen förväntas utveckla i den pedagogiska praktiken" (Carlsson, Pramling, mfl. 2008, s. 60).

Dette kan diskuteres da vi kanskje ikke vet hva som kan forventes eller ønsker å ha læringsmål for hva som skal utvikles i en slik kontekst med små barn. Barn lærer i møter med kunst, men hva de lærer kan vi ikke definere på forhånd. Ut fra Taguchis teorier om intraaktive prosesser vil forhåndsdefinerte læringsmål kunne hindre dynamikken i en slik prosess. Læringsutbyttet av kunstmøtet vil kanskje først komme tilsyne i etterkant gjennom dialog, refleksjon og handling.

Kanskje må vi åpne for at voksne også er medlærende i en slik kunstmøtekontekst. I følge Weier (2004) opplevde voksne som var med i et prosjekt hvor barn formidlet kunst at det å oppleve kunst sammen med barn, eller gjennom barns fortolkning ga ny og utvidet erfaring og innsikt i egen kunstopplevelse. Samtaler om kunst ledet av barn ble opplevd som fengslende, inspirerende, opplysende og humoristiske. Å åpne opp for barns

perspektiver på kunst kan bidra til at voksne utvider sin egen kunstforståelse. I gjensidige dialoger berikes kunstmøtet.

For de yngste vil dette si at voksne må ha kunnskap om hvordan barn gjennom kroppslige og estetiske uttrykk kommuniserer egne opplevelser og erfaringer. Videre er det viktig at de voksne selv har en estetisk og åpen innstilling i kunstmøtet med barn. En slik holdning gir rom og mulighet til å dele umiddelbar glede og fascinasjon med dem (Steinkjer, 2007).

Estetisk innstilling er en viktig forutsetning hos voksne for å lage gode rammer for barnas kunstmøter og estetiske læringsprosesser. Det fordrer en bevisstgjøring om hvordan man ser verden rundt seg. Dette påvirker også hvordan man møter barns uttrykk. Å søke, og se verden i et estetisk perspektiv på barnets premisser fordrer en sanselig og lekende tilnærming til estetiske fenomener også hos de voksne.

For å utvikle et positivt samspill mellom barn og voksen er det en forutsetning at de voksne ser barnet ”som en ”person”, som et medmenneske med de samme behov for følelsesmessig omsorg, anerkjennelse og respekt som vi kan erkjenne hos oss selv” (Hundeide 2005, 11). Hundeide definerer dette som ”empatisk identifikasjon”. Dette muliggjør medfølelse og medopplevelse som er en grunnforutsetning for sensitiv pedagogikk (ibid). Et slikt perspektiv på barnet anser jeg som grunnleggende for gode utviklings- og læringsforhold for barn.

I følge Martin Buber (Svare, 2008) kan en dialog være ordløs. Betingelsene for en slik dialog er at partene åpner seg for hverandre og lar seg gjensidig berøre. Den ordløse dialogen har nødvendigvis ingen ytre handling men fordrer at partene har sitt indre vendt mot den andre. Inge Eidsvåg har i forlengelsen av Bubers teori om den ordløse dialog utviklet begrepet ”praktisk dialog...”, om det som skjer når mennesker møtes og arbeider sammen i en dialogisk ånd der ikke ordene, men samhandlingen står i fokus” (Svare, 2008, s. 45). Denne praktiske dialogen er betegnende for den samhandling som må være tilstede mellom barn-voksen og barn-barn i en kunstmøtekontekst. Kanskje utspiller det seg også en form for praktisk dialog mellom barn og verk når barnet er i fysikk interaksjon med verket? Et kunstverk må kunne betraktes som et mediert estetisk formuttrykk hvor kunstneren bringer sin stemme inn i verket. Når barnet er i interaksjon med verket er det også en indirekte form for dialog med kunstneren. Sett ut fra Taguchis teorier kan dette sees som en intraaktiv dialog med verket som agent hvor barnet, kunstneren og ande impliserte parter utgjør en relasjonell dialog - og samhandlingskontekst.

Voksnes definisjonsmakt

Voksne har stor makt i forhold til barn og barnets opplevelse av seg selv. De voksne utøver definisjonsmakt i sin kommunikasjon med barn gjennom tolkning av barnets handlinger og opplevelser, og gjennom å reagere eller ikke reagere på barnets handlinger. Denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer barnets selvstendighet og selvfølelse, respekt for seg selv og andre. Denne maktposisjonen kan også misbrukes og små barn er særlig utsatt da de er prisgitt sine voksne omsorgspersoner (Bae, 1996).

I kunstfaglig sammenheng er definisjonsmakten et interessant perspektiv å holde fast ved i forhold til de kunstneriske prosesser barn ledes inn i. Hvordan voksne forholder seg til og tolker barnets estetiske uttrykk påvirker barnets opplevelse av egen prosess, og seg selv som skapende menneske. I et kunstmøte vil barnet påvirkes av voksnes nærvær og væremåte. For å ivareta barnets opplevelse og la det bli en del av barnets estetiske læringsprosess fordrer det at voksne kan gå i dialog med barnet på barnets premisser gjennom lek, glede og en estetisk innstilling til de fenomener og objekter barnet er i interaksjon med.

Undersøkelsen

For å få mer kunnskap om hva som karakteriserer de yngste barnas kunstmøter har jeg gjennomført en undersøkelse i en småbarnsavdeling. I undersøkelsen deltok til sammen 14 barn i alderen 14 til 36 måneder. Barnas møte med skulpturene foregikk i et lite rom i tilknytning til avdelingen. I rommet stod det en sofa, ellers var rommet tomt. Siden rommet lå tett inntil hovedrommet på avdelingen ble undersøkelsessituasjonen preget av lyder og aktiviteter fra resten av avdelingen. Døren inn til rommet hadde et vindu som barna kunne se inn og ut av. Dette skapte flere samspillssituasjoner mellom de innenfor og de utenfor undersøkelseskonteksten.

