

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagekunnskap
November 2021

Litteratur som hendelse

En teoretisk- analytisk undersøkelse av skjønnlitterære hendelser i
barnehagen

Ann Charlott Kilsand-Limyr



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

En stor takk til min veileder Nina Rossholt for gode innspill, råd og perspektiv underveis i denne prosessen som har trukket seg noe lengre ut i tid enn estimert, og for at du har stått løpet ut sammen med meg. Takk til Nina Winger for din raushet og gode råd i innspurten av dette prosjektet.

En stor takk til barnehagen som viste meg tillit ved få ta del i deres hverdag og med velvilje møtte meg – for interessante, tankevekkende og inspirerende samtaler og innspill. Takk.

Takk til Vidar Lande for hjelp med oversetting til engelsk, og gode klargjøringer.

Til Margit og Tallak, uten dere under studieløpet ville det ikke vært det samme.

En stor takk til Morten for din uendelige tålmodighet. Til barna mine Iver og Iselin, dette er for dere. Og mamma for all din hjelp og støtte i denne prosessen, uten deg ville det blitt vanskelig.

Sist, men ikke minst, til Svein, min venn, uten deg aldri, umulig ville dette latt seg gjøre – for samtaler, oppmuntring og korrektur.

Ann Charlott Kilsand – Limyr, November 2021

Sammendrag

Den foreliggende masteroppgaven utforsker hvordan litteraturen kan sette i gang hendelser i møte mellom barn og skjønnlitterære tekster i barnehagen. For å undersøke dette har jeg tatt i bruk teorier om *performativitet* som et analytisk hovedperspektiv for å utforske litteraturen som *hendelse*. Hendelsesperspektivet er inspirert av Lisa Nagels Ph.D. avhandling «Kunst for barn som hendelser», Norsk barneboksinstitutt, Universitetet i Oslo, 2018.

I min masterstudie forstår jeg «litteratur» som «kunstverk». Litteratur i denne sammenheng er eventyr, dikt og viser. I utforskningen av teori og i analysearbeidet har jeg tatt i bruk Bricolage-metode, slik den ble utviklet av Joe L. Kincheloe, City University of New York (Sage Journals, 2001 and 2005). Metodevalget indikerer at studien har en utforskende og eksperimenterende tilnærming til teori, analyse.

Studien drar veksler på fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Mitt syn på barn er forankret i Merleau-Pontys fenomenologi. I oppgaven tar jeg i særlig grad for meg hans essay *Øyet og Ånden* (norsk utgave 2000) (originaltittel: "L'Oeil et l'Esprit", 1964) som utfordrer min forståelse av hva å se kan være. Videre forstår jeg kunsterfaringen som en lekerfaring i lys av Hans Georg Gadamer's (1977/2013) og Faith Gabrielle Guss (Publications, Cappelen Damm Akademisk, Oslo 2015 and 2017) sine teorier om barns dramatiske lek. Jeg vil presisere at studien tar utgangspunkt i analytiske begrep,- ikke i hele vitenskapsperspektiv. De første empiriske data kommer fra hvordan barns kroppslige estetiske uttrykk kan komme til syne gjennom tekstens performative henvendelser. Hendelsesperspektivet innebærer å betrakte kunstverk som en situasjon, der fokus flyttes fra verkets formelle egenskaper til kunstens *gjøren*.

Empiriske data er innsamlet gjennom en mikroetnografisk undersøkelse i en barnehage. Med deltagende observasjoner og uformelle samtaler, fikk jeg ta del i deres hverdag over en tre ukers periode. Avdelingen jeg besøkte var en aldersblandet gruppe med 15 barn mellom 2- 6 år. Undersøkelsen tar utgangspunkt i samlingsstunden, der et bredt utvalg av eventyr, dikt og viser ble dramatisert sammen med barna.

Summary

The present Master Thesis examines how children's encounter with literature in kindergarten, may start decisive experiences, so-called "*happenings*". In order to approach such experiences, I have employed theories concerning "*performativity*", as my main analytic tool. The use of the concept "*happening*" is inspired from Lisa Nagel's thesis from 2018, "Kunst for barn som hendelser" ("Art for Children as "*happenings*"), Norsk barneboksinstitutt, Universitetet i Oslo, 2018.

In my present study, I understand "*literature*" as synonymous with "*work of art*", covering fairytales, poems and songs. I make use of the Bricolage method, as developed by Joe L. Kincheloe, City University of New York (Sage Journals, 2001 and 2005) This method implies tentative and experimental approaches.

The study also takes phenomenological and hermeneutic perspectives into consideration. My understanding of children is built upon Maurice Merleau-Ponty's phenomenology. I use ideas from his essay from 1964, "*L'Oeil et l'Esprit*" ("The Eye and the Spirit"), which challenge and help me forming my concept of "*seeing*". Further I understand children's experience of art through playing in the hermeneutic perspective of "*dramatic playing*", set forth in theories by Hans Georg Gadamer, and Faith Gabrielle Guss (Publications, Cappelen Damm Akademisk, Oslo 2015 and 2017). It is important to have in mind, though, that my study starts out in smaller, analytic concepts, - not in a comprehensive, fully established scientific theory. The first empirical data come from how children by means of their own bodies, may express themselves esthetically, as a response to literary texts. The perspective of «*happening*» implies understanding a work of art as a "*situation*". Focus moves then from formal aspects, to practical "doing", of a work of art.

Empirical data are collected from a small group, in a "*micro-ethnografic*" examination in a kindergarten. I stayed there for three weeks, took part in daily life through observations of the children, and had informal dialogues with them. There were fifteen children, between 2 and 6 years old. The most fruitful time for obtaining ideas and understanding in my research, was a common daily gathering, where the pedagogical staff presented a broad selection of fairytales, poems and songs, and dramatized this literature together with the children.

Keywords: Javelin's concept of "*performativity*", "*preschool*", H.G.Gadamer's concept "*play-room*", M.Merleau-Ponty's concept "*the third view*", - meaning my own meta-view in the process of observation, and the concept of "literature".

Er avstanden stor nok, er svaret ja – på stor avstand kan et liv summeres opp i en setning – men så snart man nærmer seg livet, løses det opp i et hav av tid, hendelser, ting og mennesker. Det finnes fortsatt, ett eller annet sted i mylderet, men er ikke lengre overordnet, fordi i et liv sett tett på finnes ikke noe overordnet prinsipp. Vi lever i et hav av tid, hvor hendelser, ting og mennesker kontinuerlig avløser hverandre, men vi kan ikke leve i det uoversiktlige og grenseløse, fordi i det forsvinner vi, så derfor ordner vi det, i kategorier, sekvenser, hierarkier. Vi ordner oss selv – jeg er ikke navnløs, jeg heter det og det, mine foreldre var sånn og sånn, jeg gikk på skole der og der, jeg opplevde det og det, av karakter er jeg sånn og sånn, og det har gjort at jeg valgte det og det. Og vi ordner våre omgivelser – vi bor ikke bare på en slette med noe gress, busker, veier og hus, vi bor på et bestemt sted i et bestemt land med en bestemt kultur, og vi tilhører et bestemt sjikt i den kulturen (Knausgård, 2018, s. 12).

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag.....	2
Summary.....	3
1.0 Innledning	9
1.1 En brikolørsk tilnærming til masterprosjektet?	12
1.2 Presentasjon av tema og problemstilling	13
1.3 Tilgang til feltet	15
1.4 Relevant forskning.....	16
1.5 Oppgavens oppbygning	19
2.0 Teoretiske perspektiver.....	20
2.1 Begrepsavklaring	20
2.2 Plassering av vitenskapsperspektiv	21
2.3 Spelrummet i møte mellom litteraturen og barna	23
2.4 En brikolørsk tilnærming	23
3.0 Teoretisk forankring	24
3.1 Performativitet	25
3.2 Merleau -Ponty	31
3.2.1 Å se med Merleau – Ponty	35
3.3 Gadamer.....	36
3.3.1 Spelrummet- kunsterfaring som lekerfaring	38
3.4 Lek som estetisk uttrykksform og sanse«lære»	40
3.5 Kunst i vid forstand	44
3.6 Oppsummering	46
4.0 Metode.....	46
4.1 Etnografisk tilnærming i feltet.....	46
4.2 Hvordan håndtere et stort datamateriale?	49
4.3 Bricolage.....	50
4.4 A/r/tography.....	52
4.5 Forsker -blikk, rolle og (ut)valg	55

4.6 Etiske utfordringer	56
4.6.1 Min forforståelse	58
4.6.2 Et panoptikons dilemma, og om å låne teori knyttet til teaterfaglig sfære	59
4.7 Å skrive ut data i et <i>spelrum</i>	60
4.8 Oppsummering	62
5.0 Analyser	63
5.0.1 Miljø.....	64
5.1 Samlingsstunden som litterær teaterhendelse	65
5.1.1 Samlingsstunden som en teaterhendelse?	66
5.1.2 Når avdelingen blir teaterscene.....	68
5.1.3 Rytmer, toner og feedbackloop.....	69
5.1.4 Når tekster blir til handling	72
5.1.5 Oppsummering av analysens første del	73
5.2.1 Litteraturen som estetiske hendelser.....	74
5.2.2 Estetisk hendelse – verket i det sosiale rommet.....	74
5.2.3 Litteraturens poetiske språk	75
5.2.4. Trollua.....	77
5.2.5 Estetikk som en utforskende performance?	78
5.2.6 Barnas mulighet til egen estetisk utforskning i det sosialerommet.....	80
5.2.7 Oppsummering av andre analysedel	82
5.3.1 Litteraturen som en lekende demokratisk hendelse?	83
5.3.2 Oppsummering av analysens tredjedel	88
6.0 Avsluttende refleksjoner	89
6.1 Validitet, reliabilitet og å gå på tvers av perspektiv	89
6.1.1 Triangulering.....	91
6.1.2 Implikasjoner ved metodevalg	92
6.1.3 Refleksjoner over valg	95
6.2 Mulig vei videre.....	96
7.0 Avslutning.....	96

8.0 Litteraturliste	98
Vedlegg 1.....	108

1.0 Innledning

Masteroppgaven foretar en teoretisk- analytisk utforskning av hva barns møte med skjønnlitterære tekster kan skape av hendelser i en barnehagekontekst. Hendelser utforskes som kroppslige uttrykk barna skaper i møte med tekst og ord, og også konteksten hendelsene utspiller seg i. I studien forsøker jeg å utforske hvilke prosesser, hendelser og handlinger som kan komme til syne når noen begrep brukes i analyser av kunstneriske prosesser i en barnehagekontekst. Masteroppgavens hendelsesperspektiv er inspirert av Nagel (2018) ph.d. avhandling *Kunst for barn som hendelser* og Jalving (2011) *Værk som handling*, som begge undersøker kunstens performativitet. Hendelsesperspektivet kan forstås, som nevnt, som et overordnet analytisk perspektiv for å utforske møte mellom litterære verk og barna i barnehagen.

Studien må ikke forstås som en kunstfaglig forskning, men derimot som en utforskning av hva teorien og begrepet kan forstås som i en barnehagefaglig kontekst. Studien må derfor forstås som en teoretisk – analytisk undersøkelse av begrepet, der jeg inspireres av Bricolage (Kincheloe, 2001,2005) som metode for å undersøke hva performativitet kan være når teorien settes inn i en barnehagefaglig sammenheng. Jeg har utforsket begrepet med faglig bakgrunn som barnehagelærer. I prosessen har jeg lat meg inspirere av bricolørens fordring om et mangefasert blikk. Metoden har ført meg inn i en mangslungen eksperimenterende undersøkelse, hvor irrgangene blir førende. Oppgaven går på tvers av perspektiver og teorier, som er grenseoverskridende og kan være problematisk i en akademisk forsknings diskurs. Oppgaven kan forstås som en eksperimenterende undersøkelse der jeg tar i bruk begreper fra ulike vitenskapelige og teoretiske perspektiv for å utforske hva performativitet kan være med utgangspunkt i en barnehage. Med andre ord kan performativitetsperspektivet forstås som et analytisk overordnet perspektiv, videre leser jeg barnet med Merleau- Pontys (1945/1994; 1964/2000) fenomenologi og Gadamer (1990/2012, 1977/2013) hjelper meg til å forstå hva som kan oppstå i møte mellom kunstverk og betrakter/publikum. Jeg inspireres til å utforske møte mellom barna og de litterære verkene i lys av Gadamer (1977/2013) blikk på kunsterfaringen som lekerfaring. Merleau– Pontys (1964/2000) essay *Øyet og Ånden* har særlig utfordret hvordan jeg ser, ved å ikke hvile i den første antagelsen av hva som kommer til syne.

I det jeg begynner å skrive denne masteroppgaven setter det i gang endringer. Endringene må skje, villet eller ikke. For i det jeg begynner å skrive endres det som var, og det som er nå. (Ut)valgene som tas nå, som vil fragmentere det levde livet til data, analyse og argumentasjon, og vil bli noe annet enn det kanskje var. Det jeg skriver om er nå utenfor den tid det skjedde, og det som skrives frem her er min versjon av partier i datamateriale jeg ser som interessant å undersøke videre i dette prosjektet. Det betyr ikke at de dataene jeg ikke velger er mindre viktige, interessante eller har verdi. Valgene som er tatt er ut ifra hvilke observasjoner som ble sittende i meg lenge etter besøket i barnehagen.

Datamaterialet som er valgt kan vise hva som kan oppstå når barn i en barnehage, her høsten 2017, får ta del i en mangslungen presentasjon av et mangfoldig og rikt litteraturmateriale. I dette masterprosjektet ser jeg på litteraturen som blir anvendt i denne barnehagen i et performativt perspektiv, som fordrer å flytte blikket fra kunstens formelle egenskaper til kunstens *gjøren* (Fischer – Lichte, 2008; Jalving, 2011; Nagel, 2018). Masteroppgaven her vil derfor utforske hvordan performativitetsbegrepet (Fischer- Lichte, 2008; Jalving, 2011; Nagel, 2018) kan være et fruktbart analyseblikk av skjønnlitterære tekster som blir dramatisert i en gitt barnehage. Med det performative perspektivet som en kappe for min tilnærming, settes valgte begreper i spill for å sette i gang hendelser i datamaterialet, litt på samme vis som tekstene satte i gang hendelser i barnehagen.

Forfatter og skribent Carnera (2021) skriver i *LeMonde diplomatique*, bokessayet «Litteraturen som en vedvarende skabelse» (2021) at «Det vanskelige i al kunst og litteratur er det at bekrefte verden og livet, ikke som det givne, men som det der bliver til. Verden er det som ikke henger sammen (...)» (Carnea, 2021, s. 36). Min tekst kan opplagt ikke betraktes som kunst, men slik jeg ser det, kan den kanskje betraktes som et utforskende litterært forsøk på å skrive frem en liten del av en barnehagehverdag i en akademisk kontekst mens den blir til.

Det som har vært skal nå bli til på nytt igjennom analyse - og skrivearbeidet. Carnera (2021) skriver at verden er det som ikke henger sammen (Carnera, 2021, s.36), og gjennom masterutdanningsløpet har jeg innsett at verden nettopp ikke henger sammen. Den er full av mangslungne omveier, avbrytelser, tilbakeslag, fremskritt, perspektiver og endringer som stadig gjentas i ulike former – igjen og igjen. Å bekrefte verden er en «krævende, kritisk og kontinuerlig udforskning, (...) som hele tiden unndrager sig os» (Carnera, 2021, s. 36), og det ville være naivt om verden ikke også unndrar seg meg i dette prosjektet. Det betyr selvsagt ikke at jeg ikke vil forsøke å analysere og skrive frem dataene så sannferdig som mulig, men begrensingen er at analysearbeidet er i entallsform, det er mitt blikk som tolker og skriver.

Med et annet blikk, andre begreper eller annet vitenskapsperspektiv, ville andre fenomen kommet frem i datamaterialet. I en akademisk tekst som en masteroppgave skal skrives i unndras verden seg meg, ved begrensingene og føringene begrepene og en vitenskapeligposisjonering legger.

Masteroppgaven er på et vis eksperimenterende da jeg låner begrep og teorier fra kunst og teaterfaglige diskurser fra Fischer – Lichte (2008), Jalving (2011) og Nagel (2018). Jeg gjør noen brudd og forsøker å bygge noen broer mellom perspektiver og begrep fra det teaterfaglige til barnehagefaglig kontekst. En konsekvens av hendelsesperspektivet som analytisk perspektiv «er at det også oppstår et behov for teoretiske perspektiver fra ulike felt» (Nagel, 2018, s. 15). Inspirert av Nagel (2018), bygger prosjektet i stor grad på et fenomenologisk perspektiv, da performativitetsteorien bygger på og utvider fenomenologien (Jalving, 2011, 252-253. Jeg henter inspirasjon fra Merleau – Pontys (1945/1993; 1964/2000), teorier og filosofi. Jeg ser og, som nevnt, til Gadammers (1977/2013) teorier om møte mellom kunstverk og betrakter, der kunsterfaringen sammenliknes med lekerfaringen. Det må presiseres at jeg ikke tar i bruk hele vitenskapsperspektiv, men derimot kun er på begrepsnivå. Dette vil jeg redegjøre for under kapitlet 2.0.

I utgangspunktet var intensjonen å undersøke i hvilken grad det er mulig å ta i bruk en større del av skjønnlitteratur, eventyr og dikt i barnehagen, og hvordan barn møter/forholder seg til denne litteraturen. Denne nysgjerrigheten kom etter som de estetiske fagenes stadig minkende relevans og plass i barnehagen etter hvert blir mindre og mindre (Hovik & Nagel, 2017; Nagel, 2018; Bamford, 2013; Guldbrandsen & Eliassen, 2013). Men etter hvert som prosjektet tok form endret dette seg til å skulle undersøke hvordan litteratur kan skape kunstneriske hendelser, gitt i en barnehage som prioriterer de estetiske fagene. Barnehagen jeg besøkte tok i bruk eventyr, viser, dikt og myter som dramatiseres i samlingsstundene og ved teateroppsetninger spredt utover barnehageåret.

Etter som dette prosjektet har strukket seg ut over lengre tid enn estimert, ser jeg det som utfordrende å gå inn og tolke hendelsene konkret, da undersøkelsene ble gjort i 2017. Selv om jeg husker episoder, stemning, barna og det fysiske miljøet, er det innlysende at det er partier og detaljer jeg ikke husker, eller minnet mitt har endret seg til å kanskje bli noe annet. I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg derfor kombinert og tatt i bruk noen begreper som ikke tilhører samme vitenskapsperspektiv. Deler av analysene var ferdige i 2018 og disse analysene tok jeg i bruk igjen i analysearbeidet nå i 2020 og 202. Data som jeg i 2018

analyserte fram, ble aktualiserte og ble til på nytt. Ved nylesningen av materialet satte det i gang nye hendelser som inspirerte til nye veier inn i dataene.

Barnehagen som er utgangspunktet til dette prosjektet bruker et mangfold av skjønnlitteratur, eventyr, dikt, viser og norrøn mytologi som de presenterer i temaer fordelt utover i årshjulet. Fra august til oktober er eventyr temaet, og i denne perioden blir barna presentert for et mangfold av eventyr, viser og dikt, som barna dramatiserer sammen i samlingsstundene. Det var i dette tidsrommet jeg var til stede på en avdeling og fikk ta del i deres hverdag. I det tverrfaglige forskningsprosjektet *Blikk for barn* finner de at det kan være vanskelig «å finne tid til estetiske aktiviteter» (Hernes, Vist & Winger, 2019, s. 20), og at innholdet kan synes presset (ibid, 2019, s. 20). Det har på bakgrunn av dette gjort det særs interessant og tankevekkende å utforske hendelser i kunstneriske kontekster i en barnehage, som i stor grad har en estetisk tilnærming og tankesett i sitt pedagogiske arbeide.

1.1 En brikolørsk tilnærming til masterprosjektet?

I submit my methodology in the spirit of academic scholarship and indeed, a poststructuralist, feminist, pedagogical research in which I am not seeking answers, but seeking questions, questions, and more questions in which to make sense of the world of youth and of education (Steinberg, 2012, s. 237).

Sitatet av Steinberg (2012) ble avgjørende for hvordan jeg tilnærmet meg dette masterprosjektet, eller også forstod hvordan jeg kunne gripe prosjektet. Ikke ved å finne svarene, men derimot å utforske spørsmålene, utforske mulighetene i felt- og analysearbeidet. Masteroppgaven forsøker ikke å si noe om hvordan barna i studien arbeider med litteraturen, og skjønnlitteraturen vurderes ikke ut ifra litterære innhold, motiv, tema eller budskap. Oppgaven forsøker derimot å utforske hvilke prosesser, hendelser og handlinger som kan komme til syne med begreper i analyser av kunstneriske prosesser i en barnehagekontekst. I arbeidet med å analysere datamaterialet, kom nye elementer frem som ikke hadde vært synlige for meg før.

Because all observers view an object of inquiry from their own vantage points in the web of reality, no portrait of a social phenomenon is ever exactly the same as another. Because all physical, social, cultural, psychological, and educational dynamics are

connected in a larger fabric, researchers will produce different descriptions of an object of inquiry depending on what part of the fabric they have focused—what part of the river they have seen (Kincheloe, 2005, s. 333).

Dette synliggjør mulighetsrommet som ligger i det innsamlede materialet, og også om utfordringene og kompleksiteten. Det som analyseres frem her er kun en måte å se eller forstå dataene på, andre deler vil bli liggende urørt og utforsket. Og det er slik det må være og er, slik jeg leser Kincheloe (2005). I dette ligger det en frihet ved at det som løftes opp her ikke er uttømmende analyser, det er gitt at et annet blikk ville belyst fenomenene annerledes, andre hendelser ville tredd frem. Med andre ord er datamaterialet uuttømmelig.

Ved å ta i bruk Bricolage (Kincheloe, 2001; 2005) som metode gir det mulighet til å utforske og arbeide tverrfaglig og med ulike metodeinnganger med hensikt for å undersøke dataen med et mangefasert blikk (Waterhouse, 2016, s. 180). Som barnehagelærer jobber jeg tverrfaglig og ser nytten av å arbeide med flere fagområder på samme tema. Arbeidsmetoden inspirerer til å utforske og oppdage nye muligheter for ulike temaer i barnehagen, og kanskje man kan forstå det tverrfaglige arbeidet i barnehagen som bricolage?

Barnas impulsive handlinger, utforsking og nysgjerrighet beriker og fornyer blikket mitt ved å stadig utfordre min egen verdensoppfattelse. Dette samspillet mellom barna og personalet, mellom fagområder og mennesker, kan bli en dynamisk bricolage slik jeg ser det. På bakgrunn av dette ser jeg bricolage (Kincheloe, 2001;2005) som en fruktbar tilnærming til dette prosjektet, da det åpner for å utforske og synliggjøre hva performativitet kan være, og hva som kan analyseres frem i datamateriale med dette perspektivet. Gitt at det er gått en tid siden de faktiske observasjonene ble gjort, inspirerer metoden til å utforske feltnotatene på nye og overraskende vis. Analyseprosessen oppleves for meg som dynamisk, da den utfordrer blikket mitt og også det jeg trodde jeg skulle finne ble stadig forskjøvet og endret. Nye og flere spørsmål kommer frem ved å la omveiene og impulsene i arbeidsprosessen dominere i perioder – nye elementer kommer til syne.

1.2 Presentasjon av tema og problemstilling

Spurkland (2014) skriver at rammeplanen (2011) og utdanningstradisjonen i profesjonen har påvirket måten vi jobber med fag på i barnehagen og også i arbeidet med skjønnlitterære

tekster. Spurkland (2014) hevder at skjønnlitteraturen for ofte blir brukt som et pedagogisk supplement til arbeide i barnehagen. Hun sier også at dette igjen fører til en instrumentell og belærende tilnærming til litteratur, istedenfor at barna får en opplevelsesbasert erfaring med skjønnlitteratur (Spurkland 2014, s.108). Vi ser også at Lerbak (2017) undersøker litteraturens gjøren i sin masteroppgave *Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen* (2017). Der utforsker hun hva litteratur gjør når den veves inn i en barnehagehverdag. Lerbak (2017) inspireres videre av begrepet assemblage til Deleuze og Guattari og av kunst og av noen av K. O Knausgårds tekster, disse synliggjør for henne hvordan litteraturen kan skape *bliven* i barnehagen. I masteroppgaven til Lerbak (2017) og i Nagel (2018) sin doktoravhandling finner jeg inspirasjon til å anvende et performativt perspektiv som analysemetode i mitt forskningsmateriale og forståelsen av og å se litteraturens performativitet, men med utgangspunkt i Jalving (2011), Merleau – Ponty (1945/1994; 1964/2000) og Gadamer (1977/2013). Larsen (2017) gjennomfører et eventyrprosjekt i barnehagen som utgangspunkt for å utforske et «lekfilosofisk perspektiv ved utviklingen av forestillingen, hvor forestillingen igjen kunne gi grobunn for barnepublikummets videreutvikling av lek» (Larsen, s.1, 2017). Larsens (2017) mastergrad er interessant i denne sammenheng ved at hun utforsker eventyrets mulighetsrom ved å se på i hvilken grad barna tar med seg eventyret videre i leken i barnehagen. Selv om min masteroppgave ikke forsøker å utforske hvordan eventyret virker, er Larsens (2017) masteroppgave interessant, da den viser et perspektiv som retter seg mot det dramapedagogiske arbeidet som møter teater for barn i et lekfilosofisk perspektiv.

Nagel (2018) hevder i sin avhandling at kunst for barn «må ta utgangspunkt i barns opplevelser (...) Det er i betrakteren, leseren eller tilskueren at et verk oppstår og virker, og barns opplevelse er helt sentralt for forståelsen av kunst for barn.» (hf.uio.no). Det performative perspektivet vil følgelig være et fruktbart analyseblikk for å behandle hendelsene i datamaterialet for denne masteroppgaven. Det er hendelsene, og ikke det dannels – og meningsskapende innholdet i de utvalgte hendelsene som er gjenstand for undersøkelse her. I denne oppgaven er det da hendelsene som oppstår i barnas møte med litteraturen, som skal belyses.

Formålet med dette prosjektet er, som jeg skrev innledningsvis, å utforske barns møte med litterære tekster i barnehagen og hendelser som kan komme til syne i disse

møtene/mellomrommene. Som følge av Norges ratifisering av FNs barnekonvensjon¹ har barn rett til å erfare kunst og kulturuttrykk som er tilpasset deres forutsetninger (Waterhouse, 2011, s. 3). I *Rammeplan for barnehagen* (2017) vektlegges barnehagens ansvar under fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst», at barna skal få mulighet til å erfare «ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur» (KD, 2017, s. 48). Under fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» er det presisert at:

Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. (...). I arbeid med fagområdet skal personalet stimulere barnas nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering. Barnehagen må legge til rette for og videreutvikle barnas kreative prosesser og uttrykk. (KD, 2017, s. 50).

Waterhouse (2011) argumenterer med at «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» (ibid, 2011, s.3). I forlengelse av dette er det i denne studien interessant å utforske nettopp tekstenes invitasjon til *å gjøres*, skape hendelser som kan la kropper berøre den litterære teksten ved å uttrykke ord og tekst gjennom handling.

Introduksjonen av teamet og metode som hittil er gjennomgått kan man i sin tur antyde følgende problemstilling for denne masteroppgaven:

Hva kan komme til syne ved å utforske barns kroppslige uttrykk i lek og dramatisert av skjønnlitteratur sett som hendelser?

1.3 Tilgang til feltet

Utvalget av barnehagen var et strategisk valg av en barnehage som tar i bruk et stort utvalg av skjønnlitterære tekster sammen med barna i barnehagen. Adgangen til feltet gikk igjennom kontakter jeg viste hadde tilgang til den gitte barnehagen, og på den måten fikk jeg formidlet ønske om kontakt. I forkant av undersøkelsen, høsten 2017, tok jeg kontakt med NSD for å

¹ FNs Barnekonvensjon ble ratifisert av Norge 8. jan. 1991, og er en internasjonal avtale som omhandler barns rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2021).

undersøke om studien var meldepliktig. Den gangen var konklusjonen at studien ikke var meldepliktig, da den ikke tok i bruk video, fotografi, lydopptak eller intervju for å samle inn data, og jeg innhentet tillatelser fra foresatte om deltagelse i forskningsprosjekt på papir. I dag vil prosjektet være meldepliktig i henhold til ny personvernlov som tredde i kraft i 2018. På bakgrunn av dette tok jeg kontakt med NSD nå i 2021, for å undersøke om jeg kunne bruke dataene i masterprosjektet på tross av dette. Konklusjonen var at det var fullt mulig da loven ikke har tilbakevirkende kraft og at jeg kun har feltnotater fra tiden ute i feltet. Videre fikk foresatte utlevert et informasjonsbrev og forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet høsten 2017. Informasjonsbrevet gjorde rede for bakgrunnen og formålet for undersøkelsen, og også om hva deltagelsen innebar og konfidensialitet knyttet til personvern (jamfør vedlegg 1).

Barnehagen og personalet blir av personvern hensyn her i oppgaven referert til som *barnehagen, barnegruppen, pedagogisk leder og personalet*. Barna som er synlige i sekvensene som er hentet fra feltnotatene har fått tilfeldige navn som ikke har noen tilknytning til kjønn eller etnisitet. Videre har jeg unnlatt å opplyse om alder på barna som er med i de valgte sekvensene, da jeg ikke har studert en gitt aldersadekvat gruppe i barnehagen. Barnegruppen er en aldersblandet gruppe mellom 2 – 6 år. Oppgaven viser heller ikke til hvor i landet barnehagen har sitt tilholdssted, foruten at det er i Norge.