De fleste barna i undersøkelsen var alene med førskolelærer eller assistent, meg og skulpturene, men jeg lot også barna være flere sammen da de selv tok initiativ til det. Det var et mål for meg at min undersøkelse skulle tilpasses dagliglivet på avdelingen og barna skulle få være medvirkende. De måtte derfor selv velge hvor lenge de ville være med, og om de ville gå inn og ut av rommet selv om det var andre der.

Jeg valgte å la førskolelæreren eller assistenten "lede" formidlingssituasjonene mens jeg filmet. Jeg var aktivt med i situasjonen når barna inviterte meg med i utforskning og lek. Å la de ansatte lede situasjonen var et bevisst valg da de kjenner barna. I denne undersøkelsen var barna små og jeg var opptatt av at de skulle føle situasjonen både trygg og komfortabel.

Med eldre barn hadde jeg valgt å lede situasjonene selv, da det gir et annet nærvær i situasjonen.

Skulpturene som ble brukt i denne undersøkelsen er som tidligere nevnt laget av studenter ved forming fordypning 30 stp. ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Studentene fikk i oppgave å utvikle skulpturer i et nonfigurativt formspråk med fokus på form, tekstur og trematerialets iboende estetiske kvaliteter med den hensikt å stimulere barns sanselige nysgjerrighet. Skulpturene skulle også være av en slik størrelse at de lett kunne flyttes på, tas opp i fanget og på den måten invitere til fysisk interaksjon.

Et nonfigurativt formspråk ble valgt for at studentene skulle ha fokus på formale elementer i utviklingen av sine skulpturer. En slik innfallsvinkel vil etter min mening gi rom for utforskningsmuligheter med tanke på barns fysiske interaksjon med objektene. Jeg har erfaring fra tidligere undervisning med abstrakt uttrykksformer at det kan virke forløsende på studentenes egne kunstneriske uttrykk fordi det frigjør dem fra et naturalistisk ideal med imitasjon som mål. I det abstrakte uttrykk utvides grensene. Det eksisterer ikke lenger en fasit som styrer studentenes uttrykk.

Med fokus på materialets iboende egenskaper kan elementer som årringer, kvister, variasjon i farge og tekstur inngå i uttrykket som estetiske kvaliteter som kan vekke barns sanselig nysgjerrighet.

Metode

I min undersøkelse har jeg valgt en kvalitativ tilnærming gjennom bruk av deltagende observasjon og dokumentasjon ved bruk av video, foto, logg og refleksjonssamtaler med førskolelærer og assistent. Med et kroppsfenomenologisk ståsted har jeg i undersøkelsen hatt fokus på hvordan barn rent kroppslig tilnærmer seg skulpturene, hvilke kvaliteter i skulpturene de utforsker og hvilken betydning slike erfaringer kan ha i en estetisk læringsprosess.

Ved å bruke av deltagende observasjon kommer jeg tett på situasjonen og kan være i interaksjon med barna i deres kunstmøter. Gjennom deltagende observasjon blir man som forsker en del av den konteksten som undersøkes. I følge Vedeler (2000) vil man som deltagende observatør kunne organisere situasjoner bedre for å undersøke de fenomener forskningen har fokus på. Som deltagende observatør kan man oppleves som en del av personalet og dermed oppnå en større grad av fortrolighet blant de som inngår i undersøkelseskonteksten. En slik posisjon kan gi innsikt i konteksten fra innsiden, samtidig som man beskriver det for andre fra utsiden. Forskerens

nærvær i en slik undersøkelsessituasjon vil uansett prege situasjonen og rollen som uavhengig observatør er nærmest umulig i denne typen forskningsdesign (Vedeler, 2000).

Undersøkelse gjennom kroppslig dialog og samhandling med barn kan gi en dypere og mer nyansert innsikt i barns erfaringer i kunstmøtet. Med posisjon som deltagende observatør vil jeg også påvirke situasjonen med mitt nærvær noe som må inngå som en premiss i analysen av datamaterialet. Jeg vil bli en del av det Eidsvåg (Svare, 2008) definerer som den praktiske dialogen.

Ved bruk av videodokumentasjon kan jeg distansere meg noe fra selve situasjonen i analysen og fange opp andre perspektiver i undersøkelsessituasjonen enn de jeg var bevisst på i selve undersøkelsesøyeblikket. Det er viktig å være klar over at video aldri kan erstatte den fleksibilitet og nærvær i situasjonen man har som deltagende observatør (Vedeler, 2000). Videodokumentasjon gir en visuell kunnskap om situasjoner i undersøkelser av sosiale kontekster hvor filmen fanger bevegelse, mimikk og kroppsspråk. Bruk av video er særlig relevant i forhold til små barn som ikke uttrykker seg så mye verbalt. Videomaterialet kan spilles av mange ganger, og andre kan vurdere materialet sammen med forskeren. Dette kan skape større fortrolighet til undersøkelsen. I bearbeidelsen av mitt videomateriale har jeg latt en kollega vurdere opptakene sammen med meg for å skape større fortrolighet til analysen.

Ved bruk av foto kan jeg "fryse" situasjoner som jeg finner interessant å undersøke. Alan Trachtenberg forklarer i boken "Reading American Photographs" at:

"Photographs transcribe, not "reality", but the world as it was seen and recorded...in the picture we see the world from the angle of the camera's partial vision, from the position it had at the moment of the release of the shutter".

(<http://xroads.virginia.edu/~ug97/fsa/tool.html>)

Slike utsnitt av situasjonene kan ha stor betydning for å kommunisere erfaringer fra undersøkelsen. Bilder kan også virke klargjørende da de kan ha funksjon som synteser eller ekstrakter av en situasjon. I en forskningssammenheng må det redegjøres for hvordan foto blir brukt som forskningsdokumentasjon. Det ligger en klar definisjonsmakt i valg av utsnitt når man fotograferer i en undersøkelseskontekst. I min undersøkelse brukes foto som et supplement, en visuell logg i tillegg til videodokumentasjon og deltagende observasjon. Foto er også benyttet for å kunne formidle min forskning på en mer utfyllende måte.

Refleksjonssamtaler med de ansatte har foregått umiddelbart etter undersøkelsessituasjonene. Jeg har vært opptatt av å høre deres umiddelbare opplevelse av situasjonen. Deres rolle er svært viktig da de også kjenner barna og barna føler seg trygge på dem. Jeg er en "fremmed" i denne konteksten, men opplevde at jeg fikk tillit og ble i stor grad invitert inn i situasjoner med barna. Denne opplevelsen av fellesskap med barna tror jeg handler om at vi uttrykker oss med samme språk, det vil si gjennom kunst og lek. Refleksjonssamtaler kan i denne sammenheng forstås som utviklingsdialoger. Dette er dialoger mellom forsker og praktiker med mål om å endre praksis og søke en ny og felles forståelse for det som undersøkes (Tiller, 2006). Slike dialoger brukes gjerne som metode innen forskning og utviklingsprosjekter med aksjonsforskningsdesign, men er også aktuell i forskning hvor det relasjonelle aspektet er tydelig.

Analyse

Med utgangspunkt i min forforståelse og teori har jeg kommet fram til tre ulike perspektiver som danner grunnlaget for analyse av det innsamlede materialet. Datamaterialet består av videoopptak og logg. Loggen inneholder egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner fra observasjonene og notater fra samtaler med personalet. Før jeg kom ut i barnehagen var jeg opptatt av det enkelte barnets møte med skulpturene, og hvordan de ville undersøke disse kroppslig. Da jeg gjennomførte mine første observasjoner ble jeg raskt klar over at situasjonen var mer kompleks enn forventet og at mange elementer påvirket konteksten. Gjennom analysen av det innsamlede materialet ble nye perspektiver tydelig for meg. Ved gjennomgang av datamaterialet har jeg søkt å finne meningsbærende enheter i forhold til følgende spørsmål:

1. Hvilke estetiske kvaliteter i skulpturene utforskes?
2. Hvordan utforsker små barn skulpturer gjennom kroppslig interaksjon?
3. Hvordan samhandler barn med andre i undersøkelseskonteksten?

Med meningsbærende enheter menes i denne sammenheng strukturer og tendenser som kan avleses i datamaterialet.

Ut fra min deltagelse i undersøkelsessituasjonen observerte jeg at barn gjennom taktil utforskning forholdt seg til tekstur og dermed også materialets egenskaper. Jeg observerte også at barn utforsket bevegelse av skulpturer bl.a. gjennom rotasjon. Lek, kommunikasjon og samhandling med andre i undersøkelseskonteksten ble også viktige dimensjoner i dette møtet. Med en

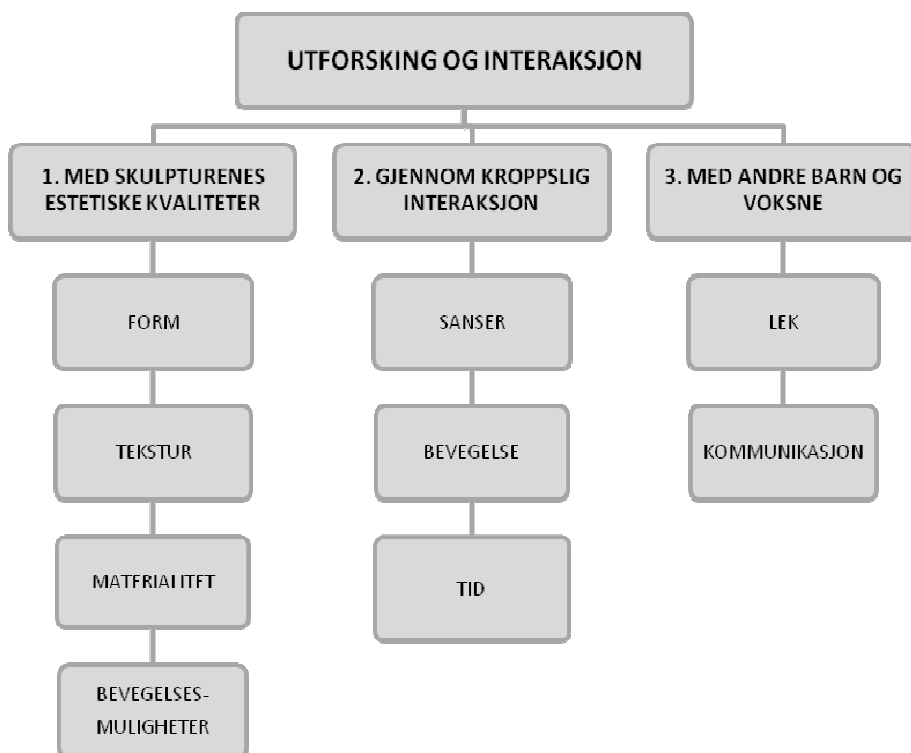
fenomenologisk tilgang til undersøkelsen måtte flere aspekter ved konteksten belyses enn jeg i utgangspunktet hadde forventet.

I analysen av mitt datamateriale har jeg sett på barns utforsking og interaksjon med skulpturene og med andre barn og voksne i undersøkelseskonteksten ut fra tre hovedkategorier med underkategorier.