1.4 Relevant forskning

Herunder presenteres et utvalg av forskning og studier som har vært kilder til utvidelse og inspirasjon til egen forskning. I denne studien har jeg konsentrert meg om norsk forskning, men blant andre Pramling Samulsson, Sheridan & Hansen (2013) *Young children`s experience of aesthetics in preschool*, og Lindh (2017) *Barn och konst – samtal, kommunikasjon och demokrati* er forskning som også er relevante i denne sammenheng. Til slutt vil jeg oppsummere hva som tas med videre i oppgaven, og hva som kan bli mitt bidrag til feltet.

Nagels phd- avhandling *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for bar, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper* (2018). I presentasjonen av disputas(en) til Nagel står det:

Nagel (2018) anlegger et analytisk perspektiv som betraktet kunst som hendelse og kulturellpraksis, og ikke som statiske verk. Dette åpner for å forstå kunstverk som henvendelser som produserer ulike former for interaksjon. Kunst for barn må derfor forstås og vurderes etter hvordan de produserer situasjoner mellom barna og kunsten. Og i disse situasjonene og relasjonene er barn subjekter, ikke objekter (hf.uio.no,2020).

Videre er **Jalving** (2011) sin bok *Værk som handling* (2011) et avgjørende bidrag for drøfting og forståelse av performativitetsbegrepet teoretiske utvikling, ulike betydninger innenfor ulike vitenskapsgrener og til metodisk anvendelse av begrepet i kunstfeltet et viktig bidrag i denne masteroppgaven. Jalving (2011) teoretiske redegjørelse og hennes bildeanalytiske metode er en inspirasjons kilde til egen utforskning av begrepet. I Solstads (2015) avhandling: *Snakk om billedbøker! En studie av barns resepsjon*, beskriver Solstad (2015) forskningstemaet sitt slik:

Denne studien skal ha fokus på lesning av bildebøker som sosial opplevelse og kollektiv meningsskaping. Studien skal rette oppmerksomheten mot det ordene og bildene framkaller inni leserne. Styrt av skrift og bilder skaper leseren av sine egne tanker og følelser en ny tekst, som for ham eller henne er det litterære verket. I et slikt perspektiv blir det litterære verket noe som er personlig konstruert i hvert barn. I utgangspunktet er det kun barnet selv som har tilgang til sin egen opplevelse av den litteraturen som blir lest. Barnas tekstlige samhandling er det redskap for meningsskaping jeg som forsker har tilgang til når jeg vil finne ut hva lesernes meningsskaping har resultert i (Solstad, 2015, s. 9).

I **Spurklands** studie og bok, *Akkurat som Medusa. Om litteratur- og kulturformidling i barnehagen* (2014), framstår også hennes erfaringer og undersøkelser som særlig interessant og relevant for temaet mitt. Spurklands lange erfaring innenfor norskundervisningen ved barnehagelærerutdanningen og mangeårige samarbeid innenfor praksisfeltet, gjør hennes bidrag relevant og nyttig her. Spurkland (2014) skriver innledningsvis i boken *Akkurat som Medusa* at:

Jeg ønsker å synliggjøre hvor mye barnehagene kan tjene på å bruke litteratur og kultur bevisst og gjennomtenkt, og hva det kan gi barna med på veien av språk, teksterfaring, innsikt i ulike problemkompleks og levemåter, av varige holdninger og verdier og av kulturelle referanser (Spurkland, 2014, s. 11).

Videre relevant forskning innen eltet er forskningsprosjektet *Blikk for barn* som pågikk i tidsrommet 2012 – 2018. Dette er forskning jeg stadig vender tilbake til, og da særlig et bidrag av Gulpinar, Hernes og Vist (2019), «Estetisk læring i et kunstpedagogisk perspektiv – en artikkel om kunstneriske møter» (2019). Studien deres er et nyttig bidrag ved at den blant annet viser hvordan estiskeste møter i barnehagen i leire og performance utvikles der og da på barnas premisser, ved at barnas intervensjoner legger føringene for hva som kan være estetiske møter i barnehagen (Gulpinar, Hernes & Vist, s123-139, 2019).

Annen forskning i og utenfor barnehagefeltet som her kan være relevant er blant andre Björklund (2008). Og et forskningsprosjekt som også er interessant er NBIs prosjekt der:

Forskningsprosjektet *Litteratur, litteraturformidling og kunstopplevelse* (2016-2018) har undersøkt hva DKS-forestillingspraksisen kan bety for de skrivekunstneriske prosessene, for litteraturformidlerens arbeidsprosesser, og for hvordan barn og unge opplever barnelitteratur i dag (NBI, 2018).

I tillegg er også **Ilje Lien** (2015) *Handlende stemmer i skapende møter* verdt å merke seg. Der kan en har jeg sett til for inspirasjon og Ilje Liens (2015) perspektiv er på barns kroppslige uttrykk i mellomrommet mellom gjøren og bliven så å si - hvordan barn erfarer med sin egen kropp. Hos Ilje Lien (2105) er en del av hennes analyser rettet inn mot møte mellom barna og leire, som jeg ser i sammenheng med Gulpinar, Hernes og Vist (2019) sin forskning som er nevnt tidligere. Ilje Lien (2015) utforsker hvordan barn utforsker materiale med sin egen kropp og hvordan det setter avtrykk både i leiren og i deres egen kropp med hendenes lek med leieren. Ilje Liens (2015) perspektiv leder meg her til et forskerblick på barns møte med litteratur, slik kroppslige reaksjoner kommer til uttrykk. Disse kroppslige uttrykkene er det materialet som er gjenstand for analyse i denne masteroppgaven.

Waterhouse (2016) tar i bruk hybridbergrepet inspira(k)sjon, som er en kombinasjon av inspirasjon og aksjon (Waterhouse, 2016; s. 182). Waterhouse (2016) skriver at «Begrepet kan forstås som den kraft som oppstår når inspirasjon fører til handling eller aksjon» (Waterhouse, 2016, s, 182). Waterhouse (2016) bruker denne kraften til en kunstnerisk aksjon, der inspirasjoner setter i gang prosesser i subjektet til å materialisere inspirasjonen til nye materialiteter (Waterhouse, 2016, s. 182). Her, i min kontekst, setter ikke jeg i gang kunstneriske aksjoner, men derimot gir det meg nye blick og perspektiv på hvordan jeg kan se og forstå kunstneriske hendelser. Og dette her hvordan litteraturen kan inspirere til i hendelser i en barnegruppe i en gitt barnehage. Videre er Waterhouses (2021) PhD avhandling

Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-tografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen interessant da undersøkelsen utforsker hendelser mellom barn, materialet og a-r-tografi. Selv om jeg i utgangspunktet ikke bruker post – terminologier² begreper som en tilnærming til mitt arbeid med masteroppgaven, har jeg i løpet av dette prosjektet tillat meg å låne enkelte begrep for å bedre kunne forstå hva kunstverks performativitet kan være. Når jeg tar i bruk forskere som tar i bruk begrep, språk og uttrykk fra post- terminologien, er det fordi disse berører emner som i sin utforskning av kunst og kunstneriske uttrykk. Deres begreper har hjulpet meg til å forstå begrepet performativitet i barns møte med kunst – hva kunst som hendelse kan være.

Etter å ha gjennomgått den forskningen som er berørt ovenfor så er Nagel (2018), Jalving (2011) og Ilje Lien (2015) særlig sentrale. Inn i forskningsfeltet kan mitt bidrag kan være et tillegg til å se den litterære kunstens *gjøren* i barnehagen, og kunstfagets relevans i en barnehagehverdag.

1.5 Oppgavens oppbygning

I første kapittel har jeg presentert tema, metode, tilgang til feltet og redegjort for begreper og forskning jeg er inspirert av, I andre kapittel presenterer jeg teoretiske perspektiver som er rammeverk for oppgaven. Vider presenterer jeg i tredjekapitel filosofi, teorier og begrep jeg setter i spill i denne studien. Fjerde kapittel presenterer metode og utvikling av prosjektet, Videre erfaringer med ulike metodeinnganger. Kapitlet tar og for seg etiske utfordringer. I femte kapittel analyserer jeg utvalgt datamateriale i lys av teorirammeverk. Analysene deles inn i tre deler: 1. Litteratur som teaterhendelse, 2. Litteratur som estetisk hendelse og 3. Litteraturens demokratiske potensial. I kapittel seks tar for seg avsluttende refleksjoner, og mulig vei videre. I syvende kapittel avslutter jeg oppgaven.

² Når jeg skriver post- terminologier knytter jeg det til blant annet vitenskap som anvender språk, begrep og teorier som Otterstad (2015) referer til som komplekse vitenskaper; «performative eller handlingsorienterte vitenskaper slik som kunstbaserte tilnærminger, praktisk prosess-filosofi, kybernetikk, post-humane studier og neo-materielle tilnærminger (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 17).

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres og redegjøres det for teoretiske perspektiver jeg ser som fruktbare å bruke i masteroppgaven og i avklaring av begreper. Masteroppgaven kan leses som en empirisk og teoretisk utforskende studie. I oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet performativitet for å analysere frem det innsamlede datamateriale, inspirert av Nagel (2018) og Jalving (2011). Videre har jeg funnet inspirasjon i Gadammers *Konst, spel och fest* (1977/2013), og Merleuy- Pontys *Kroppens fenomenologi* (1945/1994) og *Ånden og Øyet* (1964/2000). Jeg undersøker hendelser som skapes av møtet mellom barna og skjønnlitterære tekster i en barnehage, og det er interessant å se til disse filosofenes tanker om hva kunst kan gjøre, hva dette møte mellom betrakter og verk kan skape og hvordan kunstneren bebor verden med sin kropp. Deres filosofi om kunst er her innganger til å tilnærme meg hva dette møtet kan gjøre. Muligheten for at jeg går inn i dette med en grad av naivitet er til stede, og å bruke begreper fra teoretikere og filosofer fra ulike vitenskapsperspektiver innebærer at jeg tar en risiko for at jeg går for bredt ut.

I det følgende vil jeg forsøke å argumentere for disse valgene gjennom en redegjørelse og drøftingen av valgt teori. Det er flere jeg har latt meg inspirere av ved å ta i bruk Merleau - Ponty og Gadamer sitt begrepsapparat i samme avhandling eller masteroppgave, blant andre Nagel (2018), Edvartsen (2015), Fasting (2012), Amundsen (2018). Drøftingen vil ta for seg de utvalgte begrepene, og med understreking av at jeg ikke bruker hele deres teorier, vil drøftingen dermed foregå på begrepsnivå. Jeg undersøker hvordan begrepene kan virke sammen, utvide analyseblikket, nyansere og synliggjøre hendelser i datamaterialet.

2. 1 Begrepsavklaring

I det følgende presenter jeg kort sentrale begreper som er relevante for min analyse og drøftinger:

Performativitet er masteroppgavens hovedbegrep/teori, og er inspirert av Jalving (2011) og Nagel (2018) sin (ut)forskning. Begrepet blir drøftet og redegjort for i særlig grad i kapittel 3.0. Performativitet vil i oppgaven referere til hendelser og handlinger.

Performativitetsbegrepet anvendes som et analyseblikk for å undersøke hendelser i møte med tekst, enten ved gjenfortelling, høytlesning eller sang, og hvilke hendelser som uttrykkes kroppslig hos barna i dette møte.

Begrepet **litteratur** favner vidt og bredt; «Litteratur er i sin aller videste betydning hele menneskehetens samlede tekstproduksjon» (Pedersen, 2019). Men som oftest brukes begrepet i snevrere betydning, her av skrevne verk av verdi (Pedersen, 2019). I denne masteroppgaven forstås litteraturbegrepet som skjønnlitterære tekster (Pedersen, 2019), og når *litteratur* brukes som begrep i denne oppgaven favner det eventyr, dikt og viser.

Spelrummet er inspirert av Gadammers drøftinger av kunstverks dialogiske egenskaper med betrakteren (Gadamer, 1977/2013). I konteksten i denne masteroppgaven ser jeg om *spelrummet* kan gi et abstrakt rom hvor litteraturen og barna møtes. Begrepet blir drøftet under kapitlet 2.0 og 3.0.

Det tredje syn er inspirert av Merleau – Pontys (1964/2000) utforskning av hvordan maleren låner sin kropp for å skape malerier. *Det tredje syn* etterstreber ikke å ha overblikk over verden, men derimot «erkjenner å ha sitt synspunkt midt i den og som derfor kun virkelig kan se den «innenifra» (Tin, 2000, s. 88, her i etterordet til Merleau – Ponty, 1964/2000), verden kan ikke betraktes uten ifra, men erfares kroppslig. Begrepet utfordrer blikket mitt for hvordan jeg kan se barns kropp i møte med litteratur som hendelse, og også min kropp i møte med dette prosjektet. Dette prosjektet blir til også som en hendelse gjennom min kropp. Videre utfordrer det meg til å søke til flere lag og nyanser i hendelsene jeg undersøker. I oppgaven brukes ikke begrepet eksplisitt, men er å forstå som forskerblikket jeg forsøker å ta i masterstudiens prosesser.

2.2 Plassering av vitenskapsperspektiv

Gadamer (1977/2013; 1990/2012) og Merleau – Ponty (1964/2000) kritiserer naturvitenskapen for å begrense fenomen og menneskets handlinger og ytringer inn i metoder som gjør mennesker til vitensobjekter (Gadamer, 1977/2013; 1990/2012), og for at den ikke

lar oss bebo tingene (Merleau- Ponty (1964/2000)). Dette var en kritikk av naturvitenskapens autoritet og stramme skjematisk metode som vitenskapliggjør menneskers ytringer og handlinger i observasjoner (Schaanning, 2012, s. 9). Disse skal kunne etterprøves og belegges (Schaanning, 2012, s. 9.). Merleau- Ponty (1964/ 2000) skriver frem en kritikk av naturvitenskapens forsøk på å kategorisere og å basere seg på en dualistisk oppdeling av subjekt og objekt (Tin, 2000, s.89-90). Fenomenologien har søkt bort fra denne skjematisk metode for å forstå verden og væren, og den ser mennesket med et holistisk blikk på kropp, sinn og sjel og væren i verden (Tin, 2000, s. 89-90).

Performativitetsteorien forholder seg til fenomenologien i utgangspunktet ved teoriens «sammmentænkning af sansende og sanset» (Jalving, 2011, s. 252). Fenomenologiens utgangspunkt i subjektets erfaringer og opplevelser i det levde livet, og i møtet med et kunstverk, tar perspektivet sikte på å gripe hvordan betydning skapes i selve møtet med et kunstverk (Greve, 2009, s.60; Jalving, 2011, s 252). Men performativitetsteorien utvider, ifølge Jalving (2011), til også å innlemme «den sociale, kulturelle og historiske ramme, inden for hvilken sansingen finder sted» (Jalving, 2011, s. 252). Denne forskyvningen av teorien er en konsekvens av behov for nye begrep i møte med ny kunst³ (Jalving, 2011, s. 252).

Performativitetsteorien fordrer å insistere på *gjøren*, og teorien legger også føringer for å se forskersubjektet i større grad som delaktig/medskapende i/av alle delene av forskningen (Jalving, 2011; Nagel, 2018).

«Å se verden er å delta i dens tilsynekomst» skriver Tin (2000, s.90) i etterordet til *Øyet og Ånden* (Merleau- Ponty, 1964/2000). Fenomenologen må bakenfor vår verdens konkrete sfære for å komme til en væren der fenomenene er synlige (Merleau- Ponty, 1964/2000, s.90). Slik jeg forstår det, må vi skape for å kunne oppleve en væren i møtet med f.eks. et kunstverk; «Væren er det som krever av oss at vi er skapende for å kunne oppleve den» (Merleau- Ponty, 1988, s 251, her i Merleau- Ponty, 1964/2000, s 90). Dette ser jeg i sammenheng med performativitetsteorien som insisterer på verkets *gjøren* istedenfor verkets væren (jf. Jalving, 2011, s. 254). Denne forskyvningen av blikket bort fra hva verkets budskap til hvilke handlinger verket inviterer til, er noe som inspirerer meg til å ha samme tilnærming til denne masteroppgaven.

³ Ny kunst er her forstått som performance og installasjoner f.eks., men også i møte med klassiske kunstverk (Jalving, 2011).

På tross av at jeg i utgangspunktet kun tar i bruk begreper, velger jeg like fullt begrep fra filosofer og teoretikere som plasseres i ulike vitenskapsperspektiv. Ved dette valget posisjonerer oppgaven seg imellom to perspektiv, henholdsvis Merleau -Pontys fenomenologi og Gadamers hermeneutikk. Dette valget vil bli drøftet ytterligere i kapittel 6.0. Videre vil det i det følgende kapitler bli redegjort for performativitetsteorien utvidelse av fenomenologien, som kanskje ytterligere kompliserer posisjoneringen. På bakgrunn av dette må plasseringen av oppgaven forstås som et utgangspunkt for utforskningen av teori, metode og analyse.

2. 3 Spelrummet i møte mellom litteraturen og barna

I *Konst som Spel, symbol och fest* (1977/2013) etterstreber Gadamer å kunne beskrive erfaringen mennesket gjør i møte med et kunstverk (Sällström, 2013, s.7), og bruker *spel* (lek), *fest* og *symbol* som begreper for å beskrive mellomrommet (Spelrummet), der hendelsene utspiller seg (Gadamer, 1977/2013). Sällström (2013) skriver at man ser for seg at Gadamer (1977/2013) ville ha en abstrakt og teoretisk tilnærming til kunst, men at han i denne boken tvert imot forsøker å utforske ved å være konkret og forholde seg til de faktiske hendelsene som kan oppstå i kunstmøtet, mellom betrakter og verk (Sällström, 2013, s.7- 35). *Spelrummet* kan her forstås som masteroppgavens rammeverk, og innenfor denne rammen analyseres datamaterialet frem med ulike metodiske tilnærminger. Med en bricoleursk tilnærming, kan inspirasjonen og impulsene få mer plass i forskersubjektet i analysearbeidet, og dette kan danne nye tråder som veves sammen til nye analysetilnærminger av datamaterialet, slik jeg ser det. Gadamer (1977/2013) beskriver *spelrummet* der kunstmøtet er en lek som «lysets spel» og «vågornas lek» som hele tiden gjentas i bevegelse og rytme uten noen retning eller slutt i en dans med hverandre (Gadamer, 1977/2013, s. 69). *Spelrummet* er interessant her da det begrenser hendelsesrommet mellom kunstverket og subjektet. I masteroppgaven her er begrepet også nyttig, da det er møtet mellom barna og litteraturen som blir analysert. Videre lar jeg meg inspirere av kompleksiteten, mangfoldet, impulsiviteten og lekfulheten som kan oppstå i dette hendelse -mellomrommet som jeg forstår som *spelrummet*. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3.

2. 4 En brikolørsk tilnærming

Manning (2015) er kritisk til å posisjonere seg innenfor et bestemt perspektiv, selv om man imidlertid gjør dette til en viss grad (Manning, 2015, s. 127). Videre foreslår hun et annet standpunkt i midten, da det skaper uorden og er en rotete sak: «Her er prosessen følt direkte, om ikke helt forstått i hver minste bagatell, og for å tvinge mer ut av bildet (...)» (Manning, 2015, s.128). Her ser jeg et mulig sammenfall til Merleau – Ponty (1964/2000) begrep om at det tredje syn ikke søker et fullstendig overblikk over verden (Tin,2000, s.88). Følgende kan det samsvare med bricoleurens utgangspunkt ved å starte fra midten, og at:

(...)bricoleurs seek multiple perspectives not to provide the truth about reality but to avoid the monological knowledge that emerges from unquestioned frames of reference and the dismissal of the numerous relationships and connections that link various forms of knowledge together (Kincheloe, 2005, s. 226).

Med andre ord forsøker jeg å ta i bruk begreper lånt fra to filosofiske perspektiv, som forhåpentlig kan nyansere og utfordre blikket i uante retninger, for på den måten å kanskje nærme meg en del av det hendelsene egentlig har i seg. Videre henter jeg inspirasjon fra Waterhouse (2010, 2016, 2021).

Dette prosjektet trekker veksler på både Gadamer (1977/2103) sin inngående diskusjon av kunst og kunsterfaring, der møte mellom kunst og betrakter tar form som en lek mellom verket og betrakteren. Og til Merleau – Pontys (1945/1994; 1964/2000) filosofi om av vi er kroppssubjekter situert i verden, og hans diskusjon om det *tredje* syn i verket *Øyet og Ånden* (1964/2000) der han især har «(...) søkt – og vist- nye veier, og hans verk gir oss mange gode grunner til å revidere vår dualistiske fordom» (Tin, 2000, s. 87). Jeg lener meg til Nagels (2018) avhandling som kombinerer perspektiv fra ulike felt og Nagels (2018) ph.d avhandling inspirerer til forsøksvis å se mine egne data tverrfaglig

3.0 Teoretisk forankring

Kapitlet her vil redegjøre for teoretisk forankring som rammer for dette masterprosjektet. Først presenteres performativitetsperspektivet lest med Fischer- Lichte (2008), Jalving (2011) og Nagel (2018). Deretter tar kapitlet for seg en redegjørelse av Merleau -Pontys fenomeologi, og særlig essayet *Øyet og Ånden* (1964/2000). Dernest vil Gadamers filosofi om

hvordan mennesket forholder seg til kunstverk, og da særlig med inspirasjon fra Gadammers (1977/2013) *Konst som spel, symbol och fest*.

3.1 Performativitet

Jalving (2011) tar i bruk fenomenologiens perspektiver i sin bok *Værk som handling* (2011), der hun bruker performativitetsteorien som inngang til sine analyser av et mangfold av samtidskunst. Et performativt perspektiv gir anledning til å betrakte kunst som en hendelse og retter fokus mot hva som kan oppstå mellom kunstverket og publikumet (Nagel, 2018, s. 232). Ifølge Nagel (2018, s. 62), har det innenfor teatervitenskapen vært en dreining mot det performative perspektivet. Nagel (2014) viser at denne dreiningen mot det performative kan ses i sammenheng med flere historiske perioder innenfor kunstfeltet, bla. den historiske avantgarden på 1900- tallet og neoavantgarden på 1960- og 1970- tallet (Nagel, 2014, s. 232).

Jalving (2011) argumenterer for at performativitetsbegrepet er avgjørende for «(...) ideer om performance og det performative har i dagens akademiske diskurs» (Jalving, 2011, s. 53). I utgangspunktet, noe jeg vil komme tilbake til, er begrepet særs normativt (Jalving, 2011, s. 60). Performativitetsbegrepet er en radikal utvidelse av begrepet performance (Jalving, 2011, s 53). Begrepet performativitet ble formet på 1950 – tallet, men begrepet slik det forstås i dag har sitt utspring i 1990-tallets poststrukturalistiske teori, med varierende betydninger. Fra å være «the extention of the idea of performance into all areas of human life» som Ricard Schechner skriver, har det utviklet sig til at være en bestemt poststruturalistisk model for betydningskonstruksjon, specifikt knyttet til kønsidentitet (Jalving, 2011, s. 53).

Man finner, ifølge Jalving (2011), at begrepet pendler mellom de to polene, det generelle – ytringer og handlinger, og det spesifikke, som for eksempel Butlers kjønnsidentitet (Jalving, 2011, s 54). von Hantelsman (2001), på sin side forklarer begrepet som «(...) centers around the possibilities and limits of productivity – the ability to produce a meaning, to provide an experience or to create a situation» (von Hantelsman, her i Jalving, 2011, s. 54). Med denne forståelsen av begrepet performativitet, beveger vi oss over til hvordan begrepet kan forstås og brukes for å beskrive/analysere kunstopplevelser. Som Jalving (2011) skriver, gir denne definisjonen oss et funksjonelt verktøy til bedre å kunne utforske et objekts handling i en sosialkontekst (Jalving, 2011, s. 54).

Det er et verktøy, med hvilket man kan afdække, hvorledes betydninger kommer i stand, bliver til, produceres og med hvilken effekt. Performativitet har i denne forstand at gøre med den situationelle dimensjon af en beskuers oplevelse af et givent værk (Jalving, 2011, s. 54).

Jalving (2011) argumenter for at man kan se performativitetsbegrepet til å favne over både performance og performativ; «(...) at performance og performativ egentlig bare hører ind under den større paraplybetegnelse performativitet (...) (Jalving, 2011, s. 62). Jalving (2011) hevder i så måte å kunne forsvare hvordan performativitetsbegrepet kan la seg bruke i analyser av verks henvendelse til subjektet(r), fordi man «bruker begrepet på flere nivåer» (Jalving, 2011, s. 62), uten å la seg begrenses av generelle – eller spesifikke normbestemte gjentagelsesprosesser (Jalving, 2011, s. 62).

Ifølge Fischer – Lichte (2008) innførte filosof og professor i moralfilosofi Austin (1911-1960), betydningen av språkets performativitet, da han hevdet at språket ikke bare kunne formulere uttalelser som er sanne eller usanne, men også kunne sette i gang handlinger (Fischer – Lichte, 2008, s. 24). Språkets performativitet er spennende i denne sammenheng, da språket inviterer til handling når barna i barnehagen leser eventyr og dikt og synger viser. Språket setter i gang kroppslig handlinger basert på historiens narrative.

Begrepets andre side er at det forstyrrer dikotomier mellom f.eks. subjekt/objekt, dette kan komme til syne i en performance der skillet mellom publikum og betrakter ikke alltid er like klar (Fischer – Lichte, 2008). Denne forstyrrelsen av dikotomiene kan kanskje ses parallelt med det Fischer – Lichte (2008) omtaler som «feedback loop» (ibid, 2008, s. 39). Publikum og skuespillere påvirkes av hverandres handlinger – non – verbale eller verbale (Fischer – Lichte, 2008, s. 39). På slutten 1800- tallet ønsket man å begrense feedback -loopen ved å forsøke å forutse og begrense publikums reaksjoner ved å legge publikumssalen i et komplett mørke, eller ved å håndheve regler for publikummets oppførsel o.l. (Fischer- Lichte, 2008, s. 39). En endring kom på begynnelsen av 1960- tallet, da publikum ble ansett som å være en del av framførelsen:

The pivotal role of the audience was not only acknowledged as a pre-condition for performance but explicitly invoked as such. The feedback loop as a self-referential, autopoietic system enabling a fundamentally open, unpredictable process emerged as the defining principle of theatrical work (Fischer – Lichte, 2008, s 39).

Følgelig kan jeg se samlingsstunden som en teaterhendelse der barn og tekst som dramatiseres utgjør en hendelse.

Det er med andre ord vanskelig, om ikke umulig, å unngå interaksjoner mellom publikum og aktører. I en performance kan interaksjoner mellom aktør(er) og publikum bli ytterligere forskjøvet, og enkelt ganger kan publikum komme til å bryte inn i performansen⁴, eller bli invitert til å bli med som aktør(er) (Fischer – Lichte, 2008, s. 39). Uansett kan performance vise at alle fysiske møter mellom mennesker inviterer til interaksjoner, «even if their shape is not always plainly evident. To adapt Watzlawick's famous dictum: you cannot *not* react to each other» (Fischer- Lichte, 2008, s. 43). Dette kan ses, slik jeg ser det, i sammenheng med Gadamer (1977/2013) utforskning av møte mellom verk og betrakter, og Merleau – Pontys (1964/2000) utforskning mellom kunstneren og motivet, som jeg forsøksvis redegjør for i delkapittel 3.1.1.

Lisa Nagel (2018) bruker performativitetsbegrepet som inngang til å analysere hendelsesperspektivet i barns møte med kunst. Hun hevder i sin avhandling at det er behov for «teoretiske og analytiske perspektiver på kunst for barn» (Nagel, 2018, s. 10), etter dreiningen av at «barn går fra å være tilskuere til å bli deltagere» (Nagel, 2018, s. 10), og at verk tar form som hendelse og at opplevelsen er sentralt (Nagel, 2018, s. 10).

Mens det tidligere hadde vært vanlig å betrakte kultur som tekst, åpner den performative vendingen for å undersøke kultur som handling og som en del av en kulturell praksis (Nagel, 2018, s. 62).

Noe jeg ser i sammenheng med det Jalving (2011) skriver om å ta i bruk performativitetsbegrepet innen teatervitenskap, noe som utfordrer konsensus, da definisjonen av begrepet ikke betyr det samme innenfor filosofien som innenfor teatervitenskapen (Jalving, 2011, s. 63). Og at det kan forstås «ud fra en ide om henholdsvis performance og performativitet» Jalving (2011, s. 63). Hennes insistering på verkets *hvordan* fremfor verkets *hva*, utvider begrepet performativitet på en slik måte at det er mulig å utforske prosessen og produksjonen som betrakteren blir deltagende i- i møte med kunsten (Jalving, 2011, s. 251; Nagel, 2018, s.13).

⁴ Fischer – Lichte (2008) henviser til blant andre Abramovics (1975), *Lips of Thomas* som et eksempel på der forholdet mellom subjekt/objekt utforskes og endres, da noen av publikummerne brøt inn i hennes performance da de ikke klarte å se på hennes lidelser uten å hjelpe henne.