Jeg har i forhold til mitt første undersøkelsesspørsmål analysert hvordan barn har forholdt seg til skulpturene i forhold til estetiske kvaliteter som form og tekstur. Videre har jeg analysert hvordan barn forholder seg til materialitet gjennom klang og variasjoner i materialets uttrykk, og hvordan barn undersøker skulpturenes bevegelsesmuligheter.

I forhold til det andre undersøkelsesspørsmålet har jeg analysert hvordan barn gjennom kroppslig interaksjon bruker ulike sanser i utforsking av skulpturene. Jeg har også sett på hvordan barn gjennom kroppslig interaksjon beveger seg i rommet og hvordan de bruker tid i sin utforsking.

I forhold til det tredje undersøkelsesspørsmålet har jeg analysert barns interaksjon med andre barn og voksne gjennom lek og kommunikasjon i relasjon til skulpturene.



Figur:1 Analysemodell

Med et fenomenologisk ståsted og et postmoderne syn på barn og barndom har det vært viktig for meg i min analyse å finne strukturer og tendenser som ikke ”setter barn i bås” ut fra motorisk utvikling, modenhet eller alder. Jeg har søkt å finne tendenser knyttet til barns handlinger med skulpturene forstått ut fra Deweys pragmatiske estetikk og Merleau-Ponty sine teorier om kroppens væren i verden. Gjennom å tolke barns kroppslige uttrykk og handlinger, verbale utsagn og sosiale samspill i lek og utforsking med skulpturene som en intraaktiv prosess i tråd med Lenz Taguchis teori søker jeg å finne meningsbærende enheter i form av strukturer og tendenser som kan utvide vår forståelse av barns interaksjon og intraaksjon i et kunstmøte. I min undersøkelse har jeg søkt å forstå barns møte med skulpturene som en helhet som impliserer alle elementer i undersøkelseskonteksten. Dette representerer et holistisk syn på undersøkelsen av en kompleks situasjon.

Utforsking og interaksjon med skulpturenes estetiske kvaliteter

Mons 14 måneder sitter på gulvet med mange små treskulpturer rundt seg. Ved siden av sitter Kaia som er førskolelærer. Mons skal få oppleve å utforske skulpturer med kropp og sanser i eget tempo. Han ser rundt seg med et undrende blikk. Kaia legger en skulptur forsiktig i fanget hans og sier ”Se!”. Mons ser og kjenner på skulpturen med fingrene. Han virker forsiktig i sin utforsking. Dette er noe nytt og han trenger kanskje tid til å nærme seg skulpturen? Finne ut hvordan han kan utforske den. Mons har god tid. Han ser og kjenner på teksturen med små fingre som beveger seg over skulpturflaten på en måte som minner om hvordan blinde leser blindeskrift. Informasjon hentes inn gjennom fingertuppene. Han forsøker å sette to skulpturer sammen når han oppdager likhet i skulpturenes positive og negative form. I en av skulpturene stikker det ut en liten kvist som skiller seg ut både i form, farge og retning. Denne undersøker han nøye. Han oppdager at en av skulpturene snurrer rundt og rundt når han dytter på den. Mons gjør det enda en gang. Så prøver han den samme aksjonen på en ny skulptur, men den snurrer ikke. Så prøver han det på en tredje skulptur, men denne snurrer heller ikke. Mons finner en ny skulptur som han løfter opp i fanget. Han fanger formen i hendene. (Utdrag fra videotranskripsjon).

I observasjonsøyeblikket lar jeg meg fascinere av hans utforsking av teksturer, materielle kvaliteter, form, tyngde og skulpturens rotasjonspunkt⁶ som muliggjør bevegelse gjennom fysisk interaksjon med objektet. Gjentakende utforsking kan tilsynelatende oppfattes som en rekke repetisjoner, men er i realiteten repetisjoner med en rekke variasjoner. Nyanser av endring gjør at jeg gjennom observasjon kan tolke en prosess hos barnet som kan defineres som en læringsprosess. En forståelse etableres over formens muligheter gjennom utprøving og erfaring. Dette kan defineres som en intraaktiv prosess, og sees i lys av Austring og Sørensen (2006) estetiske og diskursive læringsmåte. Barn er direkte undersøkende i form, materialitet, tekstur, tyngde, klang og skulpturenes bevegelsesmuligheter.

Form

Skulpturene løftes opp i fanget eller bæres rundt i rommet. Formen gripes og begripes gjennom omfavnelse. Konvekse og konkave linjer oppleves gjennom visuell og taktile erfaring. Flere av barna finner formlikheter i positiv og negativ form mellom skulpturer. Dette viser seg ved at de prøver å plassere en positiv form inn i en annen som har samme negative formuttrykk.



Figur 2: Emil 17 mnd. utforsker skulpturens ulike kvaliteter med hender.

⁶ Med rotasjonspunkt menes den kontaktflate som er mellom skulpturen og underlaget.

⁷ Bildene i artikkelen er trykket med samtykke fra barnas foreldre

Tekstur

Når barn berører skulpturene er det tekturen de opplever og erfarer. Variasjoner i overflaten som et bevisst estetisk uttrykk, som spor etter redskap og tilblivelsesprosess, som formens membran og materialet stofflighet. Gjennom berøring opplever og erfarer barn form. Disse taktile opplevelsene gjennom kroppenes møte med skulpturen er helt grunnleggende for erfaring og læring. Når kroppen gjennom taktil sansing har erfart form, tekstur og materialitet kan øye senere ved rene visuelle registreringer gjenkjenne og tolke uttrykk basert på taktil erfaring.