Performativitetsbegrepet har sin styrke i at det kan romme både det verket representerer og det verket presenterer (Jalving, 2011, s. 249). I stedet for å se disse som motsetninger, åpner performativitetsbegrepet for å se de begge i en sammenheng og der utvekslingen mellom det performative og det referensielle i verket (Jalving, 2011, s. 249). Jalving (2011) referer til Sussimans (2004) verk, der hun har laget en video med utgangspunkt i et maleri fra 1656 av Diego de Sivia y Velazques (1599- 1660), der hvor skuespillere spiller ut hva som naturlig kan ha forgått rett før poseringen og rett etter at poseringen for maleren er over (Jalving, 2011, s. 84). Jalving (2011) skriver:

I et loop på 12 minutter genskapes med lyd, bilde og bevegelse øjeblikkene før og øjeblikkene etter skabelsen af det motiv, som skildres i den spanske maler Diego de Silvia y Velazquez' maleri Las Meninas fra 1656 (...) det, der skjer, er, at det øjeblik af fortattet koncentration og bilksudveksling, som Velazques skildrer i sit maleri, oppløses til fordel for en opførsel, der udstrakt i tid fremviser, hvorledes dette øjeblik bliver til. (...) Sussiamns video viser nemlig ikke Velazquez' maleri som et statisk objekt, men som en processuel tilblivelse, der i kraft af loopet aldrig finder sin endelige form. Performancen er på den måde en endeløs opførelse af Velazquez' værk. Endeløs i den grad, beskueren vil rette opmærksomheden mot skiftende bevægelser og handlinger i videoen og dermed skabe mulighed for variation. (Jalving, 2011, s. 85).

Handlingen i eventyrene utløser også en rekke av hendelser i forkant, under og etter eventyrets slutt, ved at de *før* finner frem rekvisitter og kostymer, *under* spiller ut handlingen i eventyret, det gitte verket, og *etter* tar av seg kostymer og legger tilbake rekvisittene.

Handlingsrommet og hendelsene oppstår ut ifra teksten, noe som kan forstås som det statiske her, men invitasjonen i teksten utløser en rekke kroppslige hendelser uttrykt i: rytme, tempo, lyd, vugging, sansing osv. Jalving (2011) beskrivelse her av Sussumans verk er inspirerende da den kan vise hvordan materialet barna i barnehagen får presentert skaper situasjoner som kan forstås i et performativt perspektiv.

I mine egne lesninger av datamaterialet og barns hendelser og for å utforske hva performativitet er lar jeg meg inspirere av professor og kunsthistoriker Jones (1997/2006) som insisterer på i teksten »*Nærvær*« i *absentia* at å lese og se performance i et retroperspektiv, ved å innhente dokumentasjon som bilder og tekst i etterkant, ikke bør avfeies som en dårligere opplevelse av verket, og at det heller ikke gjør at man er i mindre stand til å utforske og si noe om verket, i forhold til om man ser det live (Jones, 1997/2006, s.22). Derimot

hevder hun at det verket er like intersubjektiv da, selv om hun anerkjenner at for eksempel noen dimensjoner ved opplevelsen blir borte:

Selvom jeg respekterer særegenheten af de indsigter, der kan opnås ved at deltage i en live performancesituation, vil jeg her hævde, at denne særegenhed ikke skal privilegeres i forhold til særegenheten af de indsigter, som udvikles i forhold til de dokumentariske spor efter sådan en begivenhed. Mens livesituationen måske muliggør fænomenologiske relationer i form af hud-mod-hud indlevelse, er den dokumentariske udveksling (beskuer/læser – dokument) faktisk ligeså intersubjektiv (Jones, 1997/2006, s.22).

Beskrivelsen av verket grep meg selv bare ved å lese om det og se et uvalgt bilde i boken til Jalving (2011).

Jeg understreker at jeg er klar over mitt fravær av kunstfaglig utdanning, og at jeg betrakter/leser verket med en lekmanns blikk. Særs forenklet og kort skissert her er det ifølge Jones (1997/2006), slik at publikummerne kan ha liten eller ingen kunnskap om performansens historiske eller kunstneriske sammenheng, men like fullt være meningsfullt for betrakteren. Og i mange tilfeller i enda større grad i et rettoperspektiv ved at man da har en viss avstand til hendelsen(e) (Jones, 1997/2006, s. 22). Jeg finner det nyttig å gå til kilder og beskrivelser av kunstverk i denne utforskningen, ved at jeg da ser og opplever mine egne data mer levende. Med andre ord så utfordrer det meg i å utforske og utprøve det performative blikket.

Ved å bruke begrepet inn i en barnehagefaglig kontekst kan det være å ville utforske perspektivet i en sammenheng der det egentlig ikke hører hjemme. Ved å adoptere et perspektiv som ofte brukes i kunstfaglige- og akademiske institusjoner, kan jeg synes som nokså naiv og frimodig. Kyndrup (2006), som Nagel (2018) viser til, skriver at begrepet brukes i så stort omfang, med mange nyanser og forståelser og tolkninger, at begrepet står i fare for å bli lite presist:

Når et nyt begreb vinder indpas, er der ofte en form for selvforstærkende acceleratoreffekt i dets udbredelse. Det fører i visse tilfælde til at begreber så at sige bliver overopfyldt med (divergerende) indhold, og så pludselig er de slidt op, alt bliver til intet, blandt andet fordi det overopfyldte er analytisk helt ubrugeligt på grund af manglende præcision (Kyndrup, 2006, s. 37).

Begrepet benyttes i et stort omfang i ulike kunstfelt, ifølge Kyndrup (2006), at det står i fare for å bli utvannet slik at begrepets distinkte holdepunkter blir vage og mister sin analytiske verdi. Kyndrup (2006) spør da i hvilken grad det settes begrensinger og spesifiseringer knyttet opp mot de kunstfeltene perspektivet benyttes i (Kyndrup, 2006, s. 38).

Nagel (2018) viser til at det er enighet om opphavet til begrepet performativitet har felles forståelse, men at innholdet og bruksområde til perspektivet har det vært delte meninger og forståelser om (Nagel, 2018, s. 70). Likevel har performativitet vunnet plass som et analytisk perspektiv innenfor flere kunstfelt, der kunstens «hendelsesdimensjon» er deres felles ståsted, men at hvordan de forstår kunst som hendelse og handling skiller den fra hverandre (Nagel, 2018, s. 70).

Er det da adekvat å benytte begrepet i en barnehagefaglig kontekst, der ingen av de involverte har kunstfaglig bakgrunn, ettersom det er hentet fra teaterfaglig forskning, og når begrepet i tillegg har sin opprinnelse i det kunstfaglige? I denne masteroppgaven brukes performativitetsbegrepet som et analyseblikk for å undersøke hendelser i møte med tekst, enten ved gjenfortelling, dramatisering, høytlesning eller sang, og de hendelser som uttrykkes kroppslig hos barna i dette møte.

Med Jalvings (2011) og Nagels (2018) insistering på den performative forskyvningens konsekvens av analyseblikkets perspektiv til *hvordan* og ikke *hva* et kunstverks uttrykksform kan forstås som, mener jeg å kunne forsvare å bruke begrepet også utenfor en kunstfaglig sfære. Fordi sagt med Jalving sine ord: «At man samtidig med, at man retter sin oppmerksomhet mod den ting, der sanses, også retter sin oppmerksomhet mod selve sansingen» Jalving, 2011, s. 138). Denne endringen av analyseblikkets fokus bort fra egenskapene ved verket, gir slik jeg forstår det, mulighet til å også benytte det inn mot barn i barnehagen sine kroppslige uttrykk i møte med kunstuttrykk.

Nagel (2018) formulerer det slik at:

En konsekvens av å se på kunst i et performativt hendelsesperspektiv er dermed at tilskueren, betrakteren og leseren går fra å være en tenkt størrelse til å komme i sentrum for analysen. Dette henger i bunn og grunn sammen med hvordan en forutsetning for at en språkhandling kan forstås performativt, underforstått som en handling, er at den mottas av noen (Nagel, 2018, s. 72).

Mottagerne i denne oppgaven er barna, tekstene som formidles forstås som verket som formidles. Med det performative perspektivet åpnes muligheten for å forstå disse tekstene som henvendelser til deltagerne, som er her barna. Denne endringen av forståelsen om hva et verk kan være, vender blikket mot også å gjelde vekselspillet og resepsjonen mellom barna og verket (Nagell, 2018, s. 67). Det er i dette mellomrommet, eller *spelrummet* (Gadamer, 1977/2013) jeg undersøker hvilke kroppslige uttrykk verket kan invitere til i samspillet mellom barna og tekstene.

3.2 Merleau -Ponty

I følge Bondevik og Bostad (2003) regnes Husserl (1859- 1938) som den moderne fenomenologiens grunnlegger i (Bondevik & Bostad, 2003, s.144). Fenomenologien tar, som Gadamer's filosofiske hermeneutikk, et oppgjør med positivismen, og utvidet metodene til de klassiske vitenskapsfagene hadde i utgangspunktet (Mårtensson, Puggaard & Bang Puggaard, 2016, s. 151). Fenomenologien løfter frem den kroppslige opplevelsen og erfaringen, og forsøker å frigjøre seg fra forutinntatte kategorier og begreper som kan skygge for vår forståelse og tolkning av den faktiske erfaringen (ibid, 2016, s. 151). Fenomenologien var i utgangspunktet en vitenskapsteori som i hovedsak søkte å forklare hvordan vi erfarer og etablerer begrep, men som med tiden også ble en metode for praktiske undersøkelser (ibid, 2016, s152). Perspektivet er ingen ensartet retning, da det er motsetningene mellom filosofer og teoretikere som regnes som fenomenologer (Bondevik & Bostad, 2003, s. 144).

Merleau- Ponty (1945/1994) sine teorier om kroppens fenomenologi fremskriver kroppen som erkjennende, der kroppen og sinnet ikke er to adskilte enheter, men derimot har en holistisk tilnærming, slik ser han og, ifølge Jalving (2011), at verden- og rom og kropp ikke er to adskilte enheter, men en enhet – kroppen er ikke i rommet, men snarere bebor rommet (Jalving, 2011, s 139; Tin, 2000, s.87). Østberg (1994) skriver i forordet til *Kroppens fenomenologi* av Merleau- Ponty (1945/1994), at Merleau- Ponty er en av få tenkere fra vesten med en teori som tar utgangspunkt i at «vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller situasjon» (Østberg, 1994, s.6), og blir dermed den

første som gir kroppen forrang innenfor fenomenologien⁵ (Østereng, 1994, s.6). Merleau – Ponty (1964/2000) skriver:

Vitenskapen manipulerer tingen og avstår fra å bebo dem. Den oppstiller sine egne modeller for tingene, og på disse symboler eller variabler utfører den de transformasjoner som deres definisjoner tillater; den virkelige verden konfronterer den seg følgelig kun sporadisk med (Merleau- Ponty, 1964/2000, s.9).

Sitatet er hentet fra de første fire linjene i Merleau- Pontys *Øyet og Ånden* (1964/2000), en bok som er viet til kunstneren Cézanne (1839-1906) sine malerier og hvordan kunstmalerens talent overfører vår verden til lerretet, med en vitenskap som ikke objektiverer verden, men derimot synliggjør verden «i dens tilsynekomst» (Merleau-Ponty, 1964/2000, s. 90), ved å låne sin kropp slik at verden kommer til syne i maleriet (ibid, 2000, s.15). Tinn (2000) skriver at Merleau- Ponty med sin bok *Øyet og Ånden* (1964/2000) spør:

(...) hva som skjer når Cézanne ser det fjellet han så ofte malte, La Montagne Sainte-Victorie, i nærheten av Aix-en- Provence. Og han spør hvordan Cézanne overfører sitt syn til lerretet, og hvordan andre kan se Cézannes syn. Det er essensielt estetiske spørsmål, men samtidig ontologiske, ja, metafysiske, mener Merleau- Ponty (...) (Tin,2000, s. 86).

Konkret ser en kanskje for seg en maler med lerret på et staffeli foran seg, med pensler og palett i hendene. Kunstnerens talent og øvelser av teknikker og fargevalg lar motivet gjenskapes på lerretet gjennom kunstnerens blikk og hånd. Men det er mer enn det, mer enn kun det banale konkrete. Hva er det som skjer i møte mellom kunstnerens kropp og materialene? Og hva skjer i noen tilfeller mellom verket(ene) og betrakter? Og overført til hva jeg forsøker å undersøke; hvordan kan kropp i barnehagen utrykke seg i møter med verk i form av tekst? Kan tekster skape hendelser som uttrykkes gjennom tempo, rytme og toner i barnas kropp?

Merleau – Ponty (1964/2000) skriver at for å forstå hvordan maleren forvandler verden til maleri, må man tilbake til «den handlende kroppen som en sammenfletning av syn og bevegelse» (Merleau – Ponty, 1964/2000, s. 15). Bevegelsen er en naturlig fullbyrdelse av

⁵ Heidegger (1927) bryter med subjekt/objekt tenkningen en gang for alle i han verk *Sein und Zeiit* (1927): Vi blir kastet ut i en verden av «bekymringer, uro og gjøremål» (Østberg, 1994, s.6), med andre ord han begynner ikke med bevisstheten, men han gjør ikke som Merleau – Ponty, ved å uttrykkelig gjøre kroppen til emne for sin filosofi (Østberg, 1994, s. 6).

synet, ifølge Merleau- Ponty (1964/2000). Kroppen åpner seg ut mot verden gjennom synet, ved kroppens bevegelser og bevegelsens utfoldelse utgår kroppen ut fra et selv (Merleau- Ponty, 1964/2000, s.16). Jeg forstår Merleau- Ponty (1964/2000) slik at vi bebor verden med våre kropper, som ting og bebor verden, men forskjellen mellom ting og våre kropper er at kroppen beveger seg selv, ting bevegges av kropper – kroppens bevegelser skjer etter invitasjoner fra omgivelsene og vi bebor med våre kropper. I forlengelse av dette tolker jeg barnas kroppslige bevegelser som en respons på hva de ser og hører i barnehagens samlingsstund. Slik jeg leser Merleau – Ponty (1945/1994,1964/2000) er menneskekroppen ikke et objekt, og heller ikke er den objektiv i forhold til omgivelsene; «Kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon eller struktur – de to «momenter» henviser gjensidig til hverandre - (...) – å være *til* i verden» (Østberg, 1994, s. 7).

Tin (2000) viser at Merleau- Ponty har i stor grad søkt og vist at hans verk gir oss grunn til å endre vårt syn mot en holistisk forståelse av kropp og sinn. I *Øyet og ånden* (1964/2000) kan det ut fra tittelen synes som han har en dualistisk fordom, men Tin (2000) skriver i etterordet at det ikke er tilfellet, derimot argumentere Merleau – Ponty (1964/2000) for at ånden er det tredje syn:

Malerens syn er ikke lengre et blick på et *ytre*, en rent ‘fysisk-optisk’ forbindelse til verden. Verden er ikke lengre fremfor ham som forestilling: Det er snarere maleren som kommer til verden i tingen, som ved en konsentrasjon av det synlige til-syne- komst (Merleau- Ponty, 1964/2000, s 60).

Merleau – Ponty (1964/2000) skriver at maleriet i vår empiriske verden kun kan vise ting i kraft av å være konkret for vårt «fysisk- optiske» blick, men om vi tar i bruk, som kunstmaleren, vårt tredje syn, kan maleriet gå fra å være kun et gjenskapt bilde fra vår konkrete verden, til å kunne forme seg slik at vi gjenkjenner noe i oss; «vekker det slumrende krefter til live i det vanlige synet, en hemmelighet om en tidligere eksistens» (Merleau- Ponty, 1964/2000, s. 61). Jeg ser dette i sammenheng med Knausgårds utstilling av Munchs malerier i 2017.

I forbindelse med Knausgårds samarbeid med Munch- museet om utstillingen *Mot skogen- Knausgård om Munch*, 6. mai- 8. oktober 2017, skrev han boken *Så mye lengsel på så liten flate* (2017). Der skriver han innledningsvis om Munchs maleri *Kålåker*, 1915:

Det er så ladet, det er nesten så noe brister i meg når jeg ser det. Samtidig er det bare en kålåker. Hva er det som skjer da? Når jeg ser disse fargene og formene, som er så

radikalt forenklet at de mer antyder et landskap en representerer det, ser jeg døden, som om bilde vil forsones seg med døden, men at det finnes en rest av noe forferdelig igjen, og det forferdelige er det ukjente, at vi ikke vet hva som venter oss. Men i Munchs bilde sies jo ingenting, gestaltes jo ingenting, annet enn kål, korn, trær og himmel. Likevel døden, likevel forsoning, likevel fred, likevel en rest av noe forferdelig (Knausgård, 2017, s.7-8).

Bilde vekker til live emosjoner og bilder i Knausgård (2017), slik jeg forstår han her. Disse bildene og følelsene kommer til Knausgård (2017) når han ser på maleriet av Munch (1915), og kanskje kan man argumentere for at disse følelsene og erindringene som maleriet skaper i Knausgård (2017) kan være det Merleau- Ponty (1964/2000) beskriver som *det tredje syn*. Merleau – Ponty (1964/2000) drøfter, som nevnt ovenfor i teksten her, at et konkret maleri kan vekke til live følelser, bilder, minner eller noe helt nytt i oss i møte med et kunstverk, som for Knausgård (2017) når han ser Munchs maleri *Kålåker* (1915).

Interessant er det her at Merleau – Ponty (1945/1994) sammenlikner kroppen med et kunstverk: «Kroppen kan ikke sammenliknes med en fysisk gjenstand, men snarere med et kunstverk» (Merleau – Ponty, 1945/1994, s. 107). Et kunstverk (dikt, roman, musikkstykke, maleri) er «(...) individer, dvs. væsner, hvor man ikke kan adskille uttrykket fra det uttrykte, og som udstråler deres betydning uden at forlæte deres sted i tid og rum» (Merleau – Ponty, 1945/1994, s. 109). Østberg (1994) skriver at grunnen til denne jamføringen er at kroppen ikke en sammenføyning av tilfeldige deler, men en helhet som står i et indre forhold til hverandre (Østberg, 1994, s. 8). Slik jeg leser dette, kan da kunstverket som menneskekroppen at den retter seg mot, eller til noe som inviterer til handlinger og hendelser i en helhetlig tilnærming i hele dets vesen av/ved sansing og persepsjon. Dette ser jeg i sammenheng med hva Merleau – Ponty (1964/2000) skriver «(...) Det er ikke nok å si at det er der som avbildning eller som essens; det er der som det mest levende vet det selv, det er der selv så snart jeg betrakter maleriet» (Merleau- Ponty, 1964/2000, s. 31).

Gadamer (1977/2013) skiller mellom kunstverket og betrakteren, men likevel har kunstverket et vesen. Som Sällström (2013) skriver i forordet i *Konst som spel, symbol och fest* (1977/2013):«(...) det spelande och leken är det som ger konsten pulserande liv (...)» (Sällström, 2013, s. 33). Kunstverket kan forstås som et aktivt objekt som retter seg hen imot betrakteren i kraft av seg selv, slik jeg forstår det. I dette prosjektet er det interessant å lese med Gadamer og Merleau -Ponty, da de utforsker kunstverkets invitasjoner til interaksjoner mellom betrakter/verk og maleren/verket. Merleau – Pontys (1964/2000) utforskning av

hvordan maleren låner sin kropp til å skape malerier, inspirerer og utfordrer mitt eget blikk på barnas kropper i møte med litteraturen de presenteres for.

3.2.1 Å se med Merleau – Ponty

Kan vi fornemme stemninger som vi ikke helt kan artikulere ennå, eller ikke har språk for? Eller er det flere syn? Jeg hadde en antagelse om hva jeg skulle se etter, undersøke, hvordan barn i en gruppe i barnehagen kunne ta del i skjønnlitterære tekster de fikk tilgang til gjennom formidling og tilgjengelighet. Tin (2000) spør om det kan være flere syn? Eller flere stiler av språk vi innehar slik at vi kan forstå verden, slik jeg forstår det (Tin, 2000, s.86). Kan vi gripe en verden som vi ikke har et verbalt språk for? Kan jeg som kropp, og som et kroppslig vesen fornemme verden uten å verbalisere det? Er den indre kroppslige gjenkjennelsen, en erkjennelse, et språk eller et syn? Har vi på samme måte som Tin (2000) spør «Ett syn som gir oss lysets navnløse spill i en trekrone, og et annet som tillater oss å skjelne mellom lindetre og lønn?» (Tinn, 2000, s.86):

Når vi vil skjelne mellom to slags trær, trer vi ett skritt ut av det synlige og ett skritt inn i botanikken; vi betrakter treet utenifra, vi leser det som en tekst, der en bestemt kombinasjon av tegn gir oss forestillingen om et lindetre, en annen kombinasjon eller andre tegn forestillingen om en lønn. Men når jeg betrakter lys og skygge mellom bladene, trer jeg ikke tilbake for å se utenifra, jeg nærmer meg, går inn i, lar meg oppsluke av løvverk og duft av lindeblomster uten å ville noe bestemt, og spillet blir mer levende jo mer jeg glemmer meg selv og navnene og lovene jeg har lært (Tin, 2000, s. 86).

Inspirert av Merleau – Ponty (1964/2000) forstår jeg det slik at måten vi lar barna gå inn i og oppleve tekstene på, vil avgjøre om de opplever teksten på tillærte vis. Eller om vi gir de anledning til å intuitivt oppleve og på egenhånd å utforske, kjenne, føle, se og høre, på en slik måte at de lar seg oppsluke av teksten. Merleau- Ponty (1964/2000) skriver «(...) det finnes setninger i et dikt som ikke synes å være blitt *skapt*, som synes å ha *formet* seg (Merleau-Ponty, 1964/2000, s.61).

Om jeg skal overføre dette til min egen analyse av dataene, tenker jeg at det er avgjørende å la dem bebo meg, forsøke å se flest mulig av alle nyansene, fasettene og lagene som er der skult for meg. Det vil kanskje komme til syne for meg, for så å la seg forme ut av teksten, mer enn

å skape den. Det er nokså overilt og naivt å skrive dette, for er det i det hele mulig for meg å skrive det frem med de begrensinger jeg har. Det er *det tredje synet* jeg ønsker å kunne se dataene mine med, og det med en visshet om at det jeg får frem ikke er det levde livet i barnehagen, men kun en gjenskapt erfart virkelighet sett med mine øyne, følt med min kropp og alle de begrensningen dette blikket og denne kroppen har for å kunne se nyansene, fasettene og lagene.

Bare gjennom å la seg oppsluke, kan man komme i nærheten av en Væren av fenomenet og dets premisser – ved å gå bakenfor det tillærte og da nærme seg fenomenet ved å sanse det, føle det, se det,- heller enn å gjenkjenne fenomenet ut ifra beskrivelser vi er tillært. I følge Tin (2000), slik jeg leser han, er det for fenomenologen nødvendig å søke forutfor og bakenfor fenomenet, da det kun er forutfor og bakenfor at man kan skimte fenomenets Væren (Tin, 2000, s.89). Slik jeg tolker dette, er det essensielle å se og la seg oppsluke – ved å se fenomenet med kropp, møte fenomenet med i et hele, først da kan vi nærme oss *å se* fenomenet (Tin, 2000, s 86- 89).

3. 3 Gadamer

Gadamer blir kritisert for å være bundet av tradisjonenes autoritet, og heller burde gi mer plass «for en generell skepsis til hva som presenterer seg selv som ‘tradisjon’ og ‘kultur’» ifølge Amundsen (2018, s. 89) i hennes avhandling *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp* (2018). Amundsen (2018) viser derimot med Jørgensen (2007) som skriver innledningen til den danske utgaven av *Sannhet og metode* (2007), at Gadamer tar et oppgjør mot tradisjonalismen ved «all den tid han viser hvordan romantikkens reaksjon på opplysningen nettopp endte i tradisjonalisme i dens idé om at det gamle må dyrkes fordi det er gammelt» (Amundsen, 2018, s.89).

Denne tolkningen av Gadamer ser vi igjen i Schaanning (2012) introduksjonen til den norske oversettelsen av Gadamers hovedverk *Sannhet og metode* (1990/2012). Schaanning skriver at *Sannhet og metode* kan leses som et oppgjør med ikke bare tradisjonalismen, men også et oppgjør med positivismen og dens «vitenskapeliggjøringen av human- og samfunnsvitenskapene» (Schaanning, 2012, s.9). Schaanning (2012) hevder at å karakterisere Gadamer som reaksjonær og konservativ, vil legge lokk på det viktigste ved Gadamers filosofi, da Gadamer rettet sterk kritikk mot human – og samfunnsvitenskapene for å bruke

naturvitenskaplige metoder og tilnæringer som ikke kunne vise eller gripe det komplekse rommet der mennesker møtes; mellom mennesker, mellom et kunstverk og menneske, i lesing av en tekst osv. (Schaanning, 2012, s.10).

Dette var imidlertid ikke Gadamer alene om, ifølge Schaanning (2012), men en vanlig kritikk av positivismen på 1950- og 60- tallet, ved blant annet Foucaults bok *Galskapens historie* (1961), og Habermas doktoravhandling *Borgerlig offentlighet* (1960) (Schaanning, 2012, s.11). Her forsøker de å skille mellom *dem* (de gale) og *oss* (de fornuftige) i den moderne psykiatrien, der pasienten ble dehumanisert til objekter hvis mening ikke var relevant eller interessant (Schaanning, 2012, s.11). Ved at det offentlige ordskiftet fikk dårligere kår da det ble viktigere å opptre korrekt – «veltalende, hyggelig, sympatisk, fornuftig osv» (...) enn «rede til å lytte til den annen part og lytte til han argumenter» (Schaanning, 2012, s. 11). Man mente på denne tiden, 1950- og 60 tallet, at man kunne se en tendens til at det var viktigere å forklare og kontrollere naturen, samfunnet og menneske, heller enn å verdsette det levende livet og menneskemøtene (Schaanning, 2012, s. 11).

Gadamers hovedverk er da og et ekko av sin egen samtid, samtidig som han ikke forneker eller hevder at vitenskapene tar feil eller er uvitenskapelige, men søker andre veier for å synliggjøre det komplekse levde livet: «Hva er det som muliggjør at noe fremstår som sant for oss?» ifølge Schaanning (2012, s. 12). Som Mårtensson, Puggaard & Bang Puggaard (2016) påpeker at hermeneutikken undersøker hvilke faktorer i en hendelse som synliggjør sannheter, der subjektets tidshorisont, vår tids briller, leder til en felles forståelse av sannhet, heller enn å begripe den sannheten som kommer til syne (ibid, 2016, s162-167). Med andre ord vil analyser av et fenomen eller hendelse med et hermeneutisk perspektiv være farget av min forståelseshorisont og fordommer; jeg har allerede en forventning om hva jeg vil utforske. Og det jeg finner vil være betinget av begrepene jeg setter i spill, og mine erfaringer og historie vil farge min analyse av data. Med andre teorier/analytiske begrep/teorier ville noe annet kommet til syne, f. eks med Foucault og hans diskursbegrep. Mine teoretiske eller analytiske begreper og valg setter begrensninger på hva som kommer frem i analysene, og med andre analytiske innganger og teorier ville andre fenomener kommet til syne i samme datamateriale.

I denne masteroppgaven har jeg funnet inspirasjon i Gadamer's *Konst som Spel, Symbol och Fest*, (1977/2013), da hans teorier om møte mellom menneske og kunst kan være en fruktbar ramme og tilnærming til å analysere datamaterialet mitt. I hovedsak forsøker Gadamer i *Konst som Spel, Fest och Symbol* (1977/2013) å undersøke eller synliggjøre den hendelsen – møtet mellom kunstverket og mennesket:

Gadamer vill göra det gällande att det trots allt är möjligt att tala om en ”konstens enhet”. Med andra ord att det skulle finnas något i själva erfarenheten av konst som er oberoande av såväl konstart och stil som konstepok (Sällström, 2013, s.7).

Å bruke Gadamer's teorier om kunstmøter i barnehagen kan kanskje synes fremmed, da Gadamer's filosofiske hermeneutikk i *Sannhet og Metode* (2012) i er: «i all hovedsak en sivilisasjons- og vitenskapskritikk (...)» (Amundsen, 2018, s. 86). Jeg har i liten grad benyttet meg av hans hovedverk, men i større grad av *Konst som Spel, Fest och Symbol* (1977/2013). Gadamer's teorier handler ikke om barn spesifikt, men hans utredning om menneskets lek, og da særlig i møte med kunstverk, har jeg søkt inspirasjon i hans perspektiver. Amundsen (2018) skriver at hun nokså frimodig har overtatt og tolket Gadamer, og det kan vel jeg og kjenne meg igjen i.

Jeg har latt Gadamer (1977/2013) sitt begrep *spelrummet* være et sentralt begrep i denne oppgaven, da det oppleves som gyldig og også kunne brukes i en barnehagekontekst. Gadamer påpeker nokså sterkt mennesket iboende behov for å leke: «lek och spel är något elementert i människors liv- ett inslag så väsentlig, att mänsklig kultur inte vore tänkbar utan detta» (Gadamer, 1977/2013, s. 69). Jeg vil i delkapitlet 3.3.1 komme tilbake til en redegjørelse og drøfting av begrepet «spelrummet».

3.3.1 Spelrummet- kunsterfaring som lekerfaring

Gadamer (1977/2013) skriver om en mangetydighet og en ubestemthet som kunstverket innehar, noe som kan inneha et rom der vi i møte med kunstverket kan oppleve et samspill mellom kunsten og oss selv. Dette er igjen ikke en uttømmende og lik opplevelse for oss alle, men derimot en dyp personlig opplevelse der ingen opplever eller ser det samme (Gadamer, 1977/2013, s. 76).

Gadamer (1977/2013) skriver om dette møtet:

Mötet med kunstverket, vid vilket det blir till en erfarenhet som förvandlar den erfarande, är inte en momentan akt, utan något som *utspelar sig*. Konstverket blir livfullt närvarande genom min medverkan, mitt inre engagemang, i ett förlopp styrt av konstverket. För att något skall kunna utspela sig krävs ett utrymme, ett mått av frihet, kort sagt: ett *spelrum*. Ett konstverk tillhandahåller detta spelrum i form av

mångtydighet och obestämdhet. Det är på ett visst sätt inte helt fullbordat och kan därför inbjuda betraktaren till att bli medskapande (Sällström, 2013, s. 27).

Dette samspillet mellom kunstverket og barnet ser jeg igjen hos Hernes (2013) der han argumenterer for hvordan «kunst og kunstformidling kan være når den demokratiseres» (Hernes, 2013, s. 105). Han skriver om paradokset som et hvert kunstverk innehar, en ukjent side ved seg som kan komme til syne gjennom samtale og opplevelse, dette fordrer at man lar barna «forholde seg aktivt handlende til verket ved å se, oppleve, kjenne, føle, forflytte seg og oppleve hvordan de ulike posisjonene kan utvide forståelsen av hva det uttrykker» (Hernes, 2013, s. 108).

Hernes (2013) viser også til hvordan voksne kan bidra til å åpne opp for kunstverket gjennom egne og andres opplevelser. Videre påpeker han at alle har sin egen subjektive opplevelse av kunstverket og at kunstens skulte budskap er en individuell utforskning av verket, som også kan tolkes eller ses andre steder i kunstverket enn kunstneren selv har tenkt; kan man «ved å lytte til andre, og la ved å la sin egen stemme bli hørt, oppdager en nye sider både ved en selv og andre» (Hernes, 2013, s. 108). Dette mener jeg kan ses i sammenheng med det møtet Gadamer (2013) beskriver, mellom kunstverket og den medskapende – spillerrommet. I et større perspektiv påpeker Hernes (2013) at det vil «kunne skape forutsetninger for utvidet mellommenneskelig forståelse» (Hernes, 2013, s. 108).

Hernes (2013) trekker fram viktigheten i å la oppleveren få ha sine egne fortolkninger uten å pådytte de egne tolkninger, slik at barna kan få mulighet til å møte kunstverket med lekenhet og nysgjerrighet uten en forutinntatt innstilling:

Det handler også om å skape situasjoner der åpenhet og akseptering av det som oppstår, ikke bare blir metodiske prinsipper. Det å la noe oppstå innebærer å stole på at de lovmessige veiene i lek eller kunstnerisk produksjon ikke alltid virker, men at det som bryter med det forutsigbare og det forutinntatte, er det som skaper opplevelsen og dermed gir mening og refleksjon (Hernes, 2013, s. 110).

Det handler om, slik jeg forstår Hernes (2013), om at man må våge å være i nuet, la det som skjer her og nå være det viktigste, være likeverdige og la den kreative prosessen som kan oppstå i en kunstnerisk hendelse ha hovedrollen slik at vi kan nærme oss en likeverdighet mellom barn og voksne. Det er i en slik atmosfære «Det personlige og det autentiske i den enkelte får tre frem» (Hernes, 2013, s. 110).

For å trekke en tråd tilbake til Gadamer (1977/2013) og *spillerom*, hevder han at det kan forgå en lek mellom oss og kunstverket, eller som her i denne teksten, overført til leken mellom barnet og skjønnlitteraturen, slik jeg forstår han. Gadamer (1977/2013) viser til at lek kan ses som en variasjonsrik hendelse som gjentar seg (Gadamer, 1977/2013, s. 69).

Tänk på uttrykk som «ljusets spel», och «vågornas lek», vilka antyder något som kommer och går, en rörelse hit och dit utan bestämt mål. Vad som kännetecknar detta «hit och dit» är uppenbarligen att varken den ena eller andra ytterligheten är rörelsens slutpunkt, där den kommer till ro. Vidare är det klart, att en rörelse av detta slag behöver fritt spelrum – (...) (Gadamer, 1977/2013, s. 69).

Svært forenklet skrevet er leken hos mennesker, til forskjell fra dyr, at mennesket har fornuft og evne til refleksjon og å sette mål og jobbe for å kunne nå målet. Dette gir leken mening, men leken har også kraften til å sette til side fornuften, men likevel gir leken stor mening til den som leker (Gadamer, 1977/2013, s. 70). Dette ses i sammenheng med spillerommet mellom barnet og kunstverket, mennesket og kunstverket, det kan forgå en lek som gir dyp mening for den betraktende om man lar seg får mulighet til å rives med i leken, slik jeg forstår Gadamer (1977/2013, s. 69-72). Vi kan forstå leken som selvinitiert, fri og med mening for barnet, og med metaforen fra Gadamer om lysets lek og bølgenes lek, forstår vi at spillerommet krever frihet til å leke – til å la seg rive med og være medskapende sammen med kunstverket. Er da friheten her en forutsetning for at dette spillerommet skal kunne oppstå?

3.4 Lek som estetisk uttrykksform og sanse«lære»

Vår søken etter estiske opplevelser og verdier er nedlagt i oss, ifølge Bumgarten:

Den naturlige tilstand som de lavere erkjennelsesevnene utvikler seg i, gjennom blott og bar utøvelse og uten noen som helst metodisk utdanning, lar seg betegne som naturlig estetikk. Denne kan, liksom den naturlige logikk, deles inn i medfødt – dvs. er

det medfødte skjønn talent- og en tilegnet, denne igjen i en (be)lærende og utøvende (Baumgarten, 1750, her gjengitt i Bale & Bø- Rygg, 2008, s.11).⁶

Ifølge Paulsen (1998) betyr estetikk i ordets opprinnelse: «den kunnskap man får gjennom sansene», og ifølge Paulsen (1998) var ikke «estetikk primært knyttet til kunst og kunst opplevelse, men til *all* sansing» (Paulsen, 1998, s. 11). Begrepet estetikk finner sitt opphav hos filosofen Baumgarten som skapte begrepet på midten av 1700- tallet for å kunne skille mellom «forstandsmessig og sanselig erkjennelse», selv om begrepet hadde vært i bruk før dette regner man Baumgarten som estetikkbegrepets far (Bale & Bø- Rygg, 2008, s. 9- 11: Guss, 2015, s.115). «Dens grunnleggende trekk er at den dreier seg om den erkjennelse vi kan utvinne av vår omgang med det sanselige, det vil si det som kan oppfattes med sansene, det materielle» (Bale & Bø – Rygg, 2008, s. 9). Baumgartens definisjon av begrepet estetikk favnet vidt, men ble etter hvert avgrenset til å gjelde kunstfilosofien. Men i dag har begrepet igjen vunnet plass innenfor flere felt; filosofi, kunstvitenskap og den allmenne sanselære, ifølge Bale og Bø- Rygg (ibid, 2008, s.9).

Gadamer (1977/2013) hevder noen hundre år senere at det ikke ville yte oss rettferdighet om vi kun så etter det rent estetiske i vårt møte med et kunstverk. Vi ser da bort i fra det som tiltaler oss på et dypere nivå, det vil være for enkelt å kun se det rent estetiske i dette møte: «(...) om man skulle bortse från det som i djupare betydelse tilltalar en hos en konstnärlig skapelse och inskränka sig helt och hållet till att värdera den «rent estetisk», vore det et sekundärt förhållningssätt» (Gadamer, 1977/2013, s. 79).

Det er ikke bare det estetiske som sier noe om et kunstverk, det estetiske er kun en del av dets hele som tiltaler oss, sakker til oss. For å komme nærmere i å forstå hva det er ved et kunstverk som tiltaler oss, må vi undersøke flere element ved kunstverket utover det estetiske, og også se etter flere lag i oss selv. Vi må søke å analysere oss til den identiteten kunstverket innehar uten samtidig å unnlate å ta med den estetiske erfaringen (Gadamer 1977/2013, s. 79). For å kunne identifisere hva som skjer i dette møte, må vi ikke bare se etter hvordan et kunstverk er utført eller blir formidlet, men også forsøke å identifisere hva kunstverket forteller oss – hva tolker vi inn i budskapet. For å kunne identifisere dette igjen, må vi aktivt ta del i det som utspiller seg i oss selv og kunstverket (Gadamer 1977/2013, s. 80- 81).

⁶ Sitater er hentet fra Bale og Bø-Rygg (2008) *Estetisk teori* der de presenterer utdrag/kapitler av utvalgte perspektiver og tekster av en rekke teoretikere og filosofer som har preget våre oppfatninger om estetikk; Baumgarten (1750) *Aesthetica*.

Slik jeg tolker Gadamer her, forstår jeg det slik at det holder ikke alene å hvile i det en synes er estetisk vakkert, men vi må også søke etter hva det enkelte kunstverket berører i oss. Ved å la barna være i dette spillerommet, får de kanskje mulighet til nettopp å utforske hva som kan komme til syne i dem- i dette estetiske møtet. Dette estetiske møte har å gjøre med, ifølge Gadamer (her i Guss, 2015, s.115), en kunnskap vi får «via formens utsagn til oss» (Guss, 2015, s. 116) – i kunst, hverdagsliv og i naturen, enten vi er medskapere eller mottagere (Guss, 2015, s. 116).

Ser vi til Bø- Rygg (2006) viser han med Barths formuleringer om estetikk at han presiserer det kroppslige, sansemessige, i møtet med kunst, og at kroppsfornemmelsene er en form for erkjennelse (Bø- Rygg, 2006, s.1). Denne erfaringen oppstår presist individuelt for hvert barn i hvert enkelt tilfelle og den kroppslige erfaringen er genuin (Bø- Rygg, 2006, s.1). Det leser jeg som at hvert barn har sin egen genuine individuelle opplevelse av et kunstverk (her bok, eventyr, sagn, viser osv.). Og barnet opplever hvert nytt kunstverk som en genuin ny erfaring forskjellig fra tidligere. Og i neste omgang skaper den opplevelsen et utgangspunkt for en medskapning, slik jeg forstår det.

Estetikk er ikke bare læren om det skjønnne, eller kunsten, men angår sansene, den sansemessige erfaringen. Den sene Barthes estetiske diskurs er en diskurs der kroppsfornemmelsene får komme til uttrykk, som en form for erkjennelse. Det dreier seg om å protokollere presis og individuell erfaring i hvert enkelt tilfelle (Bø- Rygg, 2006, s.18)

Dette ser jeg i sammenheng med hva Guss (2015) skriver om at i lekens drama og kunst «gis indre verdener en sansbar form, med et flytende, intuitivt, symbolsk og poetisk formspråk, heller enn med presise, verbale begreper og logisk tenkning» (ibid, 2015, s.116). Videre skriver Guss (2015) at begrepet estetisk erkjennelse, slik Baumgarten formulerte det, henviser «sanselig kognisjon» til en fysiologisk -psykologisk dimensjon som er uløselig knyttet til hverandre i det vi erkjenner, fornemmer, forstår og kjenner med sansene – vi kjenner at vi blir berørte av opplevelsen gjennom de følelsene og tankene som oppstår i den sanselige opplevelsen (Guss, 2015, s. 116). Gulpinar, Hernes og Vist (2019) referer til Schillers sitat: «Kun når mennesket leker, er der fult og helt menneske» (Gulpinar, Hernes & Vist, 2019, s. 126). Gulpinar, Hernes og Vist (2019) skriver videre at «leken, kunsten og estetikken henger sammen, ettersom disse er et resultat av lekedriften» i Schillers perspektiv (Gulpinar, Hernes & Vist, 2019, s. 126).

Guss (2015) viser til Huizinga (1954) om at vårt vesens behov for å skape kommer av at vi lar oss fanges av naturens former, et maleri, en tekst eller et musikkstykke, vår evne til å persipere. Denne tilstanden vi er i når vi lar oss gripe av et estetisk møte, fører til et iboende naturlig emosjonelt behov for å transformere sanseinntrykket ut i en materialisert form (Guss, 2015, s. 118) Videre at i barns lek og i deres musiske uttrykk finner Guss (2015) estetiske kvaliteter, som griper deres sanser og fantasi gjennom fortattede uttrykk. Disse konsentrerte estetiske uttrykkene kommer til syne gjennom barnas kropper som blant annet tempo og rytme;

Huizinga nevner kvaliteter som fortetting av uttrykk, og kontrast, variasjon og alternasjon når det gjelder rytme og tempo, slag/motslag, spenning/avspenning, stigning/løsning, uorden/orden og ubalanse/balanse. Han nevner også barns gjentagende mønstre, ubundet overdrivelse og proporsjonal forvirring så vel som sinnets assosieringsdynamikk (Guss, 2015, s. 118).

Guss (2017) skriver om disse estetiske konsentrerte uttrykkene som tempo, rytme, slag osv. Dette ser jeg igjen i Gadamer (1977/2013) sine beskrivelser om menneskets lek som spel der han viser til barnas ballspill, der ballen spretter frem og tilbake, opp og ned, og hvordan han bruker bølgenes lek og lysets spill som fenomen som antyder «något som kommer och går, en rørelse hit och dit utan bestämt mål» (Gadamer, 1977/2013). Disse bevegelsene i barns lek, og i bølgene og lyset antyder en rytme, urytmisk eller ikke, men en stadig gjentagende hendelse.

Waterhouse (2016) siterer Bø- Rygg (2006) om Barthes vektlegging av produksjon og medproduksjon, mer enn på produksjon og verk (Waterhouse, 2016, s. 183). Dette kan ses i lys av Gadammers teori, slik jeg forstår det, om at: «Ett kunstverk tillhandahåller detta spelrum i form av mångtydighet och obestämdhet. Det är på ett visst sätt inte helt fullbordat och kan därför inbjuda betraktaren till att bli medskapande» (Gadamer, 1977/2013, s. 27). Dette spelrum, som er i stadig endring, som har mange lag, og som i sin uferdighet inviterer til delaktighet, kan forstås opp mot lekens spontanitet og utforskning av fenomener. I en forlengelse av dette igjen kan man se til det tverrfaglige forskningsprosjektet *Blikk for barn* (2012- 2019) der en av delstudiene utforsket hva estetisk læring kan være i møte med barn under 3 år i barnehagen. Hernes (2019) skriver « I de kunstneriske tilnærmingene vi som forskere har gjort til barn i dette prosjektet, har vi måtte forholde til leken som et vesentlig element i kommunikasjonen med barna (...)» (Gulpinar, Hernes & Vist, 2019, s.127). Leken er et betydelig element i møte mellom kunstverk og deltager/medskaper, og preges av blant

annet sanselige hendelser – non-verbale og verbale, den relasjonelle hendelsen i mellomrommet og praktisk delaktighet ved å utforske kunstverket i samhandling (Gulpinar, Hernes & Vist, 2019, s. 138; Gadamer, 1977/2013, s. 27).

3.5 Kunst i vid forstand

Herunder vil jeg forsøke å drøfte og redegjøre for å kunne bruke kunst som begrep inn i en barnehagekontekst. Jeg vil først redegjøre kort for kunstbegrepets opprinnelse, for så å skissere en særs kort historisk utvikling av begrepet, før jeg retter oppmerksomheten mot dagens forståelse av begrepet. Tilslutt om kunst som inngang til kunstuttrykk i barnehagen.

I antikken, ifølge Svendsen (2000), var håndverk å anse som kunst da håndverket skulle kunne etterligne virkeligheten, men datidens kunstbegrep kan heller ikke sammenliknes med dagens forståelse av begrepet (Svendsen, 2000, s. 31). For Platon var kunsten irrasjonell fordi den ikke springer ut fra kunnskap, men snarere var et uttrykksbehov for mennesket (Svendsen, 2000, s. 31). Svendsen (2000), skriver videre at Aristoteles derimot betraktet kunst som en berikelse for menneske. Kunsten hadde i seg erkjennelse, glede og visdom, og var og til nytte for mennesket i handlingslivet (Svendsen, 2000, s. 31). Svendsen (2000) understreket at « (...) det ikke er mulig å snakke om kunsten som noe selvstendig innen antikkens paradigme. Kunsten er underlagt alle andre formål» (Svendsen, 2000, s. 32). Dette korresponderer med Danbolt (2014) som skriver at kunst som fenomen før 1700-tallet antagelig ble laget av bruksbehov, eller i annen sosial sammenheng (Danbolt, 2014, s. 11). Kunsten var en imitasjon av virkeligheten, og hadde ingen funksjon utover dette, slik jeg leser det.

Dagens kunstbegrep eller kunstforståelse, er å lese ut fra Svendsen (2000) nokså preget av postmodernismen ved at «alt kan betraktes som kunst» (Svendsen, 2013, s. 40). Videre skriver han at kunsten i dag i større grad handler om raske opplevelser og i mindre grad om erfaringer: «Opplevelsen, ikke erfaringen, er det moderne menneskets primære forhold til verden, og dette forandrer betingelsene for hva kunsten kan være og bety» (Svendsen, 2013, s. 40). Det er denne forståelsen jeg leser performativitetsbegrepet i inn i denne masteroppgaven, inspirert av Nagel (2018) og Jalving (2011).

Nagel (2018) diskuterer hendelsesperspektivet, forstått som det performative, inspirert av von Hantelmanns rammer av perspektivet. Denne utvidelsen av hva kunst kan være, utfordrer verkens grenser «ettersom verkforståelsen endres og utvides til å inkludere både verkets relasjonelle og situasjonelle virkning» (Nagel, 2018, s. 102).

Dette ser jeg i sammenheng med kurator og kunstkritiker Bourriaud (2007) sin utgreiing om relasjonell kunst som en «kunst som tar sfæren av menneskelig samhandling og dens sosiale sammenhengs som teoretisk horisont, heller enn å bekrefte et symbolsk autonomt og *privat* rom» (Bourriaud, 2007, s. 17). Dette sitatet er nødvendigvis ikke fullstendig overførbart til dramatisering av tekster i en barnehage, men sitatet vitner om en endring i å forstå kunst som et autonomt fenomen, til å forstås som at «samtidens kunstverk gir seg i stedet som en varighet å gjennomleve, som en åpning mot grenseløs meningsutveksling» (Bourriaud, 2007, s. 18).

Om man ser tekstene barna i barnehagen får presentert i et performativt perspektiv, (selv om de i hovedsak ikke er nyere enn 1970- tallet, og derfor knapt kan kalles samtidkunst), kan tekstenes interaksjon i møte med barna forstås som en relasjonell uttrykksform, slik jeg forstår det.

Vecchi (2010) er atelierist og konsulent for Reggio Children, hun uttrykker en bekymring for at kunstdidaktikken i for stor grad ser kunstneren som «kreativitetsgeneratorer», og i mindre grad anerkjenner kreativiteten hos barn og unge; «Operativt sett medfører dette at den går imot selve grunnlaget for kreativitet, som krever subjektivitet og uttrykksfrihet» (Vecchi, 2010, s.141). Hun hevder at om barn får utforske, undersøke og utdype kunstnerens arbeid, vil det frembringe blant annet følsomhet, kreativitet og nysgjerrighet ovenfor kunsten (Vecchi, 2010, s. 141). Videre uttrykker hun skepsis til at begrepet *kunst* sensureres, eller ikke tas i bruk om barns kunstuttrykk ved at det isolerer barnas kultur, derimot mener hun at det er mer relevant å diskutere hva som skiller dem og hva verkene har til felles enn å ikke kalle barns kunstuttrykk for kunst (Vecchi, 2010, s. 141).

Hovik og Nagel (2017) spør i boken *Deltagelse og interaktivitet i scenekunst for barn* hvilken funksjon barna gis i møte med scenekunst; er de skapende eller utøvende kunstnere? (Hovik & Nagel, 2017, s. 15). Et spørsmål som kan stilles indirekte her selv om barna eller barnehagen skal forstås som en arena der de møter scenekunst i profesjonell forstand. Men det de derimot møter er en kulturarv i form av tekster, som kan forstås som kunstverk, der tekstene omformes til, og gjenskapes om til teater i barnehagen der de, barna og de personalet,

er medskapende deltakere og tilskuere i og til produksjonen. De er med deltakende i hvordan eventyrene, visene og diktene dramatiseres ved at de forholder seg til tekst og innhold i eventyret, delt mellom instruksjoner og deres egne kroppslige uttrykk og plasseringer, er de slik jeg ser det, i et møte med scenekunst, selv om det ikke er i en profesjonell kontekst.

3.6 Oppsummering

I kapitlet har jeg redegjort for mitt teoretiskrammeverk der jeg tar i bruk og leser teorier om performativitet med blant andre Jalving (2011) og Fischer – Lichte (2008). Videre redegjør jeg for begrep lånt fra Gadamer (1977/2013) og Merleau – Ponty (1964/2000). Kapitlet redegjør kort for hermeneutikk og fenomenologi, da med vekt på Gadamers hermeneutikk og Merleau – Pontys fenomenologi. Videre drøfter kapitlet forsøksvis hvordan jeg leser teorien og hvordan begrepene kan være fruktbare som analyseverktøy. Det drøfter *spelrummet* som møte mellom verk og betrakter – barnet og litteraturen. Videre ser jeg på hva estetikk kan være og redegjør kort for historisk estetikkforståelse. Til slutt fortar kapitlet en kort og forenklet redegjørelse for kunst som fenomen historisk, før jeg dreier kunst inn i en barnehagekontekt.

4.0 Metode

Kapitelet omhandler refleksjoner om metodevalg og om å arbeide med en brikolørsk tilnærming til datamaterialet. Videre tar kapitlet for seg utfordringer og begrensinger som jeg møter på ved å skrive frem datamaterialet. Kapitlet inneholder også små tekster fra feltnotater og skrivearbeidet hentet fra notatboken, som har fulgt meg siden oppstarten av prosjektet. Disse tekstene ligger som tekstbokser for å kunne konkretisere hvordan jeg tilnærmer meg forskerposisjon(en/ene), metode, tanker og endringer i datamaterialet

4.1 Etnografisk tilnærming i feltet

I begynnelsen av prosjektet var planen at jeg skulle gjøre en etnografisk undersøkelse i en barnehage, og at jeg ville forankre studien i et fenomenologisk perspektiv. Men underveis

forandret prosjektet seg og andre tilnæringsmetoder ble aktuelle. Studiens utgangspunkt kan derfor forstås som en etnografisk studie, om enn i et mikroformat (Hammersley & Atkinson, 2019; Wolcott, 2008; Alvesson & Skjöldberg, 2007), da jeg var ute i barnehagen over en tre ukers periode.

I en tradisjonell forståelse av hva etnografi var forskeren ute i feltet, gjerne ikke i vestlige land over lengre perioder, men i dag gjøres også studier i eget samfunn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 79; Alvesson & Skjöldberg, 2007, s.177)). En etnografisk studie innebærer vanligvis at forskeren studerer en gruppe mennesker i hverdagsliv, observerer, lytter og stiller spørsmål ved formelle eller uformelle intervjuer (Hammersley & Atkinson, 2019; Wolcott, 2008). Dette prosjektet kan forstås som en etnografisk studie ved deltagende observasjon og uformelle samtaler med personalet, og feltnotater var metodevalg jeg tok i barnehagen (Alvesson & Skjöldberg, 2007, s. 177). Etnografi som metode fordrer at forskeren viser hvem han/hun er inklusive erfaringer forskersubjektet har (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 80; Alvesson & Skjöldberg, 2007, s. 177). Innledningsvis i delkapitel 4.6.1.har jeg redegjort for min bakgrunn, mine erfaringer og begrensninger som kan være relevante for feltet prosjektet tar utgangspunkt i.

Videre i forlengelse av forskerens bakgrunn og erfaring, er min interesse for skjønnlitteratur en avgjørende. Da jeg fikk høre om en barnehage som arbeidet med kulturarven og skjønnlitteratur som hovedinnhold i det daglige arbeidet, tok jeg kontakt for å formidle mitt ønske om å kunne komme dit. Barnehagen sitt genuine engasjement for å arbeide med folkediktning, f.eks. Asbjørnsen og Moes store eventyrsamling, dikt, fortellinger og myter. Her fant jeg en barnehage som særlig egnet til min masteroppgave. Særlig interessant var det barnehagen ikke hadde aldersinndelte avdelinger, i alderen 2 til 6 år. Alle barna i barnehagen opplevde å møte den sammen litteraturen.

Tre til fire dager i uken i tre uker var jeg på besøk i barnehagen. Jeg kom til barnehagen før samlingsstunden startet og hadde uformelle samtaler med personalet, og impulsive samtaler med tilfeldige barn som tok kontakt med meg. Gjennom dagligdagse samhandlinger og samtalene med personalet og barna, var håpet jeg at barna og personalet kunne bli tryggere og fortrolige med meg (Fangen, 2010, s,74, Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2019, s. 79/80).

Min forskerposisjon i barnehagen kan forstås som deltagende observasjon, der jeg ikke deltok aktivt i samlingsstunden eller høytlesningen (Fangen, 2010, s. 74). Jeg plasserte meg, etter avtale med personalet noe på siden av scenegulvet, og satt på gulvet da det kjentes som jeg

tok mindre plass i rommet, og ved at jeg da så opp på barna, kjentes det mindre innerverende når samlingsstunden pågikk. Etter samlingsstunden ble det tid til de uformelle samtalene rundt lunsjbordet inne på avdelingen, der vi spiste samtidig som barna. Etter lunsj var det ofte en lesestund som pedagogisk leder ledet. Denne høytlesingsstunden ble jeg ofte med på ved at jeg satt sammen med barna og hørte på. Under, og i etterkant av besøket, kjentes metoden jeg valgte som ubehagelig og et feil valgt. Ubehaget bestod blant annet i min rolle som observatør, der jeg var deltagende ved min tilstedeværelse uten å noen direkte rolle i samlingsstunden, som ved for eksempel aksjonsforskning⁷. Ved å ha tatt en mer aktiv rolle i det pedagogiske arbeidet og tilrettelegging, ville formodentlig noe av presset for personalet minket. Jeg var bekymret for at personalet skulle kjenne på et ansvar for å skulle levere et innhold som kunne være interessant eller passe inn i det jeg ønsket å undersøke. Min bekymring om dette ble eksplisitt uttrykt til personalet ved at vi samtalte rundt dette og om deres opplevelse av mitt nærvær. Ut av dette ubehaget har personalet også hatt innblikk i analysearbeidet av feltnotatene, ved at de har lest analysene, slik at de kunne komme med innspill og kommentarer til det jeg har skrevet.

Videre dreide også ubehaget seg om det å forske blant barn og i hvilken grad de kunne forstå hva de var delaktige i. Det ble etter hvert, som dagene gikk, antagelig mer naturlig for barna at jeg var på avdelingen. Denne antagelsen grunner i at barna tok kontakt med meg ved å spørre om hva jeg egentlig gjorde der, hva jeg skrev, at de ville skrive i notatboka mi, vise meg tegninger og snakke med meg. Og å skulle si noe om deres non- verbale og verbale uttrykk i møte med meg og også litteratur, er problematisk da det er diskutabelt hvor mye jeg kan si om et barns kroppslige uttrykks egentlige mening og hensikt (jf. Mæhlum, 2006). Spyrou (2011) henviser til Komulainen (2007) som viser til behovet for at forskning blant barn krever spisset lydhørhet til hvert enkelt barn og tvetydigheten i kommunikasjonen mellom mennesker;

(...) we need as researchers to become more aware of how children's voices are constantly constrained and shaped by multiple factors such as our own assumptions about children, our particular use of language, the institutional contexts in which we operate and the overall ideological and discursive climates which prevail. These issues

⁷ «Aksjonsforskning handler om å forske sammen med andre for å skape og studere endring i og gjennom forskningsprosessen. (...) I aksjonsforskning er handlingene sentrale (...)» (Bøe & Thoresen, 2017, s. 53).

may become particularly salient in research with children who have little or no speech (Spyrou, 2011, s. 152).

Dette forstår jeg også som et eksempel på forskerens refleksivitet i henhold til egen rolle ute i feltet, og også ved hele forskningsprosjektet, i behandling - og analyse av materialet. Drøfting av dette følger nedenfor.

4.2 Hvordan håndtere et stort datamateriale?

Alvesson og Skjöldberg (2007) skriver at empirien er nøkkelen til resultatet, og at teori og tolkning må betraktes som sekundærkilder til datamaterialet (Ibid, s. 180, Hillesøy, 2016, s. 42). Kritikk av etnografisk tilnærming går blant annet på evnen til å håndtere et stort empirisk materiale, og for så å produsere en tekst som «gör dette rättvisa» (Alvesson & Skjöldberg, 2007, s. 181). Forskerens autoritet og det asymmetriske maktforholdet, bør være en vesentlig del av mine refleksjoner av egen forskerrolle som observatør og forfatter i analyse og i skriveprosessen. Det følger med en viss nervøsitet for i hvilken grad oppgaven vil kunne produsere en tekst som kan rettferdiggjøre at jeg fikk komme å se hvordan barna og personalet tok i bruk litterære tekster.