En utstående kvist i to av skulpturene vekker ekstra stor nysgjerrighet. Kvisten skiller seg ut i form, farge og retning i forhold til skulpturflata. Barna møter kvisten med pekefingeren. Denne kvisten, som kan defineres som forskjellen som utgjør en forskjell i erfaringsstrømmen, ble undersøkt av de fleste barna i undersøkelsen uavhengig av alder. Dette er slik jeg ser det et eksempel på en estetisk erfaring i tråd med Deweys definisjon. Det er også et eksempel på kvaliteter i objektet og trematerialet som i tråd med Taguchis teorier har agentskap og samspiller i en itraaktiv prosess mellom barn og skulptur.

Materialitet

Barn undersøker tyngde ved at skulpturer løftes opp og ned av fanget. Materialklang undersøkes gjennom gjentatt kasting og banking i gulvet, eller ved å banke på en skulptur med en annen. Cornelis, 18 måneder gjør dette i rytmiske sekvenser. Gjennom å banke på en skulptur med en annen oppstår en lyd, en klang som han gjenskaper gjennom gjentatte slag med skulpturene. Gjennom denne utforskningen skapes en bevissthet om hva som skjer i møtet mellom materialer i en bevegelse han kontrollerer. Når dette gjenskapes representerer det en intensjonal handling og jeg vil definere det som et estetisk uttrykk i form av lyd bearbeidet i en rytmisk sekvens. Lyd og bevegelse skaper et nytt estetisk uttrykk.

Bevegelsesmuligheter

Noen av skulpturene kan gynges og snurres, andre skyves og kastes bortover gulvet. Konvekse former har liten grunnflate som er i berøring med underlaget. Dette gir i følge Ørskov (1995) en opplevelse av at skulpturen vokser opp av jorden. Skulpturen oppleves lett. Dette er kanskje impulsen som setter i gang barnets utforsking av skulpturens mobilitet?

Utforsking og interaksjon gjennom kroppslig interaksjon

I følge Garvey (Röthle, 2005) viser studier av barn som omgås ukjente gjenstander at leken alltid begynner med en utforskningsfase med ulike kroppslige aksjoner med et alvorlig blikk, og at barnet gradvis oppdager tingene gjennom en forsiktig håndtering før barnet finner en lekende måte å anvende dem på. I mitt materiale stemmer dette på de fleste barna, men jeg har også observasjoner av barn som med verbalt begestringsutbrudd har grepet en skulptur, løftet den opp og kastet den fra seg igjen. Flere av barna har vist tydelig begeistring ved første møte med skulptur både gjennom kropp, mimikk og verbale utsagn som ”åååh!” og ”oi!”.

Sanser

Alle sanser blir brukt i barnas utforsking av skulpturene. Smak, lukt, berøringssans, hørsel og syn. Noen få av de yngste barna putter skulpturer i munnen. Om det er for å smake eller føle er ikke godt å si. Hørsel er for flere barn en viktig sans i utforsking av materialklang. Dette kommer til syne gjennom systematiske og rytmiske sekvenser i utforsking av skulpturens materialitet.

De kjenner på tekstur, finner former og hull som fingrene undersøker. Taktilsansen er aktiv i dette direkte møtet med tekstur, materiale og form. De visuelle sanseintrykkene er det første som møter barn. Deretter er de i visuell og taktil sansene i interaksjon, hvor også lukt og hørsel aktiviseres. Mange og samtidige sanselige utforskningsprosesser foregår samtidig. Hos de yngste barna blir den taktile utforskingen viktig. De bruker lang tid på å føle på deler av teksturoverflaten. Stopper opp ved ujevnheter og variasjoner og gjentar flere av bevegelsene. Hos større barn kan det virke som om den taktile sansingen går raskere og at den gjerne forgår samtidig med samhandling og lek med andre. Derfor kan det være vanskelig i observasjonsmaterialet å isolere den direkte sanseerfaringen til større barn fordi deres utforsking - og interaksjonsmønster er mer komplekst.

Bevegelse

De yngste sitter og kryper på gulvet i sin undersøkelse av skulpturene. Barna mellom 18-24 måneder beveger seg mer rundt i rommet i sine møter med skulpturene. Buytendijk (Röthle, 2005) bruker begrepet ”overflod” om barn i denne aldersgruppens bevegelsesmønster som er preget av vitalitet og fylde. Noen av skulpturene flyttes, løftes og bæres rundt om i rommet. Noen legges i sofaen, mens andre havner i vinduskarmen.



Figur 3: Siri 18 mnd. og Bo 17 mnd. organiserer skulpturene i rommet på nytt om igjen og om igjen. Figur 4: Siri 18 mnd. legger skulpturer i vinduskarmen

Kroppen posisjoneres på ulike måter i forhold til skulpturene. Barn sitter, ligger, står, går, holder og kaster skulpturer og beveger seg i rommet med skulpturer. Sett i lys av Merleau – Pontys (1994) teori om kroppens fenomenologi kan barns ulike interaksjonsstrategier sees som varierte kroppslige tilnærminger til verden. Gjennom kroppens interaksjon med omgivelsene tar bevissthet og språk form. I kroppens persepsjon lagres våre sansende og fortolkede opplevelse av verden. Gjennom kroppslig interaksjon erfares skulpturenes ulike kvaliteter og erfaringene lagres i kroppens erindring.

Tid

De yngste barna har et rolig tempo dvs. at de bruker relativt lang tid på å utforske enkeltskulpturer. Dette har nok sammenheng med at de yngste barna er mindre mobile enn de eldre barna i undersøkelsen.

Det kan nesten virke som de dveler ved opplevelsen tatt bruken av tid i betraktning. Dette kan også være påvirket av at barna får ro i undersøkelsesøyeblikket da de ofte er alene som barn i situasjonen. Færre ting som distraherer fører til bedre vilkår for konsentrasjon. At barna møter ukjente objekter de ikke har erfaring med fra før kan også påvirke bruke av tid.

Eldre barn som er mer mobile og som opplever skulpturene i relasjon til andre barn, har et høyere tempo, og raskere skifter mellom ulike skulpturer som de utforsker og leker med.