Refleksivitet er et nøkkelord ifølge Hillesøy (2016):

Prinsippet om refleksivitet understreker at forskerne selv er en del av den sosiale verden som skal studeres, og at de derfor må være bevisst at de jobber inne for de kulturelle perspektivene som er tilgjengelige for dem. Refleksivitet handler også om å ha en bevisst holdning til hvilke konsekvenser ulike haldingsalterantiver har både med tanke på studien kvalitet og for dem som medvirker i studien (Hillesøy, 2016, s. 40/41).

Etikken blir med andre ord avgjørende for kvaliteten på prosjektet, parallelt med validitet og reliabilitet (Alvesson & Skjöldberg, 2007, s.182; Hillesøy, 2016, s. 41).

I og med at det har gått en stund siden observasjonene ble gjort, er det med stor sannsynlighet at hukommelsen min ikke er nøyaktig ved at jeg kan forvrengte minnene av hva som faktisk hendte (Fangen, 2010, s, 92). Under min periode i barnehagen noterte jeg ned hendelser i form av stikkord der og da, mens jeg skrev de ned mer utførlig i etterkant av dagen hjemme. Ved å lese opp igjen notatene opplever jeg at jeg kan huske hendelsene godt. Ifølge Fangen

(2010) kan man ofte oppleve at man husker feltnotater man har skrevet ned svært godt i etterkant, da man med «nødvendighet ha et skjerpet blikk som gjør at du husker bedre» (Fangen, 2010, s. 93). Videre har jeg hatt kontakt med barnehagen i skrivearbeidet og på den måten forsøkt å friske opp observasjonene. A/r/thography ble en fruktbar tilnærming, i et forsøk i å fysisk arbeide med materialet. Ved å klippe i materialet, lime det opp ved siden av hverandre på ark, fylle på med sitat og bilder etter hva som kom til meg. Ved å hente inspirasjon fra kunstverk som maleri, fotografi, dans og tekst ble feltnotatene til på nytt igjen og igjen. En redegjørelse for metoden følger i et senere avsnitt.

4.3 Bricolage

We do not grow absolutely, chronologically. We grow sometimes in one dimension, and in another; unevenly. We grow partially. We are relative. We are mature in one realm, childish in another. The past, present, and future mingle and pull us backward, forward, or fixes us in the present. We are made up of layers, cells, constellations
(Anais Nin, Nitch.com).

Sitatet av forfatteren Nin (1903-1977) sier noe om hvor mangslungen et menneskes erfaringer kan være. Sitatet er også beskrivende for hvordan dette masterprosjektet sakte har tatt form og blitt til gjennom mine valg. Ved å velge å utforske hvordan litteraturen kan skape hendelser, hendelser som kan forstås som et kunstnerisk møte, har jeg tatt fatt i et emne som er på siden av min faglige kompetanse. For å utforske hva et kunstnerisk møte kan være mellom barn og litteratur i barnehagen, har jeg tatt utgangspunkt i min faglige bakgrunn som barnehagelærer og i min lekmanns erfaring med kunst og kunstneriske uttrykk. Med andre ord plasserte jeg meg selv midt i et noe ukjent terreng. For å bli kjent med terrenget har jeg tatt i bruk ulike metoder for å undersøke hvilke metoder som gir meg en forståelse av hvilke deler av terrenget jeg står i. Inspirert av Kincheloe (2001, 2005) ble bricolage min metodiske vei inn i datamaterialet. Slik jeg forstår bricolage, åpner metoden opp for muligheter til å la forskeren arbeide tverrfaglig og å la sidespor og omveier dominere, og la seg berøre i perioder for så å (re)etablere kontroll. Et av disse sidesporene var A/R/Tography, Waterhouse (2016) og Manning (2015) som tar i bruk begrep og teorier som utforsker en kunstnerisk tilnærming til forskning, slik jeg leser det. Deres tilnærminger til kunst og kunstuttrykk som vei inn i forskningsprosesser med egne erfaringer, åpner det for nye måter å se datamaterialet på. Ut av

dette sidesporet har abstrakte og konkrete collager blitt til. Det har vært et sidespor for å forstå hva kunstneriske møter og uttrykk kan være i barnehagen. Waterhouse (2016, 2021) og Manning (2015) har åpnet opp for å se kunstnerisk utforskning som forskningsskapning. Min utforskning blir et sidespor for å kunne forstå gjennom erfaringer, med egne kroppslige kunstneriske møter og uttrykk, hvordan barn:

(...)forholder seg sanselig, undersøkende og skapende i sin måte å gripe, og begripe verden på. De forholder seg tverrfaglig og multimodale i sin kunnskapssøken og i dialoger med omverden om egne oppdagelser og forståelser. Det handler om å sette sammen fragmenter til nye mønstre, teksturer, spor og landskap i prosesser som ikke ender, men brer seg ut i alle retninger (Waterhouse, 2016, s. 181).

Med A/R/Tography og Bricolage som utforskende metoder har jeg forsøkt å komme nærmere hva barns kunstneriske og estetiske litterære møter kan være og bli til i praktisk analysearbeid, der omveiene har overrumplet meg og brakt meg litt nærmere det et litteraturens performativitet kan være.

Jeg har latt meg overrumple av impulser som har tatt meg inn på sideveier jeg ikke så komme, andre ganger har omveiene, hindringene, pausene, stillheten(e) inspirerte til uventede metodevalg/forsøk, som ga meg nye muligheter til å analysere datamaterialet, og utfordre mitt eget (forsker)blikk. Denne prosessen kan fremstå nokså famlete og rotete, kanskje retningsløs. Kincheloe (2005) argumenterer for at «bricoleurs move beyond the blinds of particular disciplines and peer through a conceptual window to a new world of research and knowledge production» (Kincheloe, 2005, s. 323). Kincheloes (2005) argumentasjon inspirerte til å utforske ulike arbeidsmetoder i forskningsarbeidet, noe som vil drøftes og redegjøres for senere i teksten.

Innsamlingen av materialet har vært en kombinasjon av observasjoner, feltnotater, kunstopplevelser som utstillinger ved museer, teateroppsetninger, lesninger av teori og skjønnlitterære tekster, egne mer eller mindre mislykkede egne forsøk på å gjøre forskningskapning, inspirert av Manning (2015), som jeg viste til tidligere i kapitlet. Det ligger implisitt en stor usikkerhet i å forsøke på å etterleve Kincheloe (2001/2005) redegjørelse om hva bricolage faktisk forsøker å gjøre. Og en tviler her i om dette har vært et rett valg, og om jeg i det hele tatt er i stand til å utføre og skrive frem prosessen. Metoden fordrer blant annet en kombinasjon av ulike metodiske innganger og tverrfaglige perspektiver (Kincheloe, 2001;2005, Waterhouse, 2016), og: «complexity sets the stage for the need for the

bricolage, the necessity of new ways to understand the complications of social, cultural, psychological, and educational life» (Kincheloe, 2005, s.327). Å ha denne oversikten og å se kompleksiteten i fenomenene jeg utforsker, kan bli en dristig affære, men dette er forsøket.

4.4 A/r/tography

A/r/thography er «en praktisk basert forskningsmetode som vever kunst, forskning og undervisning/læring gjennom forskeren som både er kunstner (A/rtist), forsker (R/esearcher) og lærer (T/eacher)» (Waterhouse, 2016, s. 179). Jeg har tillat meg, og inspireres av, metoden, selv om jeg ikke er kunstner og dermed ikke innehar den spisskompetanse om kunst eller kunstneriske uttrykk som kan være nødvendig for å kunne utforske artistelementet metoden innehar. Metoden synes likevel relevant og adekvat i min egen dannelsesreise mot å forstå hva estetikk og kunstneriske uttrykk kan være i barnehagen, og i tolkning av hendelsene som analyseres frem i denne studien.

Slik jeg leser teorien om kunstens performativitet, er det å se kunstverkets *hvordan*, dermed å se hvordan verket inviterer til *gjøren*. A/R/Tography ser jeg parallelt med dette, da metoden «I undersøkelser med materialer søkes ikke forståelser av hva ull, pinner og leire er, men utvidelser av tenkning om hva ull, pinner og leire gjør» (Waterhouse, 2021, s. 176). Jeg leser videre at metoden kan ha et sammenfallende utgangspunkt med brikoløren:

A-r-t-ografen søker ikke innover til kjernen, til essensen av noe, men bretter ut for å utvikle, konstruere og skape nye kunnskaper gjennom variasjoner, relasjoner og mulige nye koblinger som kan oppstå i de undersøkende prosessene (...) (Waterhouse, 2021, s. 176)

Ved å la datamaterialet inspirere til egen estetisk utforskning, har jeg gjennom egne erfaringer ved å oppsøke kunstutstillinger, opplesninger og ved å være med og sette opp flere oppsetninger med et barneteater, ved disse erfaringene sammen med hendelsene jeg nå utforsker. Når jeg lar meg inspirere av forskere som Waterhouse (2016) og Manning (2015) her er det fordi de utforsker og viser hvordan kunst og kunstneriske uttrykk og tilnærminger kan nyansere hvordan jeg forstår hva en litterær hendelse kan være. Metoden gjenspeiles ikke eksplisitt i analysekapitlet, men har derimot en implisitt betydning for hvordan jeg forstår hendelsen som analyseres frem.

Waterhouse (2016) skriver at metoden lar forskerens sammenfiltrede identiteter komme til syne i forskningen, og at hun bruker metoden som et «kraftfelt som oppstår i vekselvirkningen mellom en kunstnerisk gjøren og en mer teoretisk og eksplisitt refleksjon omkring verkets affektive virkning på meg som forskersubjekt» (Waterhouse, 2016, s. 179). I denne vekselvirkningen og affektive virkningen oppstår *spillerrommet*, slik jeg ser det. Noe som da kan synliggjøre den dynamiske og komplekse prosessen som foregår i denne barnegruppen, i deres dramatiske og estetiske utforskning av eventyr, og også i det som skjer mellom forskersubjektet og dataene.

Prosjektet her tar i utgangspunktet ikke i bruk begreper fra post-termologi i sin tilnærming, finner jeg begrepet *forskningsskapning* interessant i sammenheng med A/R/Tography, da Manning (2015) leder vei inn til nye metoder for å skape forskning. Manning (2015) kaller det *forskningsskapning*, også kalt «kunstbasert forskning (...)» (2015, s.122). Filosofien tar til orde for en reorientering og nytenkning av henholdsvis kunstbegrepet og hva tenking kan være. Der en kunstriskprosess leder mot *forskningsskapning* som åpner opp om hva ulike fagområder kan være og gjøre i pedagogikken, i praksiser og kollektive eksperimenteringer (Manning, 2015, s. 122). Manning (2015) argumenterer for en nytenkning av kunstbegrepet som ser tilbake til «middelalderens definisjon om kunst som «veien» eller «måten», noe som lokaliserer kunst ikke på nivå med et ferdig objekt, men i sin bane» (Manning, 2015, s. 122). En immanent forståelse av kunstens iboende kraft til å skape prosesser kan åpne opp for tankens handlende kraft, slik jeg forstår Manning (2015).

Jeg går i Nasjonalmuseet før det stenger ned, går rundt i rommene, ser på verkene som spenner fra tidlig 1100- tallet til vår tid. Rommene virker på meg. Verkene virker på meg. Lyset virker på meg. Tiden blir elastisk når penselstrøk fra århundrer siden er synlige i vår samtid, vi ser på det samme som mennesker fra svunne tider også så på. Det er med ett ikke bare et objekt jeg ser på, men det er levd liv, skapt av et levd liv. Er det dette som er kunstens immanens?

Jeg lar meg inspirere av A/r/thography parallelt med Mannings (2015) *forskningsskapning* som en inngang til analysene av mine data, da det kan la *spelrummet* mellom forsker og dataene komme til syne, og det setter i gang nye prosesser i arbeidet. Om mine data ikke er kunstverk, eller jeg selv på noen måte er kunstner, kan det slik jeg ser det, være en fruktbar

metodeinngang i et performativt perspektiv som utfordrer forskeren til å se seg selv som delaktig medskaper av materialet. Det tydeliggjør også, for meg som forsker, *spelrummet* mellom meg og dataene, som en stadig endrende, tvilende og utforskende prosess.

Waterhouse (2016) skriver: «Å gjøre *A/r/thography* handler om å være åpen og søkende, ikke i en lineær prosess, men i lag, ulike retninger, folder, rom og forgreininger. Det handler om å være åpen for det improvisatoriske og det som ennå ikke er» (Waterhouse, 2016, s.180).

Jeg har limt klassiske eventyrillustrasjoner på et større ark, limer inn notater tatt fra feltarbeidet også, desperat etter å få hodet til å strekkes litt lengre, se litt større- Nå. Iselin legger seg ned siden av meg og begynner å fargelegge noen av illustrasjonene. Jeg lar det bare skje i et håp om at noe skal endre seg.

I forlengelse av *A/R/Tography* ser jeg til Jalving (2011) som refererer til Schechner (2002) som sier at det performative som metode fordrer:

To treat any object, work, or production `as` performance- a painting, a novel, a shoe, or anything at all- means to investigate what the object does, how it interacts with other objects or beings, and how it relates to other objects or beings” (Schechner (2002, her i Jalving, 2011, s. 19).

I rammene som denne masteroppgaven legger, fordrer det at jeg ser etter eventyrenes, visenes og diktenes performative egenskaper og hvordan verket kan invitere til interaksjoner og vekselvirkninger dem imellom (Nagel, 2018, s 67; Jalving, 2011, s.20). Jeg mener å se at metoden hjalp meg til å forstå min egen rolle som deltager og medskaper både ut i feltet og i materialet som nå skal analyseres.

Ved å være både brikølør og *a/r/tograf*, utforsket jeg materialets kompleksitet og utfordret mine egne oppfattelser av hva det å være forsker kan innebære, og hva som kan komme til syne ved ulike tilnærminger. Dette var verdifulle erfaringer, men behovet for å (re)etablere kontroll var nødvendig. Jeg valgte derfor å gå tilbake til mitt utgangspunkt ved å analysere frem datamaterialet med et performativt perspektiv forankret i Merleau -Pontys (1977/2000)teori om hvordan vi erfarer verden gjennom kroppen og Gadamer (1977/2013) konkrete beskrivelse av møte mellom verk og betrakter. I utgangspunktet kan det her utfordre mitt eget teoretiske ståsted. Jeg lener meg på at også Nagel (2018) har sin forankring i Gadamer (1977/2013) forståelse av kunsterfaring som lekerfaring og Merleau -Pontys (1945/1994) kropps filosofi.

Nagels (2018) utvikling av hendelsesperspektivet innebærer å forstå virkningen kunsten har som både relasjonell og situasjonell: «Mens det relasjonelle henviser til hvordan kunsten virker på en betrakter eller publikum, innebærer situasjonell at kunsten virker romlig og diskursivt innenfor rammene av en gitt kontekst» (Nagel, 2018, s. 66). Dette betyr at vi får mulighet, til å kunne spørre om hva kunst *gjør*, heller enn hva kunst *er* (Nagel, 2018, s.66). Dette perspektivet prioriterer personen(e) som møter kunsten i sentrum for analysene, istedenfor å ha en mindre sentral rolle i hvordan verket er tenkt å virke (Nagel, 2018, s. 66). Med dette som utgangspunkt analyseres datamaterialet her frem.

4.5 Forsker -blikk, rolle og (ut)valg

Lerbak (2017) spør hva å bli en forsker betyr for henne, og hun skriver at for henne betyr det å måtte forholde seg til «ord, begreper og handlinger som omhandler metode eller metodologi, vitenskap, etikk og data» (Lerbak, 2017, s. 53). På samme vis må jeg også forholde meg til ord og begrep, metode, vitenskap, etikk og data. Denne prosessen påvirkes stadig av impulser, pauser, samtaler, nylesninger av valgt teori og ny teori. Ved metodevalget i feltet og dataene gjennom det performative blikket, utfordres forskerens forståelse av ens egen påvirkning og deltagelse i hendelsen man undersøker (Jalving, 2011, Nagel, 2018).

At forskerrollen forstås som at man er både tilskuer og deltager, er kjent ved at man som forsker påvirker konteksten man forsker i. Men medskaperrollen utfordrer forskersubjektet om hva begrepet *betrakter* kan være (Nagel, 2018, s. 68). Nagel (2018) spør: «Hvilke prosesser er det forskeren står i som tilskuer og forsker, og hvordan opplever vi kunst? Og på et mer overordnet nivå: Hvordan kan forskeren argumenter for rimelige tolkninger av live-hendelser som de selv inngår i som medskaper?» (Nagel, 2018, s. 68).

I forsøket på å se på dataene med et performativt blikk, og å ta på alvor teoriens fordringen om å utforske forskersubjektets deltagelse og delaktighet, utvides rammene av en fenomenologisk forståelse, som jeg skrev tidligere. I denne forskyvningen, skriver Jalving (2011), når teorien anvendes utenfor konkrete kunstverk og det kunstfaglige, blir spørsmålet om hvilke konsekvenser det blir når man forstår sosiale kulturelle fenomen som en prosess (Jalving, 2011, s. 259). Jalving (2011) refererer til opplevelsesøkonomi som et eksempel på der performativitetens teorien blir brukt i andre kontekster enn i det kunstfaglige (ibid, 259), der opplevelsen til kunden er sentral, fra produkt og tjeneste (Utdanning.no).

4.6 Etiske utfordringer

I forskningssammenheng som søker å si noe om menneskers hverdagsliv, stilles det særlige krav til forskerens evne til å reflektere rundt egen forskerposisjon og tilnæringsmåte (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 1). I NESH sine retningslinjer for forskningsetikk innenfor samfunnsfag, humaniora, juss og teologi er heter det for eksempel i punkt 8 og 14 at barn i særlig grad har behov for beskyttelse når de er deltagere i forskning (Backe – Hansen, 2009; NESH, 2018). En hovedregel innenfor forskning er fritt og informert samtykke, og når forskningen innebærer barn er det i særlig grad viktig at forskeren tar ansvar for deltagerens integritet, og gir informasjon som tar hensyn til barnets alder (NESH, 2018). Forskning som retter seg mot barn i barnehage og skole er utfordrende og komplisert, da det er problematisk å tilskrive i hvilken grad barna kan forstå hva de skal være deltagere i (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 4, Skånfors, 2009, s.3). Utfordringene for barns forståelse av deres deltagelse i et forskningsprosjekt kompliseres desto mer for de små barna i barnehagen; «Det er problematisk å tilskrive de yngste barna en ”medforskerrolle”, da vi anser at denne forskerposisjonen innebærer en form for erkjennelse av hva deltakelse innebærer. Dette synes i liten grad mulig blant de yngste barna.» (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 4).

Hammersley og Atkinson (2019) skriver at overordnet i forskningssammenheng er muligheten til den og de som er med i prosjektet får informasjon om forskningen de skal delta i og muligheten til å trekke seg når som helst i prosjektet (Ibid, 2019, s. 216). I dag er det blitt mer alminnelig å snakke om å forske med og blant barn enn på barn, «denne vendingen referer både til barnas status som medaktører og, og til forskningsetiske hensyn om å inkludere barna som subjektet i forskning» (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 4; Pettersvold, 2016, s. 26). Barns rett til å uttrykke sin mening, rett til å bli hørt og sett, og medvirkning i sin egen livsverden og hverdag er nedfelt i FNs Barnekonvensjon, som ble inkorporert i norsk lovgivning i 2003 (Bae, 2006, s.7), og om man skal prinsippene i barnekonvensjonen på alvor innebærer det å møte barn med respekt og være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksen (ibid, 2006, s. 11; Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010). Dette impliserer at forskeren har et særlig ansvar for å ta vare på barnas integritet, og være oppmerksom på deres ulike måter å uttrykke som på, med andre ord må jeg har en særlig bevissthet om hvilke tilnæringsmåter, av refleksivet og ydmykhet til

deltagenene i prosjektet (Svenning, 2009, s. 6; Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 1-11).

Skånfors (2009) referer til Heath et al. (2007) som argumenter for at

(...) if children are not fully informed of the research topic, informed consent is automatically denied even if children are able to decide about participation, since informed consent exists only when one is fully informed. Instead it becomes a question of assent, which refers to a passive acceptance or non-refusal (Skånfors, 2009, s. 5).

Som forsker må en særlig være varstilt for signaler for non- verbale uttrykk fra barna som kan være å snu seg vekk, gråte eller liknende uttrykk som kan tolkes dit at barnet er ukomfortabelt med situasjonen (Skånfors, 2009, s. 6). Skånfors (2009) viser og til at barn kan skjule sine ønsker om å delta av redsel for å si ifra, eller et ønske om å gjøre som den/de voksne ønsker, og i denne diskusjonen er det avgjørende viktig at en også er særs oppmerksom på non-verbale indikasjoner på at barnet ikke ønsker å delta (Skånfors, 2009, 6).

Forskning som involverer barn handler for meg om holdninger og syn på barn, og om definisjonsmakt. Ved å tre inn i barns hverdag krever det av forskeren en særlig varsomhet og ydmyk, og evne til å reflektere, lytte og se sin egen rolle som forsker og tilnæringsmetoder (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 4; Skånfors, 2009, s.6; NESH, 2018). Når jeg trer inn i barnehagen, trer jeg ikke bare inn i en pedagogisk institusjon, men og inn i barns hverdag i barnehagen. På et vis, antagelig flere, går jeg inn i deres private svære, for å observere deres hverdagsliv i barnehagen. Videre har de ingen reell mulighet til å forlate barnehagen som de vil, de er med andre ord tvunget til å forholde seg til hva enn det er som oppstår i barnehagen mens de er der (Skånfors, 2009, s. 17). Dette indikerer at de ikke heller har en reell mulighet til å unngå mitt blikk selv: «one can ask what scope is there for children to be unobserved in the preschool context, whether they have initially dissented or subsequently try to withdraw once the research is in progress. (...) because of the nature of ethnographic research» (Skånfors, 2009, s 17). I mitt prosjekt ble det gitt tillatelse fra alle forestatte om at deres barns deltagelse, like viktig er det da varhet for barns non- verbale og verbale uttrykk som kan indikere at de selv ikke ønsker å være deltager, likevel vil jeg deres tilstedeværelse være observert selv om de ikke dokumentert i feltnotaer har de antagelig en påvirkning på analysene mine (Skånfors, 2009, s. 17).

Et viktig moment i forskning som innebærer barn er hvordan de fremstilles i det skrevne materialet (Pettersvold, 2016, s. 26), dette handler om barns integritet og krav på beskyttelse slik jeg ser det. Det å observere og notere ned situasjoner uten at deltagerere, da spesielt barna ikke har en reell sjanse til å kunne lese hva som blir skrevet, var så ubehagelig til tider at jeg vurderte sterkt om dette egentlig var riktig metode. Å skulle si noe om barns uttrykk blir en etisk linedans, (jf. Mæhlum, 2006), og det ligger en nagende tvil og uro bak enhver av sekvensene som er tatt i bruk i analysene og ellers i datamaterialet; det er «umulig å vite sikkert hva et barn tenker eller mener med sin handling» (Mæhlum, 2006, s. 54-55, her i Ilje Lien, 2015, s. 43).

I forlengelse av Mæhlum (2006) kan dette handle å rette oppmerksomheten mot «Recognizing how our adult status impacts the whole research process and by extension the production of children's voices requires a reflexive self-awareness» (Spyrou, s. 156), mine tolkninger av barnas uttrykk er nettopp mine gjengivelser, og muligheten for at jeg uforutsett kan fungere som «gatekeeper of children's voices when being a speaker or interpreter of these voices» (Spyrou, 2011, s. 156) er særlig viktig å være oppmerksom på.

4.6.1 Min forforståelse

Forhåndsoppfattinger og fordommer vil farge blikket mitt og valg som har blitt gjort og gjøres underveis i dette masterprosjektet, vil danne grunnlaget for hva jeg ser etter ute i feltet, og i analysearbeidet i etterkant (Repstad, 2014, s. 113). Ved å rette oppmerksomheten mot hvordan hendelser mellom litterære verk og barn, synliggjør det kun en del av det hva som faktisk kan forgå. Muligheten for at jeg ser deres uttrykk annerledes er alltid til stede.

Når jeg utforsker hendelser i møter med kunstverk, uten å selv ha utdanning innenfor teater eller teater- eller kunstvitenskap, dette legger opplagte føringer for hvordan jeg forstår det jeg ser, da gitt min forståelseshorisont. Som barnehagelærer har jeg noen grad av kompetanse om hvordan barn kan oppleve og erfare kunstneriske hendelser, og ved egne erfaringer som teater, museums besøk og høytlesing med egne barn. Under perioden i barnehagen var det naturlig å drøfte observasjonene med personalet, og særlig pedagogisk leder, med 25 års erfaring som ansatt i denne barnehagen, i etterkant av samlingsstunden. Også enkelte av barna uttrykte at å spille i disse dramatiseringene av eventyrene var noe de synes var morsomt og spennende.

Erfaringene mine er fra praksis fra barnehagelærerutdanningen, som pedagogisk leder i en periode og med egne barn i barnehage.

Etnografisk forskning fordrer at man bør ha kjennskap og kunnskap om feltet en forsker i, og at det kan være fordeler ved å kjenne til rutiner, kultur og praksis i hverdagen, særlig når forskningen favner småbarn i barnehagen (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 3). Det kan her være en svakhet eller ulempe at jeg ikke kjenner til kulturer og rutiner i den grad en person som har flere års erfaring fra arbeid i barnehagen vil besitte, men kanskje kan det og være en fordel da forskerblikket, ikke er farget av mange års erfaring i barnehagen.

4.6.2 Et panoptikons dilemma, og om å låne teori knyttet til teaterfaglig sfære

Jalving (2011), viser til Tracey Emin's (f. 1963) performance verk *Exorcism of the Last Painting I Ever Made* (1996), i Galleri Andreas Brändström i Stockholm. Emin (1996) oppholdt seg i et rom som var satt opp inn i galleriet, der hun sov, spiste og arbeidet i to uker. Veggene hadde innsatt seksten små linser, og for å kunne se henne måtte man titte inn i disse. Denne performance, som jeg ikke har sett selv, gjør noe med hvordan jeg forholder meg til barna og personalet jeg fikk besøke denne høsten. De seksten små kikkehullene blir en billedlig beskrivelse av mitt begrensede blikk inn på, eller i, mine data fra barnehagen. Kikkerposisjonen har en dertil etisk dimensjon. For som Jalving (2011) skriver «i det de med sammenknebne øjne stirret gjennom de små huller i væggen, var intet mindre end et privilegeret stykke af Emin's liv, (...) andet vil her sige en meget kalkuleret performance (...), (Jalving, 2011, s. 169). Så de besøkende et menneske i en sårbar periode i hennes liv, eller så de en kvinne sette opp et teater? Hvor sammenknebne øyne har jeg når jeg analyserer dataene? Og selv kan jeg ikke si om det jeg skriver ut her i denne teksten er den egentlige opplevelsesverden til barna. Hva så jeg egentlig? Hva så de? Kunne Emin se publikum? Barna kan ikke enda lese denne masteroppgaven. Men hvordan ville de forholdt seg til det? Følelsen av at jeg ser på dem, men at de igjen ikke «kan se meg» er ubehagelig i den forstand at jeg analyserer deres handlinger, og de ikke gis mulighet til å gjøre det samme eller korrigere mine antagelser.

Ved å sitte her å observere barna og personalet brer det seg igjen et visst ubehag i meg ved å sitte her og notere, se på dem, notere igjen. De vet jo ikke hva jeg skriver ... - er dette egentlig rett måte å gjøre denne undersøkelsen på?

Jalving (2011) hevder at det performative perspektivet ikke bare begrenser seg til kunstens tema, men også til hvordan hun beskuer verkene, som igjen gir et mer mangfoldig blikk, enn om hun lar temaet være bestemmende for hvordan verket virker (Jalving, 2011, s. 19). Sett i sammenheng med min undersøkelse her finner jeg inspirasjon i Nagel (2018) sin avhandling der hennes teoretiske utgangspunkt for hennes undersøkelser er nettopp at kunst for barn kan forstås som hendelser (Nagel, 2018).

4.7 Å skrive ut data i et *spelrum*

Å skrive er en tilblivelse ikke en overføring, skriver Knausgård (2017, s. 92) og han siterer Deleuzes formulering om dette:

At skrive er ikke at legge en (udtryks)form ned over en opplevet materie. Litteraturen er snarere på det formløses eller det ufulbyrdes side, sådan som Gombrowicz har sagt det og praktiseret det. At skrive er et spørsmål om tilblivelse, en alltid ufulbyrdet tilblivelse, alltid i færd med at tage form, der overskrider enhver materie, der kan leves eller oppleves. Det er en proces, det vil si en passage af Liv, der skærer igennem det som kan leves og det oplevede (Deleuze, 1995, her i Knausgård, 2017, s. 92).

Det jeg skriver er her og nå er og blir til en ny tilblivelse av det allerede opplevde; hendelsene i barnehagen blir til på nytt gjennom mine ord, min oppfattelse av hva jeg opplevde der og da, teksten blir til, hendelsene blir til på ny – «en passage av Liv» (Deleuze, 1995, her i Knausgård, 2017, s. 92).

«Det som alltid gjelder, eksisterer utenfor tiden, (...)» (Knausgård, 2017, s. 34). Sitatet er Knausgårds antagelser, eller forståelse, om hvordan Munch kan ha arbeidet med maleriene sine. For meg ble sitatet, ordene, en viktig påminnelse om at teksten her er utenfor tiden, en utskrivning av hendelser som alltid gjelder i kraft av å ha eksistert. Ordene er utenfor tiden. Sitatet ga meg nye nyanser til min forståelse av min teksts begrensning. Hendelsene har skjedd – barna vugger, bena deres danser innunder krakkene de sitter på, hendene deres vinker, klapper, beveges opp og ned, frem og tilbake, andre bevegelser i ulike tempoer – der og da. Her og nå kun i en gjengivelse, uten for tiden. Det skjer, har skjedd. Og minnet mitt vil farge og tolke, antagelig både tillegge og ta fra nyansene og kompleksiteten.

Å skrive akademisk er et håndverk. Det skal etterstrebe validitet osv., i motsetning til skjønnlitteraturen, som også er et håndverk, men som i forskjellig fra akademisk litteratur skaper rom der situasjoner kan utspille seg og forstås som sanne. I boken *Uforvarende* (2018) skriver Knausgård om sin egen skriveprosess og om hvorfor han skriver. I et parti skriver han:

Er avstanden stor nok, er svaret ja – på stor avstand kan et liv summeres opp i en setning – men så snart man nærmer seg livet, løses det opp i et hav av tid, hendelser, ting og mennesker. Det finnes fortsatt, ett eller annet sted i mylderet, men er ikke lengre overordnet, fordi i et liv sett tett på finnes ikke noe overordnet prinsipp. Vi lever i et hav av tid, hvor hendelser, ting og mennesker kontinuerlig avløser hverandre, men vi kan ikke leve i det uoversiktlige og grenseløse, fordi i det forsvinner vi, så derfor ordner vi det, i kategorier, sekvenser, hierarkier. Vi ordner oss selv – jeg er ikke navnløs, jeg heter det og det, mine foreldre var sånn og sånn, jeg gikk på skole der og der, jeg opplevde det og det, av karakter er jeg sånn og sånn, og det har gjort at jeg valgte det og det. Og vi ordner våre omgivelser – vi bor ikke bare på en slette med noe gress, busker, veier og hus, vi bor på et bestemt sted i et bestemt land med en bestemt kultur, og vi tilhører et bestemt sjikt i den kulturen (Knausgård, 2018, s. 12).

Selv om konteksten hos Knausgård (2018) ikke har med akademisk skriving eller forskning å gjøre, klarte jeg ikke å legge det fra meg. Jeg har gått tilbake til det gang på gang under dette arbeidet. Jeg tror grunnen til at dette partiet tok sånn plass i meg i denne skriveprosessen var, og er, at det sier at det å skrive frem det levde livet ikke egentlig lar seg gjøre. For det skal vel ikke være slik at det levde livet lar seg skrive ut? Kanskje nettopp derfor er det mulig å skrive noe om et utsnitt av det levde livet i barnehagen, og analysere det i etterkant. Er det fordi vi ser det på avstand? Fordi vi da bare tar et lite utsnitt av hva vi så, legger det under forstørrelsesglasset, og løfter opp det lille utsnittet?

Hva vil det si da å skrive akademisk? Hvordan kan jeg få til å formulere det jeg var tilskuer til og delaktig i på en slik måte at det kan aksepteres som en akademisk tekst? Førsteamanuensis i tekst og retorikk Brinch Jørgensen og Professor i norsk, Askeland, skriver at: «Den akademiske teksten, det skapte, er bare et utkast, et forsøk på å forstå noe og formidle det til andre» (Brinch Jørgensen & Askeland, 2019). Dette blir da mitt forsøk, mitt eget forsøk på å formidle det jeg tror jeg kan ha forstått. Å skrive har også en sosial og psykologisk dimensjon som vil prege skriveprosessen (Brinch Jørgensen & Askeland, 2019). De refererer til Bazerman som beskriver denne dimensjonen som en «sosiokulturell og fenomenologisk

forståelse av hvordan den enkeltes tenkning fungerer og er premissleverandør for skrivingen» (Brinch Jørgensen & Askeland, 2019). Denne premissleverandøren innebærer at jeg antagelig har mindre kontroll over min egen skriveprosess en jeg først innbilte meg. Fordi ifølge Brinch Jørgensen og Askeland (2019) kan teorien til Bazerman forstås inn i en «post- prosess-theory», som innebærer at grepet om prosessen kompliseres og fragmenteres (Brinch Jørgensen & Askeland). Med andre ord er da min kognitive kapasitet, emosjoner, personlige erfaringer, utdannelsen og familiebakgrunn deler av en stor helhet som setter sitt preg på skriveprosessen fra begynnelse til innlevering (Brinch Jørgensen & Askeland, 2019).

Kan dette minne om hermeneutikkens begreper om fordommer og forståelseshorisont, og kanskje kan det og ses i lys av Gadamer sitt begrep *spelrummet*, der møtet mellom kunst og tilskuer skaper en abstrakt dialog/lek som spilles frem og tilbake mellom verket og en selv? Gadamer (1977/2013) ser dette møte blant annet som en lek, som jeg skriver om tidligere i denne teksten. Å forsøke å skrive en akademisk tekst som kan oppfylle kriteriene til en mastergrad, står i kontrast til det å besøke et teater eller museum, selv om både det å skrive og å oppsøke kultur begge kan berøre. Brinch Jørgensen og Askeland (2019) er innom lek som en modus i kreativ akademisk skrivning fordi leken innehar dimensjoner av kreativitet, det er en modus, en måte å være i verden på (Brinch Jørgensen & Askeland, 2019). Bakgrunnen for at de spør om kreativ akademisk skrivning kan minne i noen grad om lek, er etter Kaufmanns karakteristikk av en slik prosess med blant annet at det «må være rom for åpen og søkende problemløsning uten spesifikke og klare forhåndsdefinerte mål (...)» (Kaufmann, her i Brinch Jørgensen & Askeland, 2019). I min egen skriveprosess, som oppleves nokså full av omveier, hindringer og tvil, men også glede, nysgjerrighet, engasjement og i flytmodus, der tid og sted opphører, kan det minne litt om lek.

4.8 Oppsummering

Jeg har i her redegjort for mine metodevalg, forskerrollen og utfordringer med å skrive frem datamaterialet. Videre viser jeg hvordan blikket mitt ikke er ikke nøytralt, men farget etter hva jeg ønsker å finne, og jeg ser også antagelig det jeg ønsker å finne (Jalving, 2011; Repstad, 2014; Nagel, 2018; Mårtensson, Puggaard & Bang Puggaard, 2016). Jeg ser og på at de sekvensene jeg velger kun er deler av en kompleks barnehagehverdag, og valgene er farget av mine verdier og holdninger knyttet til litteratur og formidling av litteratur til barn. Med et

annet perspektiv eller andre begrepsvalg, ville andre fenomen kommet frem enn det som her vil komme til syne i analysearbeidet. Mitt utgangspunkt er barna i denne gitte barnehagen sin delaktighet og dramatisering av eventyr, viser og dikt. Jeg mener å se at det performative perspektivet derfor kan være et spennende og nyttig verktøy og også kan benyttes i en barnehagefaglig kontekst, da det flytter vårt blikk fra «kunstens formelle egenskaper til hvordan den virker» (Nagel, 2018, s. 65). Inspirert av Nagel (2018) og Jalving (2011) anvender jeg performativitet som perspektiv for å kunne drøfte og analysere frem hendelsene jeg fikk ta del i. Begrep og metode er da inspirert av henholdsvis Nagel (2018), Jalving (2011) og A/r/tography med en brikolørsk (Kincheloe, 2001, 2005) tilnærming til datamaterialet som analysekapitlet som følger nedenfor tar for seg.

5.0 Analyser

Når jeg herunder analyserer utvalgte partier av datamaterialet vil jeg se i første analysedel undersøke dramatiseringen av tekstene i barnehagen som teaterhendelse, for så å se i analysens andre del om tekstene kan forstås som estetiske prosesser knyttet til teaterhendelsen. Videre vil jeg i analysens tredje del utforske litteraturhendelsenes demokratiske potensial. I en forlengelse av spørsmålene som ble formulert innledningsvis i denne oppgaven, har jeg forsøkt å konkretisere spørsmålene til de utvalgte delene av datamaterialet der jeg forsøker å analysere, i tre *hendelser* der jeg utforsker:

1. Hva kan være litterære teaterhendelser i barnehagen være, og hvordan kan det komme til uttrykk?
2. Hva kan litterære estetiske hendelser være i barnehagen?
3. Kan litteraturen ha et demokratisk potensial i et hendelsessperspektiv?

Oppgaven tar ikke sikte på å si noe hva kunst er i barnehagen, men derimot si noe om hendelser som oppstår i møte med litterære tekster når de dramatiseres og i noen ulike situasjoner disse møtene kan inngå i. Videre forstår jeg hendelsene som kunstmøter som barna er med på å utforske og å skape i kraft av sine kropper og sanser. Analysene er inspirert av Nagel (2018) og Jalving (2011) sine drøftinger og analyser i møte med kunstverk, og mine analyser er på ingen måte uttømmende.

Ved å lese med Merleau -Ponty (1945/1994/1964/2000) veves kroppene inn i den samme verden vi betrakter, og Merleau – Ponty hevdet at vi ikke kunne se kroppssubjektet isolert fra andre kropper, eller fra sine omgivelser (Greve, 2015, s. 72). Når jeg leser Merleau -Ponty (1964/2000), slik jeg leser han, inspireres jeg til å forsøke å se bortenfor diskursene, det tillærte, kategoriene og dikotomiene, til det flyktige, det jeg kan se av verden:

Man fornemmer kanskje nå alt det som det vesle ordet *se* innebærer. Synet er ikke en bestemt tankemodus og heller ikke ånds-nærværelse: Det er det middelet som er gitt meg til å være fraværende fra meg selv, til innenifra å bivåne Værens spaltning; først etter den lukker jeg meg om meg selv (Merleau – Ponty, 1964/2000, s. 71).

Det oppleves som interessant å analysere datamaterialet med Merleau – Ponty (1945/1994;1964/2000), slik jeg leser den, innlemmer konteksten som performativitetsteorien fordrer (Jalving, 2011). Jalvings (2011) introduksjon av en utvidet fenomenologi i lys av performativitetsteorien, er med professor og teoretiker Csordas (1952-) «tanker omkring *matic modes of attention* (...)» (Jalving, 2011, s. 142), som vil drøftes kort i analysen her under. Når jeg også leser med Gadamer (1977/2013), hans beskrivelser av leken som forgår mellom betrakter/publikum og kunstverket, gir hans beskrivelser meg et utgangspunkt for å forstå at det kan «finnas något i själva erfarenheten av konst som är oberoande av av såväl konstart och stil som konstepok» (Sällström, 2013, s. 7). Jeg har valgt å se samlingsstunden som en helhetlig kunstnerisk hendelse, da den inneholder i stor grad ulike litterære verk som barna tar del i. Samlingsstunden er da her *spelrummet* hendelsene oppstår i. Hendelsene fra feltstudiet ligger som sekvenser i tekstbokser i teksten.

5.0.1 Miljø

Miljøet som presenteres her er et riss av hvordan samlingsstundene ble organisert og fremstod i perioden jeg var til stede. Det som skildres her er i et avgrenset tidsrom på ca. 1t 30 m av barnehagedagen, og ved et par sekvenser i tilknytning til samlingsstunden.

Alle har funnet plassene sine. Lysene er slukket, gardinene er trukket for, en lampe i enden av rommet lyser svakt. Et hvitt stearinlys tennes og settes på peisen – det er eventyrstund i barnehagen. Her vi sitter er peisen «tent» (en vedstabel som vi tenner på med en bryter), på peisen henger to svaler, en krukke er plassert med kornaks sammen med et stearinlys. På veggene henger mange reproduksjoner av norsk billedkunst med motiver hentet fra

eventyrenes verden som f.eks.: Kvitebjørn kong Valemon, illustrert av August Schneider (1842- 1873), Askeladden som skimter Soria Moria i det fjerne og Nøkken som stikker hode opp fra tjernet av Theodor Kittelsen (1857- 1914), og også bilder av dyr som vi kjenner fra fortellinger, viser og dikt. På gulvet står en gammel kiste av treverk der eventyrenes skatter ligger gjemt; rekvisitter og kostymer som trengs når de skal dramatiserer eventyrene. Ved siden av er en kjerne og noen gamle trekasser som kan brukes til så mangt. Barna sitter på stoler og krakker, de yngste sitter fremst på små stoler, mens de større barna sitter bak på lange krakker og på bordet som vendt mot peishjørnet der pedagogisk leder sitter på en stol. Ofte starter samlingsstunden med musikk og allsang. Eventyrene leses/gjenfortelles høyt, enten av pedagogisk leder eller av et av barna, visene synges sammen, eller i små grupper på scenegulvet, med gitar eller djembe, diktene leses/sies høyt og blir til på nytt i dramatiseringen, eller ved kroppslige uttrykk som kan samsvare med innholdet/ordene i diktet.

5.1 Samlingsstunden som litterær teaterhendelse

Samlingsstundenes komplekse og mangfoldige innhold består blant annet av interaksjoner mellom barna og formidler, ulike meningsyttringer, spørsmål og svar, muntlig fortelling og dramatisering av eventyr, musikk, viser og dikt. Innholdet i samlingsstunden ser jeg som Gadamer (1977/2013) *spelrum*, og blir her forstått som mellomrommet hendelsene utspilles. Når Gadamer (1977/2013) beskriver dragningen, eller vekselvirkningen mellom kunstverk og betrakter, bruker han en allegori:

Man behöver bara iaktta publiken vid en tennisturnering! Det är så man kan vrida nacken ur led. Ingen kan låta bli att ”spela med”. Det tycks mig alltså vara ytterligare ett viktigt konstaterande, att spelet är en kommunikativ handling även i den bemärkelsen, att avståndet mellan dem som spelar och dem som tittar på egentligen är betydelselös. Åskådaren är uppenbarligen inte bara iakttagare av vad som försiggår, utan även – i egenskap av en som ”tar del av” spelet- också verkligen er del av detsamma (Gadamer, 1977/2013, s. 71).

Med andre ord, kan hendelsene overført til samlingsstundens *spelrum* forstås som: kropper som støter sammen i rytmer, bevegelser, toner og tempo, uten en avklaret begynnelse eller ende. Når Gadamer (1977/2013) ser kunst som spel, tar han inn lekens dimensjon som

eksempel på hvordan kunstverket og betrakter sammen setter i gang hendelser som minner om lek. Der variasjon, gjentakelse, bevegelser går i ulike retninger, tempoer og oppstår sammen uten en klar ende. Guss (2015) konkretiserer det ved å kaste ball til hverandre: når ballen sendes til en part får hun/han impulsen til å kaste den tilbake; «Vi absorberes i denne rytmiske frem- og -tilbake- strukturen» (Guss, 2015, s. 27). Med denne tankerekken vil jeg forsøke å utforske samlingsstundene som en teaterhendelse.

5.1.1 Samlingsstunden som en teaterhendelse?

Teater er en møteplass for ulike kunstarter som dans, musikk, litteratur og billedkunst i et medium (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s. 14). Teateret kan visualiserer og materialisere elementer fra ulike kunstarter i en kunstnerisk skapende prosess (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s.14). Denne prosessen inneholder flere områder⁸ som er viktige i prosessen for å sette opp et stykke, i rammene av denne masteroppgaven går jeg ikke inn på alle områdene, men et utgangspunkt kan være å velge ut noen ulike figurer/roller (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s. 15). I samlingsstunden er disse figurene eller typene gitt i eventyret, diket eller visen som dramatiseres, der hvert enkelt barn får tildelt en rolle.

Teaterkunstens utgangspunkt stammer fra menneskets undring og behov for å forstå verden vi lever i, på samme vis som barns lek (Guss, 2017, s. 10). I denne lekverden kan vi forstørre og løfte opp elementer og fenomener fra det virkelige livet, som vi da får eksperimentere med, avspeile og studere i trygge rammer (ibid, s. 10). Ved å se samlingsstunden som en teaterhendelsene inspireres jeg av Guss (2003/2015/2017) forståelse av hennes begrep: lek drama (ibid, 2015). Ved å forstå hva leken gjør, og hva leken gjør med barna, trekker hun opp forbindelse mellom lek og drama (Guss, 2015, s 10/23). Hernes, Horn og Reistad (1993) ser og teateret, og særlig teater for barn, i sammenheng med barns lek og utforskning, da illusjonen i barns lek trekkes frem ved at leken ofte innebefatter bevegelser og ord som illuderer en handling, derifra trekker de tråden til miming som et eksempel på voksnes kunstneriske aksjoner fra barndommens lek (ibid, 1993, s. 37). I denne sammenhengen forstår

⁸ Områdene er særs forenklet for eksempel: finne og bearbeide tekst til teater, trekkes Områdene er for eksempel: finne og bearbeide tekst til teater, finne og trekke ut fabelen/handlingsskjelettet til historien, for så tolke teksten/stoffet som er valgt, for å videre finne ut hvordan en vil fortelle fabelen og utforske persongalleriet (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s. 15-24).

jeg samlingsstunden som teaterhendelse og et lek drama, (om et styr lek drama), som utforsker miljøer og karakterer fra litteraturens verden; et slikt riss av miljø og karakterer, fra datamaterialet, kan være dette lille utsnittet av eventyret «Prinsessen som ingen kunne målbinde» (barna har kledd seg kostymer og rekvisitter er plassert ut på gulvet, aktørene står plassert på ulike steder av scenegulvet, de barna som ikke er med på denne dramatiseringen er publikum. Et av barna, og pedagogisk leder, forteller eventyret parallelt med dramatiseringen, skuespillerne sier replikkene og utfører handlingen i eventyret):

Martin har fått rollen som Askeladden i «Prinsessen som ingen kunne målbinde». Martin ser ned i vesken og tar opp en svart og hvit fjærkreasjon som skal illudere en skjæreunge. Martin utbryter: «Se hva jeg fant! Jeg fant jeg fant en skjæreunge!» Han holder høyt opp, over hodet, så Per og Pål skal se den, han tar skjæreungen og legger den mot kinnnet og stryker den med fjærene. Noen av barna som ser på løfter også armene over hodet, som Martin gjør. Mats og Iben som spiller Per og Pål svarer «ææææsj, kast den!» mens de ser biske ut og vifter med hendene for å få Askeladden til å kaste den. Noen av de minste barna som ser på, gjør grimaser og rister på hode, Ismael, som og ser på, sier stille «æsj, kast den». Martin ser på Per og Pål, og sier «putter den her», mens han fører hånden ned i vesken og legger skjæreungen der. Igjen hermer enkelte av barna som ser på Martins bevegelser. Martin beveger seg videre bortover gulvet, før han bøyer seg ned og tar opp et stykke av en knust tallerken. Mens han er på vei til å reise seg opp, sier han: «Jeg fant, jeg fant et skår», han løfter igjen armen høyt over hodet. Mats og Iben svarer: «Æsj, jeg vil ikke ha det. Kast det. Hva skal du med det til?», mens de vrir hele kroppen, som et stort nei, fra side til side. (...).

Eksemplet kan vise hvordan kropper gjør bevegelser, akkompagnert av ord (Hernes, Horn og Reistad, 1993, s. 36). Dramaet uttrykkes ved kroppslige og verbale ytringer som, gester, bevegelser og oppdiktete stemmebruk, men også symbolbruk der rekvisittene kan fungerer som markører for teksten (Guss, 2017). Birkeland (2011) skriver om det poetiske språket som vil definert i analysens andre del: «Når barnet møter det poetiske språket, er det gjerne de fysiske kvalitetene ved teksten det merker seg: klang, rytme og et overraskende ordmateriale: «et hopp og et hink» (Ibid, s. 49). Eksemplet kan vise hvordan barna gjør det poetiske språket med bevegelser, gester og stemme. Ved flere tilfeller tok barna selv i bruk det poetiske språket, og handlingen fra litteraturen inn i lek. Når tekstene møtes med et barns kropp, kan nye uante hendelser oppstå i den litterære teksten. Deres unike evne til å leke ordene og gjøre

tekstene kroppslig, er kanskje fordi de hengir seg til impulsene som oppstår underveis og i det uforutsette, og dermed muliggjør konkrete fysiske hendelser med tekstene – tekstene tar form som non- verbale uttrykk.

Da barna gjør tekstene, kan det se ut til at tekstens handlingsinitiativ kommer til syne, nærmest som en installasjon barna trer inn i. Kanskje kan det være måten de agerer ordene på, de gjør bevegelsen som ordet, eller setningen inviterer de til – de kroppsliggjør teksten, ikke bare verbalt, men også non- verbalt, - ordene og setningene blir stofflige. Som om vi alle der kan kjenne på ordenes mykhet, strenghet, kraft eller lekenhet. Kanskje er det her det tekstlige performative egenskap kan komme til syne i en tekstlig og kroppslig hendelse? Leken er i Gadamer (1977/2013) mening en fri impuls, der leken i seg selv er motoren til denne frem- og – tilbake bevegelsen, som den lekende blir beveget av og kan hengi seg til – det lekende barnet i lek med kunstverket (Gadamer, 1977/2013, s. 70-71; Guss, 2015, s. 26-27).

5.1.2 Når avdelingen blir teaterscene

Barna veksler mellom å være aktører og publikummere, og derved roterer i hvilken posisjon de inntar når de veksler mellom å dramatisere eventyr, viser og dikt, til å være tilskuer. For å utforske samlingsstundene som teaterhendelse, ser jeg til hva Nagel (2018) skriver om Sauters (2000) konsept om at «(...) et teater ikke må forstås som et objekt som kan analyseres uavhengig av tilskueren, men som en hendelse som oppstår i møtet mellom tilskuer og en aktør (...)» (Nagel, 2018, s.14). Teateret kan ikke forstås som hendelse om ikke tilskuer og aktør inkluderes i konseptet (Nagel, 2018, s. 14). En opplagt forskjell her i denne utforskningen, fra Nagels (2018) avhandling er kontekstene; barnehagehverdag kontra teaterfaglig utgangspunkt, men det er interessant da barna her er både tilskuer og aktør som innebefattes i konseptet.

Et avgrenset område inne på avdelingen illuderer scenegulv, og de barna som ikke hadde roller der og da, var publikummere. Dette kan forstås som «*Interactive dramaturgies* (...) a term that is applied to a wide variety of practices, ranging from, for instance, installation art via participatory theatre, computer games and role play, to drama pedagogical processes» (Nagel & Hovik, 2016, s. 164). Det disse praksisene har til felles er at de utfordrer og tematiserer forholdet mellom utøver og publikum i kunstprosjekter som kan minne som

sosiale hendelser, heller enn et arrangement som er et opplagt kunstverk (Nagel & Hovik, 2016, s. 164).

Nagel og Hovik (2017) drøfter begrepet «open theater» ut ifra pedagogen og teaterforsker Szatkowskis definisjon av det åpne teateret (open theatre), som et teater uten publikum, der alle er deltagere i undersøkendeprosess, og pedagoger som veileder barna, der estetiske erfaringer kan åpne for erfaringer, og i noen tilfeller læring (Nagel & Hovik, 2017, s. 47). Denne åpne formen for teater lar barn få delta i ulike aktiviteter i den dramaturgiske prosessen (Nagel & Hovik, 2017, s. 47). Nagel og Hovik (2017) drøfter dette i teaterfaglig kontekst, i forbindelse med det kunstneriske forskningsprosjektet *SceSam – interaktive dramaturgier i scenekunst for barn (2012-2016)*. Et spørsmål som stadig dukket opp igjen i analysearbeidet er om man kan forstå/drøfte/argumentere samlingsstunden som et teater? Når barna her veksler fra å være aktører på scenen til å være publikum, og de blir veiledet av en pedagog, er det kanskje hold for å utforske om en teaterhendelse i barnehagen kan forstås som et open theater?

En del av avdelingen som er i bruk under samlingsstunden blir tatt i bruk som scene, mens krakker og bord blir tatt i bruk som publikumsarena, uten andre fysiske skiller som sceneteppe, vegger eller lignende. Barna blir stadig invitert inn i scenerommet ved at de får tildelt ulike roller i et gitt eventyr, dikt eller vise. Også de ulike rollene blir fordelt likt, ved at alle får mulighet til å spille de ulike rollene en eller gjerne flere ganger i løpet av perioden de arbeider med å dramatisere tekstene.

5.1.3 Rytmer, toner og feedbackloop

Denne roteringen av roller både på og av scenen åpner for at barna ikke bare hører teksten lest, men også får tilgang til å føle rekvisittene ved å ta på de, noen ganger smake på de, kjenne de ulike kostymene på kroppen, og dramatisere teksten med kroppene sine. Dette forstår jeg som å *gjøre* verket. Kropper som går fra å sitte, til å spille, til å føle, se og høre, i ulike tempoer, toner, rytmer. Kropper som møtes, dulter borti hverandre, eller skaper avstand, mellomrom, kropper som bebor rommet, rekvisitter og kostymer gjennom *gjøren* av verket. Denne utforskningen av tempo, rytme og toner henter jeg inspirasjon fra Rossholt (2012) som skriver i et parti i *Gråtens mange ansikter – toner og tempo i barnehagen*:

Personalets møte med barnegråten rommer mer enn ordene kan uttrykke. Når gråten bølger fra rom til rom, får den lukkede dører til å åpne seg igjen, menneskekropper til å møtes og trykke seg inn mot hverandre. Bevegelser mellom materialitet og kropp produseres hele tiden i relasjoner mellom barn og personalet i barnehagen. Kropper møtes gjennom tempo med ulik hastighet som forenes i en form for komposisjon av lave og høye toner (Rossholt, 2012, s. 104)

Tilsvarende her møtes kropper, ikke gjennom gråt, men gjennom tekst og rekvisitter, tett inntil hverandre på kakker og på bord, kropper som møtes i dramaet, kropper som møter tekst, kropper som danser, kropper som klemmer - blir rytmer, toner og tempo i ujevne handlinger, som skapes av tekstenes invitasjon til å skape handlinger som kan forener kropper. Disse ujevne skiftningene i tempo, lyd og rytmer kan forstås som skifter mellom å sitte stille (tilskuer), til å være i bevegelse på scenen (aktør). Disse ulike tempoene, rytmene og tonene kan også forstås som tekstenes invitasjon til å gjøres, tekstenes performative henvendelser.

På scenegulvet spilles Birkerota, reven gjemmer seg bak birkerota, men s Haren danser lykkelig uvitende om reven. Barna som ser på nå, sitter flere fremover lent med kroppene mot scenen, andre sitter og gynger med kroppene med rytmen til sangen, ser litt på det som forgår og litt på sidemannen, noen trommer takten med armene mot lårene sine. Et av barna hvisker: «Pass deg, pass deg, Haren».

Selv om kropper sitter stille, kan de forstås som delaktige i prosessen ved å være aktive i kraft av være en sansende kropp i hendelsen som utspiller seg på scenen; «Å sitte stille med åpen munn i total forglemmelse er en svært aktiv form for lytting. (...) hele sanseapparatet retter seg som en åpen kanal mot det de ser foran seg» (Hovik, 2015, s. 196). Nagel (2014) skriver at «Det er i spennet mellom tilskuer og verk at kunsten oppstår» (2014, s. 233), jfr. Gadamer (1977/2000) *spelrum* som jeg behandlet innledningsvis i kapittel 2.0. Nagel (2014) hevder på bakgrunn av dette at tilskueren ikke er en passiv bivåner, men en aktør som er aktivt medskaper av hendelsen (2014, s. 233).

Dette kan forstås som en «feedback loop» (Fischer- Lichte, 2008, s. 38), der aktører og publikum har en effekt på hverandre, uansett om publikum blir invitert til å ta en aktiv

deltager rolle, eller en mer inaktiv rolle som betraktere (Fischer- Lichte, 2008, s 11- 38). Denne feedback loopen som man tidligere hadde forsøksvis prøvd å blokkere ved å mørklegge salen helt på slutten av 1800- tallet, ble gradvis forlagt på begynnelsen av 1900- tallet. Og den kom til på 1960 – tallet, ved den performative skiftningen, til å ikke kun akseptere og være bevist publikums reaksjoner, men til å gå for en fullstendig åpen og uforutsigbar del av fremføringen (Fischer – Lichte, 2008, s. 39). Fischer – Lichte (2008) skriver:

Herrmann demonstrated that the specific mediality of performance consists of the bodily co-presence of actors and spectators. Performance, then, requires two groups of people, one acting and the other observing, to gather at the same time and place for a given period of shared lifetime. Their encounter – interactive and confrontational – produces the event of the performance (Fisher- Lichte, 2008, s 38).

Lignende kan samlingsstunden forstås som en performance der tekst og kropper stadig møtes, mellom betrakter og deltager, betrakter og tekst og deltager og tekst. Faktorene er aktive og påvirkes av hverandre og blir en del av en felles hendelse.

Guss (2015) skriver at når vi «blir revet med av impulsene vi mottar fra forestillingens/prosessens frem- og – tilbake bevegelser « er det fordi impulsenes bevegelse blir en dynamisk frem – og – tilbake respons mellom de deltagende og de opptredende (Guss, 2015, s. 27). Det jeg opplever er at denne feedbackloopen ikke kun er her mellom deltagere og de opptredende, men at det også kan være synlig i møte mellom tekstene og barna forstått som den gjensidige påvirkningen betrakter og aktører har på hverandre (Fischer – Lichte, 2008, s. 41-51; Böhnisch, 2009, s.180).