Utforsking og interaksjon med andre barn og voksne

Flere av barna inviterer den voksne med inn i leken og utforskningen av skulpturene. Dette signaliseres ved at barna f. eks gir skulpturer til de voksne, søker blikkontakt, eller tar initiativ til å leke sammen med voksne gjennom f. eks. og ”drikke og spise” fra skulpturene.

Lek

Barna leker også sammen i sin utforsking. En gruppe på fire barn har sin egen ”spiselek” med skulpturene. Flere av barna organiserer skulpturene i grupper og i rekker på gulvet, i sofaen eller i vinduskarmen. Skulpturene blir også puttet inn og ut av min koffert som ligger på gulvet. Dette er handlinger de gjør hver for seg og sammen.

Marie 33 måneder legger skulpturene på rekke (se figur 5). Hun finner en gaffel som hun putter inn og ut av hull i skulpturene og ”spiser”. Litt senere ”bygger” hun med skulpturen ved å balansere tre stykker oppå hverandre (se figur 4).



Figur 5 og 6: Marie 33 mnd. konstruerer nye mønster og strukturer med skulpturene

Barn leker rollelek, og de leker med konstruksjoner. Noen leker sammen, mens andre leker ved siden av hverandre i det som kan defineres som parallell lek.

Kommunikasjon

Noen av barna har tydelige assosiasjoner til skulpturene og innleder en verbal dialog med førskolelæreren.

Endre 24 mnd. peker på skulpturene og sier ” liten fisk”, ”liten fugl”, ” liten gris” - så ler han før han fortsetter med å peke og si ”sau”, ”smokk - to smokker” ny latter.

Endre kan gjennom verbal kommunikasjon formidle noe av sin opplevelse. Yngre barn som ikke behersker verbalspråk kan likevel gi uttrykk for noe av sin opplevelse gjennom handling. Her er vi inne på det som Eidsvåg (Svare, 2008) definerer som ”praktisk dialog”. Kommunikasjon som kan komme til uttrykk gjennom samhandling, kroppsspråk og gester. Når Buber (Svare, 2008) definerer den ”ordløse dialog”, kan dette settes i sammenheng med et fysisk nærvær. I forhold til voksne kan dette komme til uttrykk i en anerkjennende og støttende holdning som en kompetent voksen må gi barn i en kunstmøtekontekst som et fysisk nærvær. En kommunikasjon som kan gi seg utslag i en hånd å holde i, et fang å sitte på eller et oppmuntrende smil.

Da jeg filmet Mons 14 måneder og førskolelærer Kaia kan jeg huske at jeg opplevde Kaia som lite aktiv i situasjonen fordi jeg ikke hørte stemmen hennes mens jeg filmet. Mitt fokus i observasjonsøyeblikket var på Mons og skulpturene. Ved gjennomgang av filmopptaket oppdager jeg at Kaia ikke er passiv, men inntar en nærværende posisjon gjennom måten hun forholder deg støttende og anerkjennende på gjennom kroppsspråk, gester og blick. Mons og Kaia er i en praktisk ordløs dialog. En grenseoverskridende kommunikasjon.

Fire interaksjonsstrategier

Ut fra min analyse av observasjonsmaterialet og funn kan jeg utlede fire tendenser eller strategier hos barna for interaksjon med skulpturene og samhandling med andre i undersøkelseskonteksten.

1. utforskningsstrategien
2. organiseringsstrategien
3. konstruksjonsstrategien
4. meningsdanningsstrategien

Utforskningsstrategien

Det karakteristisk for denne strategien er at skulpturen som form utforskes. Formvariasjon, tekstur, materialitet, vekt og bevegelsesmuligheter undersøkes. Barn bruker lang tid på sin utforsking. Noen av de yngste barna i undersøkelsen kan ennå ikke gå og blir som tidligere nevnt mer statisk i forhold til bruk av rommet. I de situasjonene det er flere barn til stede er det i liten grad samhandling. Barn utforsker skulpturene parallelt med hverandre. Det er tydelig dialog mellom barn og voksen i form av enkle verbale uttrykk, kroppsspråk og stor grad av blikkontakt. Denne strategien preger i hovedsak de yngste barna (ca. 14-18 mnd.) sin interaksjon med skulpturene.

Organiseringsstrategien

Barn som har lært å gå er i stor grad opptatt av muligheten for å flytte rundt på objektene og reorganiserer skulpturene i relasjon til rommets muligheter. Opp og ned fra gulvet og sofaen, vinduskarmen og kofferten. Barna er mobile og kan dermed bruke rommet på andre måter enn de yngste barna som krabber. Graden av samhandling med andre barn og voksne øker med baras alder. Utforskingen av skulpturene preges av mye repetisjon av handlinger, men med variasjon. Skulpturene tillegges nye funksjoner og blir elementer og symboler i barnas lek.

Konstruksjonsstrategien

Barn setter skulpturene inn i det jeg vil definere som kjente konstruksjonslekeprinsipper vi kjenner fra bygg- og konstruksjonslek. Skulpturene settes sammen i nye helheter. Denne strategien er mest synlig hos de eldste barna i undersøkelsen (fra ca. 24 mnd.). Gjennom denne måten å interagere med skulpturene på får skulpturene nye funksjoner og et utvidet innhold. De endrer funksjon fra å oppleves som enkeltobjekter til å settes inn i systemer. De blir deler av nye helheter.