Samir er reven, han hopper opp og ned. Samir skal gjemme seg bak en birkerot, for å lure seg på Line som er Haren. Samir vugger på kroppen bak birkerota, frem og tilbake, frem og tilbake. Noen ganger i takt med musikken, av og til ikke. Line danser, hopper opp og ned, tripper med raske steg over scenegulvet, armene svinger frem og tilbake og opp over hodet og ned igjen. Samir hopper frem fra bak birkerota, og løper i full fart mot Line for å fange henne. Avstanden blir mindre og mindre, før han til slutt får tak i henne og holder henne fast inntil seg med armene sine (...).

5.1.4 Når tekster blir til handling

Når eventyret leses/fortelles parallelt med dramatiseringen, ser jeg til Nagel (2014/2018) der hun viser til Fischer- Lichte (2008) som argumenterer for at skjønnlitterære tekster som fortelles «kan forstås i et performativt perspektiv i det den leses høyt» (Nagel, 2014/2018, s. 234). Dette ser man igjen hos blant andre Helgesen (2013) som refererer til høytlesning som en opplevelse der en god formidler som uttrykker kjærlighet og engasjement for teksten i større grad gir en opplevelse som ligner mer en forestilling enn en opplesing (Helgesen, 2013, s.120- 122). I dette kan tekstens «liv» bli tilgjengelig for den som ennå ikke kan lese. Tone og rytme i stemme og kropp av opplesningen kan skape liv til historien (Karsrud, 2014, s. 121). Dette gir opplagt fortellersubjektet definisjonsmakt av tolkning og opplevelse av tekstens innhold, og at litteraturen kan videreføre eller opprettholde diskurser om kjønnsroller, makt osv. I rammene av dette prosjektet går jeg ikke videre inn i å behandle denne definisjonsmakten, men avslutter med Schaannings (1999) ord om diskursenes nivå som ikke bare et samfunnsmessig nivå, men også at «Den settes i system, temmes, ritualiseres, disiplineres og kontrolleres», da diskursen er underlagt en *orden* (ibid, 1999, s. 62, her i etterord, Foucault, 1970/1999). Litteraturen kan også være *av/i* denne *orden*, der den kan reproducere/holde ved like diskurser gjennom språket (Schaanning, 1999, s. 45-62).

Tilbake til lesningen som hendelse. Ifølge Nagel (2014/2018), beskriver Aurelius (2013) at ved å «betrakte lesning som en hendelse nettopp forflytter vår oppmerksomhet fra verket (boka eller teksten) og hva teksten kan bety, til hva teksten gjør (...)» (Nagel, 2014/2018, s. 235). Ifølge Nagel (2018) gir det å se på høytlesning som en performance mulighet for «å undersøke andre dimensjoner ved høytlesningshendelsen enn selve narrasjonen» (2014/2018, s. 236). I analysene her ser jeg ikke på fortelleren, men ser derimot på fortelleren som den som sender ballen til barna, jamfør Guss (2015), og ved denne pasningen av teksten settes i gang bevegelser og impulser mellom barnas kropp og verket. Nagel (2014/2018) utvider dette til og å kunne gjelde når man leser for seg selv, ved at den som har blitt lest for, eller leser høyt for et barn kan antagelig lett forstå høytlesning som en hendelse (ibid, 2014/2018, s. 230). Selv når man leser for seg selv kan lesningen forstås som en hendelse, fordi lesningen oppleves med kroppen ved at du ler, gråter, lager bilder i hodet, tenker og påvirkes av det visuelle ved boken, enten bevisst eller ubevisst (Nagel, 2014/2018, s. 230- 231). Tønnesen og Bjorvand (2014) presenterer en tilsvarende forståelse der de blant annet drøfter hvordan den

litterære affordans i multimodale tekster, der de ved flere anledninger er inne på mottagernes rolle i den litterære opplevelsen (Tønnesen & Bjorvand, 2014, s. 58). Der henviser de til at: «Mottagerens aktivitet kan utfolde seg på det mentale plan, som fortolkning, meddiktning og innlevelse» (ibid, 2014, s. 58), og videre at digitale medier kan inviterer til aktive kroppslige handlinger som samhandler med mediet. På bakgrunn av analysens perspektiv, i denne masteroppgaven, kan det forstås som at også tradisjonelle litterære tekster kan invitere til aktive handlinger og kroppslige aktive samhandlinger gjennom dramatisering av tekstene, som Tønnesen og Bjorvand (2014) vektlegger (ibid, 2014, s. 59-60).

Barnelitteratur leses ofte høyt og at derfor er performativitetets begrepet særlig fruktbart som et analyseverktøy (Nagel, 2014, s. 235). Høytlesning skaper en situasjon bestående av et «objekt (billedboka), en formidler, en eller flere tilhørere og et sted. (...). Denne situasjonsdimensjonen åpner opp for å betrakte høytlesningshendelser *as performance* (...))» (Nagel, 2014, s. 236). Begrepet *as performance* henter Nagel fra performansceteoretikeren Schechner, begrepet innebærer at en situasjon som ikke nødvendigvis fremstår som en kunsthendelse nettopp er det eller blir det (Nagel, 2014/2018, s. 236). Ut ifra denne definisjonen kan høytlesning i denne konteksten analyseres som en (kunst)hendelse.

5.1.5Oppsummering av analysens første del

Ved å anvende performativitet som analysebegrep fremstår samlingsstunden som en teaterhendelse. Med eksempler fra empirien, ser jeg derfor samlingsstunden som en teaterhendelse. Der jeg ser paralleller mellom teateret og samlingsstunden, og analysen kan vise hvordan i iscenesettelse av rom og dramatisering av tekster gir mulighetsrom for å skape teaterhendelser sammen med barn i barnehagen. Da samlingsstunden trekker inn elementer fra teater der det er scenegulv, kostymer, rekvisitter, skuespillere og publikum kan barna gis anledning til å utforske kunstneriske møter. Videre ser jeg teaterhendelsen i sammenheng med dramatisk lek (Guss, 2015,2017), der teksten inviterer til kroppslige handlinger og uttrykk. Jeg har pekt på at betrakterposisjonen ikke er passiv rolle, men derimot er en aktiv deltager av skuespillet som vises på scenen. Jeg har også vist hvordan tekst blir til handling, der jeg argumentert for hvordan teksten får liv gjennom høytlesningen. Jeg har med andre ord undersøkt om samlingsstunden kan bli en teaterhendelse.

5.2.1 Litteraturen som estetiske hendelser

Jeg vil i den følgende analysen undersøke estetikk som hendelse, ved noen utvalgte situasjoner fra datamaterialet. Ved estetisk erfaring eller en estetisk læring er det å kunne involveres med kropp, sanser, følelser og relasjoner en gjennomgående aspekt (Vist, 2019, s. 114). En estetisk hendelse kan beskrives med samme ordvalg, men retter oppmerksomheten til her å gjelde kroppslige non- verbale og verbale uttrykk i forbindelse med litterære kunstmøter.

5.2.2 Estetisk hendelse – verket i det sosiale rommet

Jalving (2011) skriver at det er i det sosiale rommet fenomenologiens perspektiv ikke favner vidt nok (Ibid, 2011, s. 141). Fenomenologien kan ifølge Jalving (2011) gi ramme til å forstå sansingens iscenesettelse, men den forstår ikke i stor nok grad rommet som sansingen finner sted i (ibid, 2011, s. 141). Selv om Merleau – Pontys teori om at kroppen beboder rommet, blir det ikke klart nok at dette rommet som sansingen forgår i deles av andre kropper, ved at det kan synes som at kroppen som oppfatter andre kropper og andre ting i «ikke at spille ind på den individuelle perception» (Jalving, 2011, s. 141). For i større grad å medtenke andre kropper og andre ting, det sosiale rom, må nyere teorier utforskes (ibid, 2011, s. 142). Jalving (2011) skriver at der Merleau – Pontys teori/filosofi slutter, begynner professor og antropologen Csordas (1952-) med sine tanker, ved at kroppssubjektet ikke kun er oppmerksom på, og erfarer, sin kropp i rommet, men også er oppmerksom på hvor kroppen er i forhold til ting og andre kropper og hvor de er i forhold til subjekt kroppen (ibid, 2011, s. 142); «To attend to a bodily sensation is not to attend to the body as an isolated object, but to attend to the body`s situation in the world» (Csoradas, 1993, s. 139; her i Jalving, 2011, s. 142). Med andre ord er vi ikke isolerte kroppssubjekter, men «deler det, han kalder et intersubjektivt miljø med andre» (Jalving, 2011, s. 142). Slik jeg forstår det aktiveres verket, og barna aktiveres av verket, her litteraturen, når barna trer inn i scenerommet der litteraturen oppstår på nytt i møte med deres kropper og sanser. Men det konkrete rommet verket utføres i må og forstås som en bokstavelig intervensjon der utveksling finner sted, mellom de som ser på og blir sett på- og rommet de er installert i (Jalving, 2011, s. 142). Når jeg leser med Merleau -Ponty (1945/1994), forstår jeg kroppen som sansende, persiperende og handlende,

hvor kroppen bebor rommet, møblene, instrumentet, rekvisittene, kostymene, med meningsfulle kroppslige handlinger for kroppssubjektet (Østberg, 1994, s.7, her i forordet til Merleau – Ponty, 1945/1994; Tin, 2000; Greve, 2009, 2015); «At være krop betyder, (...), at være knyttet til en bestemt verden, og kroppen befinner sig ikke til at begynde med i rummet: den er til i rummet»(Merleau-Ponty, 1945/1994, s. 104). Om jeg forstiller meg litteraturen som en installasjon barna, pedagoger, assistenter og jeg, som observatør, trer inn i, vil vi alle være oppmerksomme på våre kropper i forhold til - eller i installasjonen, og hverandres kropper. Vi blir alle påvirket av- og påvirker hverandre, rommet og installasjonen i kraft av våre kropper. Jeg forstår her litteraturen som en abstrakt installasjon barna kan tre inn i.

I dette konkrete rommet vi oppholder oss imens samlingsstunden pågår, forflytter vi oss mellom tekster, lys, lyd, kostymer, rekvisitter, bevegelser, ord, kropper og stemmer innenfor dette *spelrummet*. Når jeg forstår en estetisk hendelse som å kunne involvere rom, kropper, sanser, følelser og relasjoner, forstår jeg rommet, det sosiale rommet, som en estetisk hendelse. Når rommet mørklegges til dels med ulike lyskilder, allsang, kropper i rytmiske frem og tilbake bevegelser og musikk, forstår jeg ikke delene kun som tempo, toner og bevegelse, eller kroppsobjekter isolert i seg selv, (Jalving, 2011, s. 141), men også at disse elementene kan forstås som flere lag av estetisk hendelse.

Idet samlingsstunden glir over i eventyrstunden, mørklegges rommet; persienne trekkes ned, peisen tennes, stearinlys tennes og de synger eventyrsangen som markerer overgangen til en ny fase ved samlingsstunden. Barna hekter armene sammen, så de danner en sammenhengende rekke, de vugger frem og tilbake i takt med sangen og gitarens rytme.

5.2.3 Litteraturens poetiske språk

Litteraturens poetiske språk er det uventende, det uvanlige og det overraskende, og disse aspektene blir karakterisert som viktige i estetiske opplevelser (Birkeland, 2011, s. 47). Videre er det poetiske språkets egenskaper rytme, musikalitet og språklig konsentrasjon, som ofte er akkompagnert av sang, musikk og dans og kan ha estetiske kvaliteter ved seg (Birkeland, 2011, s. 47).

Det poetiske språket vil ofte være knyttet til nettopp det å utfolde seg kroppslig; vi hører det i måten barn smaker på, repeterer, leker og eksperimenterer med ord og språklige uttrykk (Birkeland, 2011, s. 48).

I besøksbarnehagen var *Mauren* av Inger Hagerup (1905- 1985) et av mange dikt som ble lest, med bevegelser sammen med barna. Diktet går slik:

Mauren

Liten?

Jeg?

Langtifra.

Jeg er akkurat stor nok.

Fyller meg selv helt

på langs og på tvers

fra øverst til nederst.

Er du større enn deg selv kanskje? (Hagerup, 1971)

Når jeg gjengir dette diktet, er det i forlengelse av hvordan jeg kan forstå det poetiske språkets eksperimentering med ord, rytme og form (Birkeland, 2011), blir til kroppslige uttrykksformer. Et av barna kommer spontant med et verbalt uttrykk da diktet var slutt: «Men når man lærer noe nytt, da vokser man seg større enn seg selv? For da vokser man jo!» Utsagnet var brilliant tenkt -og overraskende der og da. Utsagnet er ikke bare klartenkt og filosofisk, men jeg opplever det som at barnet eksperimenterer med språkets poetiske uttrykk. Jalving (2011) skriver at beskuerne av kunstverket kan, om de ikke blir kunstverket selv, så blir de en del av kunstverket selv når «deres kroppslige respons til værkets ret konkrete hendvendelse» (Jalving, 2011, s. 144). Jalving (2011) analyserer i forbindelse med sitatet her en installasjon, og det kan dermed ikke overføres direkte til denne hendelsen som oppstod i barnehagen. Men den kan være en illustrasjon på det poetiske språkets abstrakte installasjon i det sosiale rommet. Kan man tenke seg at de trer inn i diktet når diktet blir til en hendelse når diktet fortelles

Liten? De huker seg sammen og gjør seg små. *Jeg?:* De peker på seg selv, og ser spørrende ut. *Langt ifra.:* De rister på kroppen i et Nei. *Jeg er akkurat stor nok:* De gjør seg så store som de selv er. *Fyller meg selv helt/ på langs og på tvers/fra øverst til nederst:* De lar hendene gå fra hode og helt ned til føttene, og på kryss og tvers over kroppene sine, og så fra hodet øverst, til føttene som er nederst. *Er du større enn deg selv kanskje?:* peker på alle rundt seg.

Videre ser jeg hendelsen i sammenheng med prosjektet *Barns ekspressive språk – Alberto Burris kunstneriske uttrykk*, som jeg viste til i teorikapitlet, der Reggio Children skriver innledningsvis:

Det visuelle språket er, som andre språk, en gave kvinner og menn er utstyrt med fra fødselen av. Det utvikler seg dersom det får vokse i gunstige kulturelle kontekster. Verkene til ulike kunstnere er næring for intellektet og fantasien, men hovedaktøren er, og må alltid være, barnet selv og dets egne tankestrategier, kunnskapsprosesser og relasjoner. Sammen med barna bør vi oppsøke og følge noen av prosessene som utfolder seg under den kreative handlingen, som samhørigheten, spenningen i utforskningen, den intense relasjonen med tingene, den symbolske oppfinnelsen, metaforen, referansene og analogiene, det kulturelle motet og ekspressiviteten ... (Reggio Children, 2010, s. 15).

For Dewey (1934/1980) kan det estetiske forstås som en erfaringsopplevelse av helhet, integrasjon, nytelse og harmoni, der det er prosessen som er viktig, og det dermed ikke å forstå estetikk som et middel for noe annet (Olsson & Øksnes, 2013, s 106). Dette ser jeg parallelt med å kunne gi tid til å være i en utforskende prosess der barnets impulser, jamfør Reggio Children, (2010), i relasjon med den litterære teksten. Waagen (2013) skriver at «Kunst forteller oss noe. Den setter oss på sporet av et utall assosiasjoner, ideer og opplevelser» (ibid, 2013, s. 184). Det poetiske språket i *Mauren* (Hagerup, 1971) ga barnet i hendelsen, som jeg referert til tidligere, assosiasjoner, ideer eller analogier osv. til å undre seg over om man ikke blir større når man får vite nye ting.

5.2.4. Trollua

«Nå blir jeg rar» sier Lise, og smiler og ler. Hun finner frem troll-luen som ligger i skattkisten, den ene hånden klemmer og drar lett i tøyremser av ulike stofftyper, som er sydd på luen, før hun trer den på hodet. Luen har «mose og kvister» på seg - lange remser i grått og mosegrønt. Lise legger hendene på luen som nå sitter på hode og retter litt på den. (...) Lise rister på hode, og noen av remsene treffer ansiktet på siden, og sier: den kjennes ikke akkurat ut som mose». Lise tar av seg lua igjen, ser på et annet barn som står ved

siden av og sier: «Nå er jeg Lise, ... men NÅ ER JEG TROLLET» da hun tar luen på igjen. Dette gjentas et par ganger før Lise løfter opp armene over hodet før hun legger seg til under broen for å vente på de tre bukkende bruse, Lise ligger og «truer» de tre bukkene med hendene plassert inntil hode, pekende fingre illuderer hornene mot publikum, og ser skummelt på dem. Når bukkene en etter en går over broen og ber om nåde, svarer hun med mørk og overbærende stemme: «Jaaa velll daaa, så gååå daaa !».

Inspirert av Jalving (2011) som leter etter nye måter og nye steder der kunstneriske og estetiske hendelser kan oppstå, kan jeg tolke møtet mellom barnet og troll -luen som en estetisk hendelse. Luen er ikke en hvilken som helst lue, men en lue som er laget spesielt med tanke på at dette skal være trollets «hår», inspirert av Theodor Kittelsens (1857- 1914) tegninger av trollet, som mange av oss kjenner som en ruvende skikkelse med store hender og føtter, stor nese og med grantrær og mose ol på hodet. Dette er forsøkt konkretisert med disse remsene av ulike materialer og lengde som gjør at inntrykket kan assosieres til skogens mangfold av trær, planter, dufter og lys. Bilder av Theodor Kittelsens troll henger og på veggene i barnehagen, og ved flere anledninger bruker barna disse ulike illustrasjonene som eksempel på hvordan troll kan se ut ved at barna går bort til bildene, peker på dem og sier at «Dette er trollet», eller de spør om trollet egentlig ser akkurat ut som på bildet. Barnehagen har og en gjennomgående bruk av trollene for å tematisere og problematisere de mørke kreftene vi har i oss, og som barna kan kjenne seg igjen i som sinne, sjalusi og lignende.

5.2.5 Estetikk som en utforskende performance?

Jalving (2011) skriver at performativitetsteoriens fellesskap med ideene til fenomenologien er at den:

(...) metodes sammentækningen af sansede og sanset, dens fremvisning af, hvorledes betydningen skabes i selve værkmødet, i erfaringen af det kunstneriske objekt, dens hævde af undersøgelsens og erfaringens processuelle, ja, faktisk performancelignende karakter (Jalving, 2011, s. 252).

Kan handlingen der Lise skal ta på seg troll-lua som noe mer enn en det? Kan trolluen bli en hendelse ved at den, i kraft av å være trollua, skape kroppslig og emosjonelle opplevelser som barnet kan erfare ved å kjenne på. Kan barnet utforske troll-lua eller de følelser som barnet knytter til denne opplevelsen av akkurat denne trollua? Trollua kan nok ikke forstås som

kunst, men trollua kan ha et estetisk element. I den konteksten kan man forstå troll-lua mer immanente kraft; den har et vesen, og Lise blir Trollet når hun tar luen på. Med Jalvings (2011) forståelse av at performativitetsteorien legges det også vekt på kunstens invitasjon til utforskning mellom den sansende og det sansede – en mikrodell av eventyret blir en kroppslig, sansbar og utforskede hendelse mellom Lise og Trollet, jf. Javling, 2011). Barnets opplevelse kan gi det hendelsen en ny estetisk kvalitet.

Jeg kan anta at barnet oppfatter hvordan luen kjennes, kanskje klør den litt, kanskje kjennes ulltrådene rue mot hånden, eller kanskje den er varm å ha på. Jeg har ikke en akademisk bakgrunn i kunst – eller drama vitenskap, men jeg vil mene at luen innehar en rekke estetiske kvaliteter som kan frembringe følelser og sansbare hendelser ved at Lise kjenner de rue ulltrådene, som igjen kan gi assosiasjoner til andre situasjoner der Lise har brukt trollua eller kjent lignende teksturer før. Kanskje gode eller mer krevende følelser. Eller kan trollet være skremmende og i kraft av at trolluen skaper assosiasjoner som frykt, redsel eller skrekk - blandet fryd? Vi kan tenke oss til ulike emosjonelle og sansbare hendelser som kan oppstå hos Lise, men jeg kan ikke befestet det på noen måte.

Når Lise har fått på seg luen, skifter hun toneleie, toneleie er mørkt og truende. Skiftningen vil jeg anta kommer som et resultat av at hun har hørt eventyret både opplest, dramatisert og i lek ved tidligere anledninger. Når hun i tillegg løfter armene opp over hodet, kanskje for å gjøre seg større, kan det forstås som et non-verbalt uttrykk for stemmen, jo større jo mer truende. Dette uttrykket kan antas å komme nettopp på bakgrunn av en assosiasjon, eller forståelse av at troll er store, snakker med mørk stemme og er skumle.

Nagel (2018) referer til Mouritsen (1996) som ser på barns lek, verbal og non- verbal, som en form for estetisk symbolsk utforskning. Dramatiseringen av *De tre Bukkende Bruse* kan også se på som en form for dramatisk lek (jmfør Guss, 2003, 2017), der barnas verbale og kroppslige uttrykk kan forstås som estetiske praksiser (Nagel, 2018, s. 13). I lys av dette kan barnets kroppslige og verbale uttrykk forstås som estetisk - lek og utforskning (Guss, 2015, s. 152).

Performativitetperspektivet gir anledning til å se lekende estetiske uttrykk som hendelser. Som nevnt før, er det Ifølge Nagel (2018) slik at performativitetperspektivet åpner for å se kunstverk(et) som hendelse(r), når analyseblikket flyttes fra «å betrakte kunst som objekt til å betrakte kunst som hendelse» (2018, s. 65). Ved å ikke legge vekt på hvordan barna kan forstå eventyrets litterære budskap, men heller ser etter eventyrets hendelsesspektiv kan

barnets valg av dypere toneleie og det kroppslige uttrykket til barnet, forstås som hva trollets skikkelse påvirker opplevelsen av trollet for Lise, ikke hva det *er* for Lise (Nagel, 2018, s. 66).

Et hendelsesperspektiv innebærer med andre ord at gjenstanden endres fra objekt til situasjon, og samtidig utvides verksforståelsen fra kun å inkludere selve kunstproduksjonen, være seg en forestilling, en bok eller en installasjon, til også å omfatte betrakteren (...) Et hendelsesperspektiv åpner derfor for et kunstbegrep som rommer selve produksjonen, resepsjonen, betrakteren som medskaper og interaksjonen mellom verk og betrakter og mellom verket og konteksten (Nagel, 2018, s. 67).

5.2.6 Barnas mulighet til egen estetisk utforskning i det sosialerommet

Barnehagen har et mangfoldig utvalg av kostymer og rekvisitter som er til bruk under dramatiseringene. Kostymene og rekvisittene oppbevares i en stor brun kleskiste, og man kan se at den har vært med et antall år da den er preget av daglig bruk og at den nok er nokså gammel. Kleskisten har en sentral plass i scenerommet på avdelingen og barna får være med på å løfte opp lokket på kisten i starten av eventyrstunden. Følelsen av å ta på treverket, kjenne tyngden av lokket som løftes opp, for så å kunne få se en mengde med kostymer og rekvisitter som kommer til syne, kan forstås som en estetisk opplevd hendelse slik jeg ser det.

Sjal, skjørt, bluse, brosje, skaut, hatter, luer med horn, troll hatten med mose og kvister på, vesker, trau, skålbrott, en utgått skosåle, bukkehorn, død skjærunge, øser osv. er noe av det som ligger som små skatter i kista. Barnehagen har en klar, og uttalt, ønske om at rekvisitter og kostymer og miljøet ellers på avdelingen er preget av temaet de arbeider med og også at bilder og trykk er hentet fra kulturarven, og på en slik måte at barna kan relatere seg til og engasjere seg i ikke kun eventyrene, men også andre kunstneriske uttrykk fra denne tidsperioden.

Jalving (2011) skriver at performativitetsteorien går:

(...) et skritt videre end fænomenologien, idet den i højere grad medtænker det sociale og historiske rum, sansningen udspiller sig i. Man kan derfor udlægge det således, at performativitetsteorien, forskjelle til trods, er et forsøg på at nytænke fænomenologien med et utvidet blik for den sociale, kulturelle og historiske ramme, inden for hvilken

sansningen finder sted. I den forstand er den både en fortsættelse og en utvidelse af de ideer om den fænomenologiske undersøgelse og forholdet mellem værk og verden, som blandt andre Husserl og Merleau- Ponty introducerede (Jalving, 2011, s. 252).

Performativitetsteorien, slik jeg forstår Jalving (2011), er at opplevelsen av et verk ikke kun sanses i et lukket rom der det kun er verket i kraft av seg selv som skaper estetiske sansende opplevelser, men også at konteksten verket utføres i er en del av hele opplevelsen, og som også påvirker hvordan vi opplever verket. I lys av dette blir det konkrete rommet barna møter tekstene et sansende og høyst levende rom som kan påvirke hvordan barnas estetiske opplevelser.

Ifølge Fischer- Lichte (2008) var en vanlig oppfattelse av kunst- eller estetiske opplevelser at kunstneren gjennom sitt kunstverk kunne snakke til observatøren av kunst, og gjennom kunsten kunne observatøren våkne, eller erkjenne en sannhet om sitt eget liv og dermed hadde kunsten og kunstneren, kanskje, nådd sitt mål (Fischer- Lichte, 2008, s. 13). Dette, mener jeg kan ses til en viss grad i sammenheng med Gadamer (1977/2013) sin utforskning av *spelrummet*, som jeg har gjort rede for i kapittel 2.0. Men hos Gadamer forstås også kunstverket som ufullkomment før vi som betrakter oppsøker et gitt kunstverket, som igjen kan skape emosjoner i oss som gir gjenklang – en opplevelse av sterke følelser som kunstverket setter i gang i oss, eller en erkjennelse eller gjenkjennelse et gitt fenomen verket har inspirert oss til å se (Gadamer, 1977/2013). Endringen fra denne oppfattelsen av at kunst var noe som vi kun bivånte endret seg på 1970- tallet slik jeg forstår Fischer- Lichte (2008).

Uten sammenlikning for øvrig lar jeg meg inspirere av Fischer- Lichtes (2008) utforskning av hvordan performace utfordrer den hermeneutiske forståelsen av estetikk som fordrer at vi skal forsøke å forstå hva kunsten kan bety, til hva som kan oppstå i et møte med et verk; ikke hva verket måtte bety, men hva et verk *gjør* med publikum (Fischer- Lichte, 2008, s.16; Nagel, 2014, s. 235). Tilsvarende i mine datamaterialer der jeg ikke undersøker det meningsbærende i verket, men hvordan verket skaper hendelser og opplevelser hos barna. Barna bryter ikke inn i en performance eller skuespill, men denne skiftningen av å være observatør til å bli aktør er produktivt å utforske i denne sammenheng da den kan synliggjøre estetiske hendelser gjennom kroppslige uttrykk.

Merleau- Ponty (1964/2000) skriver: «Det er ved å låne verden sin kropp at maleren forandrer verden til maleri (...) som en sammenfletning av syn og bevegelse» (1964/2000, s.15). Jeg vil anta at i denne handlende prosessen som det å male et maleri er, vil kunstneren ha iboende seg

estetiske sansbare hendelser, gjennom farger og fargevalg, plassering av objekt eller objekter på flaten og gjennom selve den kroppslige tilblivelsen av maleriet med lyden av penselen mot lerret, lukten av maling, eller forfatterens taktfaste tromming på tastaturet etter som bokstavene former ord som igjen former setninger. Som barna låner sin kropp og sitt sinn til tilblivelsen av å kroppsligjøre eventyrene med bevegelser og sanser. Slik jeg forstår Fischer-Licthe (2008) knytter hun en estetisk opplevelse til noe mer enn til den tradisjonelle forståelsen av en mer passiv opplevelse til også å gjelde handlende opplevelser.

Knausgård (2017) beskriver hvordan det å skrive er en handling som må være i nær kontakt med det han sanser i øyeblikket, bare da blir det en intuitiv ekte følt prosess, slik jeg tolker Knausgård (2017):

Skrivningen kan ikke bare gjenskape et øyeblikk, den må selv være et øyeblikk, bare da er den i kontakt med verden, ikke som avbildning, men som handling. Det må med andre ord være så liten avstand mellom tanke og følelse som mulig (Knausgård, 2017, s. 91).

Om jeg låner Knausgårds (2017) ord i til en estetisk hendelse med/av/i litteraturen, i barnehagen, kan det bli slik; litteraturen må være øyeblikket, bare da er den i kontakt med verden, som handling og ikke kun en avbildning, slik at avstanden mellom tanke og følelse er så liten som mulig.

5.2.7 Oppsummering av andre analysedel

I hendelsesperspektivet trer estetiske hendelser frem som utforskende og skapende prosesser. Estetik i dette perspektivet kaster lys over hvordan det sosialerommet innlemmes i en estetisk hendelse. Konteksten er ingen nøytral part, men derimot en aktiv del av opplevelsen. Videre har analysen undersøkt det poetiske språkets estetiske hendelsesrom, der jeg ser språket som en abstrakt tekstlig installasjon der barna trer inn og utforsker handlingsinvitasjonen i tekstene gjennom deres egne kroppslige uttrykk. Ved å lese med Merleau-Ponty forstår jeg barnet som et kroppssubjekt som erfarer hendelsen gjennom kroppen. Når jeg også leser med Gadamer (1977/2013) kan jeg bryte ned hendelsen til å utforske kommunikasjonen mellom verk og betrakter, i denne delanalysen kan en si at jeg søker estetiske kommunikasjonshendelser mellom barna og elementene det sosialerommet

innehar. Der dette eksemplifiseres med f.eks. rommet barna er i, det poetiske språket og en troll- lue, der delene utforskes som estetiske hendelser.