Meningsdanningsstrategien

Skulpturene gis meningsinnhold i form av benevninger og assosiasjoner uttrykt verbalt (fra ca. 30 mnd.) eller ved at de benyttes som tydelige symboler i lek (fra ca. 24 mnd.) Det er lettest å definere de eldste barna inn i denne strategien da de gjennom verbalspråk kan gi klart uttrykk for hva de tenker og opplever. Hos de yngre barna i undersøkelsen dannes det nok også meninger knyttet til lek og interaksjon med skulpturene, men dette kan ikke fastslås med sikkerhet. Det kan være vanskelig å tolke dette ut fra handling

og barna har ennå ikke utviklet det verbale språket tilstrekkelig til å formidle dette.

Det kan se ut som om interaksjonsstrategi til en viss grad er sammenfallende med barnets alder. Det er de yngste barna i undersøkelsen som tydeligst bruker en utforskerstrategi i møte med skulpturene. Desto eldre barna er desto mer erfaring har de å relatere til når et nytt objekt skal utforskes. Dette handler om barns ulik bruk av tid og om barns ulike muligheter for å uttrykke det de opplever. Det handler også om min evne som forsker til å tolke det jeg ser. De eldste barna utforsker slik jeg tolker det også objektene i forhold til de ulike sansemessige kvalitetene objektet har, men på grunn av tidligere erfaringer har de allerede kompetanse til å sette erfaringene inn i allerede etablerte kunnskapsstrukturer. Derfor går prosessen hurtig. De yngste barna derimot har ennå ikke etablert slike kunnskaps- og læringsstrategier og bruker derfor lengre tid på den første grunnleggende erfaringen med objektet. Hos de yngste barna starter en ny prosess. Hos de eldre barna er det et nytt lag i prosessen av kunnskap og læring som etableres.

Barnets aksjonsradius, mobilitet og posisjon spiller en rolle for hvordan deres organisering av objektene kommer til uttrykk. De yngste flytter også rundt på skulpturene men prosessen ser tilfeldig ut i motsetning til de eldste hvor det er lettere å avlese en klar intensjon i handlingen og hvor barna gjennom verbalspråklig kommunikasjon kan sette ord på egne tanker og følelser i større grad.

Hvilken betydning kan dette ha for barns estetiske læringsprosesser og møter med kunst?

Små barns estetiske læringsprosesser er nært forbundet med kroppens interaksjon med omgivelsene. I følge Merlau-Ponty (1994) er kroppen før tanken. Gjennom kroppens væren i verden etableres også tanken. Gjennom tanken etableres kanskje det verbale språket?

For å legge til rette for læring og danning må barn få mulighet til kroppslig interaksjon med verden ut fra sine egne forutsetninger. Gjennom allsidige kunstmøter kan varierte opplevelser og erfaringer tilegnes. Gjennom å gi barn en rikere virkelighet legges også grunnlaget for en rikere fantasi i følge Vygotsky (1995).

Gjennom mine observasjoner ser jeg at barn bruker kjente strategier fra lek inn i utforskning av skulpturene. Jeg har i løpet av denne prosessen fundert på om barn har noen refleksjoner rundt at dette er objekter med andre kvaliteter enn lekene i barnehagen? Og vil kunstobjekter gi andre erfaringer enn leker når min undersøkelse viser at barn bruker lekestrategier i utforskning av objektene? Jeg velger å tro at objekter med andre former, tekstur,

materialitet og uttrykk er med på å gjøre virkeligheten større og mer mangfoldig for små barn. Varierte sanseinntrykk i tidlig småbarnsalder vil lagres som spor og erfaringer i kroppen og etableres som kunnskap i tråd med Dewey (Østby 2007) og Polanyis (Smith, 2003) teorier.

Gjennom fysisk interaksjon og samhandling kan små barn kommunisere sine opplevelser og erfaringer, men dette krever i forhold til kunstmøtekontekster kompetente voksne som evner å gi barn tilgang til opplevelse og erfaring med kunst ut fra barns ulike forutsetninger og behov.

Barn trenger trygge voksne. Voksne som kan inngå i relasjoner med barnet og verket gjennom samhandling og det Eidsvåg definerer som en praktisk dialog (Svare, 2008). Barns medvirkning må være i fokus. I mine observasjoner ser jeg tydelig det jeg vil definere som anerkjennende relasjon mellom førskolelærer/assistent og barn ved at de ansatte bruker sin egen kropp til å kommunisere med, er lite verbal og følger barns individuelle tempo. De ansatte inntar i stor grad de samme kroppslige posisjoneringer som barna i forhold til skulpturene i rommet. Slik jeg opplever det lar de barna styre situasjonen, men når de "faller ut" eller "følere seg utrygge" kommer de med en impuls i form av blick, bevegelse, berøring eller verbale uttrykk for å lede de inn i opplevelseshappen igjen på en måte som ikke styrer, men støtter.

I Norske barnehager organiserer man gjerne avdelingene etter alder og en småbarnsavdeling vil da ha barn fra under 1 år og opp til 3 år. Min undersøkelse viser at det er stor variasjon i denne gruppen, og at de møter kunstobjekter på svært ulike måter ut fra sine ulike forutsetninger. Tid er relativt. De yngste barna bruker tid på en helt annen måte når de er i interaksjon med skulpturene på enn de eldste barn. Behovet for tid og barnas opplevelse av tid og tempo vil være subjektive størrelser for barn i samme aldersgruppe. Barn kan uttrykke sine opplevelser og erfaringer på ulike måter. Noen gjennom kropp og handling mens andre behersker verbalspråket i tillegg. Noen barn kryper fortsatt på alle fire, mens andre løper. Hvordan vil felles formidlingsopplegg til denne gruppen fungere?

I følge barnekonvensjonen har barn rett til å ta del i samfunnets kunst og kulturliv på egne premisser ut fra sine ulike forutsetninger. I samfunnet omtaler man generelt barn under 3 år som en gruppe når man diskuterer barnehagepolitikk og kulturpolitikk. Dette er kanskje den aldersgruppen i vårt utdanningsløp med størst variasjon innad, og hva slag kunst skal vi tilby barn? Hvordan skal vi legge tilrette for gode kunstopplevelser for barn ut fra deres varierte forutsetninger? Finnes det kunstuttrykk som barn kan utforske gjennom kroppslig interaksjon, lek og utforskning på egne premisser, eller må det legges føringer for at kunst og kulturlivet tar dette ansvaret fullt ut i

forhold til å skape kunst og legge tilrette for kunstopplevelser for de yngste?
En ny kunstpraksis må på plass.

Min undersøkelse viser viktigheten av fysikk interaksjon i opplevelsen og utforskingen av treskulpturene. Det er sannsynlig at dette gjelder for all slags kunst. Kanskje er det slik at tredimensjonale objekter i større grad inviterer til fysisk interaksjon en todimensjonale uttrykk?

Gjennom estetisk opplevelse og erfaring etablerer barn kunnskap i møte med kunst og estetiske fenomener i natur og kultur. Gjennom en estetisk innstilling og kroppslig interaksjon i verden nedfelles denne kunnskapen i barnets kropp som erfaringer barnet kan gi uttrykk for gjennom sin estetiske væremåte i lek og samhandling med sine omgivelser. Gjennom å tilrettelegge kunstmøter ut fra barns forutsetninger kan opplevelse, utforskning og erfaring med kunst være en arena for estetiske læringsprosesser. Gjennom en åpen, improvisatorisk, intraaktiv og relasjonell pedagogisk forståelse hvor dialog gjennom handling og samhandling danner fundamentet for kunstmøteskonteksten kan voksne sammen med barn i møte med kunst utvide barns livsverden. På samme måte som barn kan utvide voksnes livsverden om voksne stiller seg åpen i en gjensidig handlingsorientert dialog gjennom kunst og estetisk erfaring.

Litteratur

- Austring, Benny D & Merete Sørensen. 2006. *Æstetik og læring. Grunnbok om æstetiskelæreprosesser*. Gyling: Hans Reitzels Forlag
- Bae, Berit. 1996. *Det interessante i det alminnelige*. En artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, Berit. 2005. *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*.
http://html.hisf.no/alu/adm/bhgkonf/2005/Forelesingar/BeritBae_%20barnso_msubjekt.doc
- Carlson, Maj Asplund, Bengt Olson, Niklas Pramling, Ingrid Pramling Samuelson & Cecilia Walerstedt. 2008. *Konsten att lära barn estetik*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag
- Dewey, John, 1934. Å gjøre en erfaring i "Art as experience" kapittel i Bale, K. og Bø-Rygg (red) 2008 *Estetisk teori - en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- F-4205 B. 2006. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- FNs konvensjon om barnets rettigheter.
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf (26.11.2010)

- Første steg nr 5/2009 Hillevi Lenz Taguchi på TVIVL 2009 i København - *Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet*
<http://xroads.virginia.edu/~ug97/fsa/tool.html> 05.10.2010
- Hundeide, Karsten. 2005. *ICPD Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere*. Oslo: Skolepsykologi 7/2005
- Jensen, M. Osnes, H. 2009. *Kroppen i lek og læring. Sirkus i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Juncker, Beth. 2005. Er kunst for barn? Artikkel i Tina Østberg (red.) 2005. *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd
- Juncker, Beth 2006. *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Jørgensen, U. A. 2007. *Kropslig kunst, t æstetik køn kulturanalyse*. København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns universitet.
- Karlsson, Marie Bendroth. 1998. *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Løkken, Gunnvor. 2004. *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Merleau-Ponty. M. 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Px forlag a/s
- Os, Ellen. 2004. Under tre år? Mener dere under tre? Under tre? Klangfugl-kunst for de minste. Rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder. Oslo: HiO-Rapport, 6.
- Röthle, Monika. 2005. Møte med de lekende barna. I Haugen, Synnøve, Gunnvor Løkken og Monica Röthle (red.) 2007. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Samuelsen, Arne Marius. 2003. *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schiller, Friedrich. 1991. *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag
- Smith, M.K. (2003) *Michael Polanyi and tacit knowledge, the encyclopedia of innformal education*, <http://www.infed.org/thinkers/polanyi.htm> (05.10.2010)
- Steinkjer, Eva (2005). Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddlere i møte med kunst. I Haugen, Synnøve, Gunnvor Løkken og Monica Röthle (red.) 2007. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Svare, Helge. 2008. *Den gode samtalen – kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. 2004. *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget

- Selmer-Olsen, Ivar. 2005. Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til? Artikkel i Østberg, Tina (red.) 2005. *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd
- Taguchi, H. L. 2010. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: fagbokforlaget
- Tiller, Tom (2006). Forpliktende forskningsfantasi. Artikkel i Tiller, Tom (Red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand. Høgskoleforlaget
- Vedeler, Liv. 2000. *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal akademiskSnævarr, Stefán. 2008. Kunstfilosofi en kritisk innføring. Bergen: Fagbokforlaget
- Vygotsky, Lev S. 1995. *Fantasi og kreativitet i barndommen*. Gøteborg: Didalos
- Waterhouse, Ann-Hege Lorvik. 2009. Små barns møter med kunstobjekter - konsekvenser for kunstdidaktisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Artikkel i Bjørke, G. (red.) 2009. *Pedagogiske endringsprosesser*. Artikkelsamling for Førstelektorprogrammet -2007-2009.Oslo: Hio-rapport 2009 nr 17. Høgskolen i Oslo
- Weier, Katarina. 2004. Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead". In *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volum 5, Number 1, 2004
- Ørskov, Grethe. 1995. *Om skulptur og skulpturopplevelse*. Gylling: Borge Forlag
- Østby, Guri, L. 2007 *Barn + Kunst = Danning*. Oslo: Gurilo forlag