5.3.1 Litteraturen som en lekende demokratisk hendelse?

Om dramaturgien eller dramatiseringen av eventyrene her ikke er av profesjonelle aktører, ser jeg det som produktivt og jeg inspireres av Nagels (2016) drøftinger i artikkelen *Den likeverdige tilskueren i scenekunst for barn*. Her undersøker hun forholdet mellom publikum, aktører og verk i fire teateroppsetninger, og hvordan de ulike verkene åpner opp for likeverd eller ulikhet og demokrati; I hvilken grad og hvordan publikum får delta selv i disse fire teateroppsetningene (Nagel, 2016). Denne delanalysen vil ta for seg hvordan hendelser knyttet til litteraturen i barnehagen kan ha et demokratisk potensial, og hvordan dette kan komme til uttrykk.

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet sitter barna på stoler, krakker og bord som er plassert slik at vi kan assosiere det til en teatersal der publikum sitter foran scenen. Pedagogisk leder sitter foran barna på en stol og er motoren i samlingsstunden som organisator, formidler og instruktør i ett hele. Men her, i motsetning til et tradisjonelt teater, er dette i en barnehage, Publikum, som naturligvis her er barna, blir involvert fra starten av i en dialog mellom barna, og mellom barna og pedagogiskleder. For de eldste barna kan jeg anta at noe av dette er kjent, da barnehagen repeterer eventyrteamet hvert år. Dette kan komme til uttrykk ved at de eldste barna kommer med verbale ytringer om hvilke eventyr og sanger som skal være med i samlingsstunden. De yngste som er 2 år, ser ut til å sitte og observere: kroppene og blikkene går fra å være vendt mot pedagogiskleder, til at de snur kroppene sine på stolene slik at de kan se hva som skjer bak dem og hvem som snakker.

Jeg opplever det ikke slik at de yngste blir snakket over hode på, men snarere tatt med i samtalen ved at pedagogisk leder tar de med inn i samtalen, ved å for eksempel å presisere med ord eller med konkreter om hva de snakker om. Pedagogisk leder kan minne de på om hva de gjorde i går eller for en stund siden ved å si: «Husker dere at vi var på bondegården å så geitene?», mens pedagogisk leder samtidig holder opp en figur av en geit, for så å spørre om de sammen skal synge om geitebukken før det skal dramatisere *De tre bukkene Bruse*. På denne måten åpner pedagogisk leder opp for at hele barnegruppen kan få ta del i samtale ut ifra deres utgangspunkt. Dette kan ses i sammenheng med det Nagel (2017) beskriver i

artikkelen *Den likeverdige tilskueren i scenekunst for barn*, om å få anledning til å hekte seg på temaet i forestillingen slik at barna kan la seg engasjere (Nagel, 2017, s. 57, her i Nagel, 2018).

Som nevnt før veksler barna mellom å være publikum og aktører. Dette foregår ved at det er satt opp en liste med barns navn for å ha oversikt over hvem som har spilt eller skal få spille for eksempel karakteren Askeladden. Målet er at alle barna uansett forutsetninger og alder skal får spille alle rollene i eventyrene og sangene som dramatiseres.

Hovik og Nagel (2017) skriver om den kunstpedagogiske diskursen at:

De estetiske fagenes begrep om medskapning henviser til en kunst faglig tradisjon der barn uttrykker seg gjennom estetiske virkemidler og betraktes som kompetente utøvere. Medskapning kan forstås som kunstpedagogikkens bud på barns medvirkning i og gjennom kunsten, og i denne diskursen er kunstfagene barnets sanselige vei til estetisk erkjennelse. Medskapning er dermed knyttet til en kunstpedagogisk tenkning der barns arbeid med kunst gir økt innsikt og forståelse av seg selv, hverandre og verden i en handlingsbasert pedagogikk som setter det å gjøre, «learning by doing» i sentrum (Hovik & Nagel, 2017, s. 18).

Med utgangspunkt i Bourriaud ideer om kunstens relasjonelle funksjon, der ideen vektlegger «funksjonen av de mellommenneskelige relasjonene de (kunstverkene) forestiller, produserer og fremkaller» (Bourriaud, 2007, s. 165; her i Hovik & Nagel, 2017, s. 21). Dette åpner for å arbeide sammen med barna i skapende prosesser, der verket blir relasjonelt og prosessuelt (Hovik & Nagel, 2017, 21). Sett i forbindelse med hendelsene som er analysert i første og andre del av dette kapittelet, forstår jeg personalet som igangsetter for skapende prosesser, som åpner for at litteraturen og dramatiseringen av litteraturen kan gi barna en forståelse av seg selv, hverandre og verden vi lever sammen i (Hovik & Nagel, 2017, s. 18). I

kunsthendelser åpnes muligheten for å kunne aktivt delta i skapendeprosesser som kan inneholde «muligheter for refleksjon, ytringer og alternative svar, og kan være et rom der vi som mennesker må stå for og anerkjenne oss selv, - uten at det blir satt en ytre karakter eller vurdering» (Wahlström & Myhre, 2013, s. 195). Med andre ord blir kunsten en arena der barna kan uttrykke seg på nye måter, og også «anerkjenne andres valg og uttrykk» (Wahlström & Myhre, 2013, s. 195).

Ved å kunne få mulighet til å anerkjenne uttrykk, valg og finne svar eller andre løsninger i en skapende prosess, i møte med andre mennesker, kan med andre ord skape forutsetninger for

egen og andres verdi og perspektiver. Barna i sekvensen under kan være et eksempel på en slik skapende prosess, der barna i møte med andre barn forholder seg til og anerkjenner hverandres grenser, verdi og valg:

Liv har kledd seg ut som gamle Kari, med skjørt og sjal. Liv sitter i eventyrfortellerstolen, imens sitter Per og spiller gitar. Foran dem sitter to barn som ser på Liv og Per. De leker samlingsstund. Med ett leken slutt, da flere barn kommer til og vil være med på leken, og de finner ut at de skal spille Bukkene Bruse. De forhandler seg imellom hvem som skal være den store bukken og trollet i leken. Liv og et annet barn begynner samtidig å finne frem kasser som skal være broen bukkene skal gå over.

Per: «Vil du være denne lille?», og holder opp den minste bukkende bruse lua foran Ane.

Ane: «Jeg vil være trollet», og tar på seg troll-lua før hun legger seg under brua. Per tar på seg lua til den mellomste bukkende bruse og stiller seg opp foran broen. Gamle Kari/Liv begynner å fortelle eventyret om de tre bukkene bruse, og hun later som hun er den minste bukkene bruse. Per kommer rett etter, men får beskjed om å vente til Liv er kommet over brua. Liv: «Gå nå!», sier hun før hun forteller hun videre. Per går opp på brua. Ane/Trollet:

«Hvem tramper på min bro?» Per: «Jeg har ikke trampa endaaaaaa». Per tramper hardt.

Ane gjentar: «Hvem tramper på min bro?» Per/mellomste bukkene bruse, med pipestemme:

«Det er den mellomste bukkende Bruse». Ane/Trollet, med mørk stemme: «Nå kommer jeg

og tar deeeeg!» Per: «ÅÅÅ nei ikke ta meg, ta han store som kommer etter meg, jeg er

liten». Ane/Trollet, med mørk stemme: «Så gåååå daaaa». Leken holder på en stund, og de

veksler mellom hvem som er den lille, mellomste og største. Etter en stund glir leken over i

Prinsessen som ingen kunne målbinde. De finner frem ulike rekvisitter og kostymer de

trenger, forhandlinger om hvem som skal være hvem, hvor man skal stå.

Sekvensene er utsnitt av frilek på avdelingen, jeg velger å ta med denne sekvensen selv om hendelsen ikke oppstår i samlingsstunden, men rett før den begynner. At jeg ble oppmerksom på denne ene gruppen, var nokså tilfeldig da det var flere grupper som lekte samtidig. Der og da var det ikke noe uvanlig med hendelsen, for hver dag jeg kom til barnehagen var som regel barna i en slik lek med kostymer, rekvisitter og andre objekter de tok med seg inn i leken. Det var først litt senere på dagen at jeg skrev ned episoden, og i analysearbeidet ble hendelsen mer og mer interessant. For hva kan oppstå av skapende prosesser når kostymene og rekvisittene

som er i bruk i samlingsstunden, hele tiden er tilgjengelig for barna? Har de en avgjørende effekt på leken? I så fall hvordan? I frilek periodene var det en stadig utskiftning og utforskning av kostymer og rekvisitter. Vekslingen mellom forskjellige kostymer og rekvisitter og utforskningen av disse. De diskuterte hva kostymene kunne brukes til eller hvordan de kjentes ut som, så ut som, og videre var det forhandlinger om hvem som skal være hvilke av de ulike rollene.

Hendelsen ovenfor ser jeg iblant annet i sammenheng med Guss (2013) sin drøfting i artikkelen om «Barns performative lekdialog», der hun skriver om hvordan den autonome dramatiske leken kan synliggjøre barns skapende kommunikasjonsprosesser:

(...) hvordan de mestrer lekens performative *formspråk*, og dette formspråkets betydning for dem – for kommunikasjon og fortrolig relasjonsbygging innenfor den sosiokulturelle lekegruppen så vel som for individuell erkjennelse og subjektutvidelse. Barns språk i leken er et ikke-begreplig språk, et undersøkende og fortolkende symbolsk språk, men det har lignende kommunikativ, mellommenneskelig og erkjennelsesmessig funksjon som verbalt språk har senere i livet (Guss, 2013, s.228).

Guss (2013) skriver her om hvordan personalet kan lære å kjenne barna på flere nivåer ved å delta i leken på barnas «formspråklige premisser», ved å anerkjenne barnas premisser i deltagelse i leken, men og hvordan de med kunnskap om lekerfaring kan hjelpe barn inn i et lekende fellesskap.

I rammene av denne oppgaven går jeg ikke inn i analyser av personalets deltagelse i lek, eller hvorvidt personalet deltar i frilek. Her er det derimot interessant å se hvordan tekstene, som her forstås som kunstverk, kan gjennom barns performative lekdramaer skape rom for å gi «stemme, konstruerer (ulike) meninger og overskride normative barrierer» (Guss, 2013, s. 238), en demokratisk interaksjon. Når kostymene og rekvisittene er tilgjengelig, inviteres barna til å ta i bruk og utforske rekvisittene og kostymenes mulighetsrom. Med mulighetsrom mener jeg hvordan barna tar i bruk plaggene og tingene; ta på seg kostymene, i kle seg og i kle andre med dem, bruke de i andre sammenhenger, forhandle om hvordan rekvisittene skal eller kan brukes. Det å skape situasjoner der anerkjennelse og åpenhet kan oppstå, handler om i både lek og kunstneriske prosesser og å gi rom for det tilfeldige, det uforutsette og forutinntatte (Hernes, 2013, s. 110). Sekvensen over kan vise hvordan barna utforsker elementer fra samlingsstundens teaterhendelse inn i sin egen lek, ved kostymer, rekvisitter og

litterære tekster de tar i bruk, som dermed kan åpne for kunstneriske prosesser der de fritt kan uttrykke seg i samhandling med andre barn (Hernes, 2013, s. 110; Guss, 2013, s. 238).

I den første analysedelen skriver jeg litt om det åpne teateret (the open teater), der deltagerne i felleskap deltar i en estetisk utforskende prosess (Nagel & Hovik, 2016, s. 159; Stangeland, 2017, s. 82). I denne prosessen kan forhandling om egen figur og dens relasjon til andre, være et aspekt ved det åpne teateret (Nagel & Hovik, 2016, s. 159; Stangeland, 2017, s. 82). Ved denne kollektive undersøkelsesprosessen ser Stangeland (2017) muligheter for en demokratibevissthet (ibid, 2017, s. 82). Stangeland (2017), refererer til Szatkowski (1985) når han skriver:

Når deltagerne spiller en figur, opplever figuren at dette hender her og nå. Samtidig erkjenner deltageren at det er meg (deltageren) som får det til å skje. Spillerne har på samme tid en opplevelse i fiksjonen og en opplevelse av fiksjonen – en opplevelse som figur og en opplevelse av å være den som skaper figuren (Stangeland, 2017, s. 82-83).

Stangeland (2017) argumenterer at dette gir mulighet for erfaringer knyttet til seg selv som «et demokratisk handlende subjekt» (ibid, 2017, s. 83). I en deltagende prosess kan barna få erfaringer knyttet til hva det vil si å være en «demokratisk deltager i form av å ta initiativ, lytte til andre og erfare at det ikke finnes en fasit» (Pettersvold, 2015, s. 72, her i Stangeland, 2017, s. 83). Når barna i hendelsen i tekstboksen over forhandler om hvem som skal være hvem; *Per: «Vil du være denne lille?», og holder opp den minste bukkende bruse lua foran Ane. Ane: «Jeg vil være trollet»,* og videre om hvilke kostymer eller rekvisitter som skal brukes i leken, forstår jeg det som en prosess som kan knyttes til erfaring om å være en demokratisk deltager. Guss (2003, 2013, 2015, 2017) forskning om barnelekens lek drama og dens performative dimensjoner har hjulpet meg å forstå barns lek sitt estiske formspråk og dimensjoner, og også innse lek dramaets demokratiske potensiale (Guss, 2013, s, 277-239). Guss sine studier av et utall leksekvenser viser med stor sannsynlighet at barns lek dialoger «førte til økt (intuitiv) erkjennelse hos barna, både om dem selv og om omverden (...)» (Guss, 2013, s, 228).

Mulighet til å påvirke og ha innflytelse, er begrep som kan beskrive hva demokrati er, og i barnehagesammenheng kan det, innenfor fagområde *Kunst, kultur og kreativitet*, dreie seg om å få mulighet til å skape og påvirke sin virkelighet gjennom kunstverk og egne kunstuttrykk (Hernes, 2013, s. 106). Flere av observasjonene fra feltstudiet viser at barna tok med seg

litterære elementer fra samlingsstunden, som når de for eksempel utforsker språkets poetiske uttrykk, eller når de tar i bruk kostymer og rekvisitter inn i deres lekunivers uten at disse elementene brukes akkurat som i de litterære verkene.

Det gjøres klart til eventyrstund. Og to barn hjelper til å gjøre klart rekvisitter til en vise de skal synge sammen. Selv om ikke alle har praktiske gjøremål akkurat nå, kommer det stadig kommentarer og forslag til hvor enkelte rekvisitter bør plasseres på scenegulvet. Flere av barna er opptatt av at trestubben som reven skal gjemme seg bak, ikke blir plassert for nær der Haren skal danse. Symra kommenterer at Haren må ha plass til å danse og løpe mye før Reven kommer. Natalia skyver stubben på plass, men Symra mener at den må enda lengre bort. Etter et par forsøk blir de enige om at trestubben skal plasseres litt nærmere enn det Symra mener, men litt lengre bak i scenerommet (...).

Sekvensen over er hentet fra samlingsstunden og kan være et av mange eksempler på barnas måte å påvirke og ytre meninger. Sekvensen er ikke fyllestgjørende for den egentlige komplekse dynamikken mellom barna og barna og personalet, som kontinuerlig samhandlet og var delaktige i avgjørelser i den estetiske prosessen, med pedagogiskleder som det samlende punket for barna i samlingsstunden. Under tiden jeg var i barnehagen, så jeg ikke etter om barna fikk mulighet til å være en del av den kunstneriske prosessen. Det kom frem i analysearbeidet, og jeg ble nysgjerrig på i hvordan litteraturen kunne skape rom for samhandling. Jeg leser sekvensen over parallelt med hva Hernes (2013) skriver om at det handler om å få mulighet til å samhandle i prosesser, med barn og voksne, der det kan åpnes for «(...) kommunikasjon med utgangspunkt i aktiv lytting og aktiv handling (...)» (ibid, 2013, s. 110). Ved å la kostymer og rekvisitter være tilgjengelig for barna på avdelingen kan det åpne for demokratiske prosessers mulighetsrom.

5.3.2 Oppsummering av analysens tredjedel

Analysenes tredje del undersøker hvordan litteraturens demokratiske potensial kan komme til syne i et hendelsesperspektiv. Kunstneriske elementer i rommet og tekster kan bidra til barns mulighet til å anerkjenne og å utforske egne og andres kroppslige uttrykk både i lek og i kunstneriske hendelser. Videre viser analysen at når personalet lar kostymene og rekvisittene være tilgjengelig under barnehagens åpningstid kan barna selvstendig få ta i bruk elementene i

lek og kunstnerisk utforskning. Særlig i lys av Guss (2013) har analysen utforsket det demokratiske potensialet som ligger i barns dramatiske lek. Videre har Hernes (2013) hjulpet meg å se hvordan kunst og kunstneriske prosesser kan gi barn mulighet til å påvirke og å skape sin virkelighet med kunstneriske uttrykk.

6.0 Avsluttende refleksjoner

I analysedelen har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: **Hva kan komme til syne ved å utforske barns kroppslige uttrykk i lek og dramatisert av skjønnlitteratur sett som hendelser?** Jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan litterære tekster kan sette i gang hendelser sammen med barn i en gitt barnegruppe. Disse hendelsene har jeg delt i fortrinnsvis som: teaterhendelser, estetiskhendelser, og demokratiske hendelser. Dette kapitlet vil drøfte i hvilken grad oppgaven svarer på problemstillingen og kritiske implikasjoner ved analysenes antydninger. Jeg reflekterer og drøfter også undersøkelsens metode for å innhente datamateriale og utforskning av det innsamlede materialet, forskerrollen og avslutningsvis peker jeg på andre mulige aspekter ved undersøkelsen det kunne være interessant å undersøke videre.

6.1 Validitet, reliabilitet og å gå på tvers av perspektiv

Jeg har underveis i prosessen stilt meg spørsmål om datamaterialets og analysenes validitet, da det er fire år siden jeg var ute i barnehagen. Jeg har vært i tvil om det er riktig å bruke datamaterialet som utgangspunkt til analysen, og om jeg egentlig burde ha en ny observasjonsperiode i barnehagen. Dette gikk jeg bort i fra da prosjektet, på et vis, ville startet på nytt. Jeg så det som konfliktfylt og som etisk urealt overfor barnehagen som lot meg komme på besøk ved å ikke bruke materialet jeg hadde fått tilgang til gjennom mine observasjoner. Derfor valgte jeg å ikke ta en ny periode. Sekvensene som er brukt som eksempler i analysene, er noen av hendelsene som festet seg i meg og som hadde detaljerte nedtegnelser i feltnotatene. Jeg ser dette i sammenheng med at hukommelsen gjerne gjenkaller hendelser som utpeker seg for subjektet (Thorstenson – Ed, 2009, her i Winger og Eide, 2015, s. 5). Analysene må derfor leses som empiriske antydninger av hendelser som

utspilte seg i den gitte barnegruppen, lest i et retro -perspektiv blikk. Et retro – perspektivt blikk handler blant annet om, «å se tilbake -gjenkalle minner og erfaringer som ligger tilbake i tid» (Winger & Eide, 2015, s. 5).

Selv om studien ute i feltet samlet inn et relativt stort datamateriale, er analysene basert på en mindre del av materialet i lys av tiden som har gått. Med dette har tanken på at grunnlaget for analysene kan være for begrenset til å kunne peke på litteraturens performative invitasjon, har vært en tilbakevendende tanke. Ilje Lien (2015) skriver at mengde ikke nødvendigvis begrenser troverdigheten, ved å vise til Johannesen, Larsen og Sandvik (2013), at enkelthendelser i møte med filosofiske begreper kan oppstå og «gjenoppdages på nytt og på nytt» (Ilje Lien, 2015. s. 101). Jeg har forsøksvis, med ulike tilnæringsmetoder, jamfør kapittel 4.0, blitt kjent med datamaterialet på nytt igjen.

Datamaterialet er, som nevnt i kapittel 4.0, samlet inn med deltagende observasjoner som forskningsmetode. Da dette prosjektet startet hadde jeg liten erfaring med det å arbeide i barnehagen og kjente meg usikker på å skulle ta en mer aktiv rolle i barnehagen, som for eksempel ved aksjons- forskning, eller ved å utforme planlagte litterære hendelser. Det å bli observert kan kjennes ubehagelig, da man kan føle at arbeidet/praksis blir vurdert. Selv kan jeg gå helt i lås om jeg føler at noen følger med på arbeid/aktiviteter jeg utfører. I samtaler om undersøkelsen og metoden, forsøkte jeg å være tydelig på mitt erfaringsgrunnlag, og at undersøkelsens hensikt var å se etter mellomrommet mellom barna og litteraturen. Ved å velge bort video, bilder og formelle intervjuer, håpet jeg, ikke kun av personvern hensyn, men også at prestasjonspresset skulle kunne minskes, og at det kunne kjennes mindre ubehagelig at jeg var til stede. Likevel er det antagelig ikke mulig å unngå at dette ubehaget oppstår hos personalet og barna på ulike vis. Waterhouse (2021) skriver at:

Dilemmaet med observasjon er at observatøren gjerne er en som iakttar og vurderer barns utvikling, og i observasjonen skapes et skille, en opposisjon, mellom den som observerer og den som observeres. Gjennom bruk av standardiserte observasjonsverktøy og en tilbaketrukket observasjonsposisjon er det en viss risiko for at barn blir objekter for generaliserbar kunnskap (Waterhouse, 2021, s. 166).

I relasjon til det Waterhouse (2021) skriver her, ser jeg analysenes troverdighet og konsistens som aktuell, noe som har å gjøre med forskningsprosjektets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet har ofte å gjøre med spørsmålet om forskningens resultat kan reproduseres med andre forskere og på et annet tidspunkt, men forskning som retter seg mot

kunstneriske prosesser kan i liten grad reproduseres (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276; Blume, 2015, s. 4; Ilje Lien, 2015, s.102);

Kunstneriske eksperimenter er i modsætning til videnskabelige eksperimenter ikke ubetinget reproducerbar, ja noen gange modsætter de sig reproduktion.

Eksperimentelle prosesser er snarere et redskap til at finde nye uttryksmuligheder, perspektiver eller medier (Blume, 2015, s. 4).

Blumes (2015) sitat ser jeg som relevant for min oppgave, og selv om studien ikke setter i gang eksperimentelle prosesser, kan de litterære hendelsene forstås som kunstneriske uttrykk som er unike, ulike og individuelle prosesser for den enkelte barnegruppen og barnet (Hernes, 2013, s. 106). Min undersøkelse kan, slik jeg ser det, kanskje bidra til en måte å se kunstneriske litterære hendelser og uttrykk på i barnehagen, slik de fremstod for meg i barnehagen og i analysearbeidet.

6.1.1 Triangulering

Jeg har i studien her vært inspirert av begrep fra teorier om performativitet og presisert at jeg ikke tar i bruk hele vitenskapsperspektiv. Om det kun er på begrepsnivå, tar jeg i bruk begreper lånt fra Gadamer og Merleau- Ponty som plasseres i ulike vitenskapsperspektiv. Å stå i dette spenningsfeltet mellom hermeneutikk og fenomenologi kan være komplisert, og i denne sammenheng har jeg stilt meg spørsmål om perspektivene kan forenes. Johansson (2016), som er musikkpedagog og forsker innenfor en musikkterapi, skriver at det kan være vanskelig å forankre et forskningsprosjekt som fenomenologisk – hermeneutisk da det er visse sider ved perspektivene som er uforenelige (ibid, 2016) avsnitt 3⁹. Videre mener Johansson (2016) at det er mulig å trekke inn elementer fra begge perspektivene på metodisk – eller prosedyre nivå, men at det ikke lar seg gjøre i alle ledd av et vitenskapeligprosjekt (Johansson, 2016) avsnitt 7.

En kan se at Alvesson og Skjöldberg (2015) inkluderer fenomenologien i empirinære retninger innfor hermeneutikken:

⁹ Johansson (2016) er ikke tilgjengelig med sidetall, derfor henviser jeg med avsnitt som Kildekompasset.no

«(...) inkluderar fenomenologi (och dess avläggare), som annars ofta behandlas tillsammans med hermeneutik som en allmänt ”tolkande” inriktning: dessa två är också historisk sammanflätade» (Alvesson & Skjöldberg, 2015, s.191).

I følge Alvesson og Skjöldberg (2015) argumenterte Gadamer for at en absolutt forutsetning for hermeneutikken er «möjligheten till en genomskinlig förståelse av helhetens mening, och att det *finns* en sådan entydig helhetsmening» (ibid, 2015, s. 272).

Om jeg, sær̄s forenklet, ser fenomenologien som å søke subjektets kroppslige opplevelse og hermeneutikkens søken etter forståelse kan kanskje mene at i den foreliggende oppgaven har jeg forsøkt å gjøre både og. Og det har jeg og, ved at jeg i observasjonene og analysene har forsøkt å analysere frem hendelsene, og for å kunne analysere frem hendelsene med en estetisk og kunstnerisk tilnærming har Gadamer (1977/2013) vist hva møte mellom verk og betrakter- barn og verk – kan være og inneholde. Nagel (2018) viser til Sauter (2000) som «(hermeneutikken gir ham en ramme for teateropplevelsen, argumenterer han for at det er i fenomenologien han finner en inngang til hvordan han kan diskutere sin egen kunstopplevelse som vesentlig og vitenskapelig (Nagel, 2018, s. 88). Parallelt ser jeg rammen i min egen utforskning i denne studien uten sammenlikning for øvrig.

Denne eklektiske tilnærmingen har kanskje en snev av pragmatisme¹⁰ da denne masteroppgaven i like stor grad søker å utforske performativets begreps innhold, som hva som kan komme til syne ved å anvende performativetsperspektivet analytisk. Da jeg ikke har en kunstfaglig bakgrunn, så jeg det som fruktbart og nødvendig å gå bredt ut for å utforske performativets begrepet kan forstås og å være i en barnehagefaglig kontekst der litteraturens henvendelse til deltagerere er område jeg konsentrerer meg om her. Og det her begrunnelsen for min brikolørske tilnærming ligger.

6.1.2 Implikasjoner ved metodevalg

I metodedelen presenterte jeg A/R/Tograpy som en del av min tilnærming til datamaterialet, en metode som sammenfletter kunstneren – forskeren -læreren, og fremhever den

¹⁰ Pragmatisme er en filosofisk retning som «betoner menneskelige handlinger og behovet for å løse problemer» (Stølen, 2020 i <https://snl.no/pragmatisme>). Pragmatisme i en avhandling kan vise til hva som fungerer og sette fokus på nytte for å kunne forne ulike perspektiver i en gitt studie (Johansson, 2016, [Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori — Norsk forening for musikkterapi](#)).

kunstneriske og estetiske erfaringen som helt sentral (Østern, 2017, s. 11). Jeg har tillatt meg å ta i bruk elementer av metoden, selv om jeg ikke er kunstner. Min begrensning er opplagt en svakhet og setter begrensinger for analysearbeidets prosesser og antydninger. Metoden hjalp meg å forskyve forskerblikket mitt mot en «(...) levd forskning som sanses, kjennes, og som berører» (Østern, 2017, s. 11). Denne forskyvningen opplevde jeg som - og jeg ser den i sammenheng med når Waterhouse (2021) refererer til Ingold (2018) allegori om observatørens posisjonering:

En observatør posisjonerer seg på elvebredden og ser eleven strømme forbi fra et gitt punkt, mens den deltagende observatøren erfarer elva ved å svømme med den i stryk og strømmer. Dette utgjør ulike utgangspunkt for erfaringer med det som observeres og akkumulerer dermed også ulike empiriske data. Deltagende observasjon handler om å gjøre observasjoner med noe eller noen (...) (Waterhouse, 2021, s. 167).

Et viktig aspekt er at dette prosjektet ikke må forstås som en kunstbasert forskning¹¹ men derimot forsøker å analysere frem hendelser i mellomrommet mellom barn og litteratur i en gitt barnegruppe i en barnehage, og det handler om et forsøk på «å produsere ny kunnskap gjennom læring og forskning med mennesker og ting gjennom praksiser og levd liv» (Waterhouse, 2021, s.167).

I denne kreative prosessen opplevde jeg at datamaterialet ble mer nyansert, og hendelser som jeg fra før hadde analysert kom til på nytt igjen, jamfør Ilje Lien (2015). Denne endringen kom underveis i studien. Underveis, som nevnt, endret prosjektet seg mot et valg om å bruke begrepene som igangsettere i dataene. Med igangsetting mener jeg hvordan begrepene jeg valgte, kunne sette i gang hendelser i datamaterialet. I denne dreiningen tok prosjektet form mot en mer teoretisk- analytisk oppgave, der sekvensene hentet fra datamaterialet brukes til å anskueliggjøre et teoretisk analysegrep til utforskende lesninger av datamaterialet. Det å bevege seg i mellom perspektiver er ikke en uproblematisk affære, jamfør Otterstad (2015). Ved dette valget har jeg lent meg på blant andre Stoller (2010) som argumenterer for- og trekker tråder mellom post- strukturalismen og Merleau- Pontys fenomenologi, og Adams (2007) som viser at særlig Merleau- Ponty sin fenomenologi kan forstås som en brobygger mellom fenomenologien og post- fenomenologien:

¹¹ Kunstbasert forskning undersøker hvordan kunstneriske prosesser kan anvendes i forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, og noen av det metodiske arbeidet kan være for eksempel verkforståelse og dramatisering (NTNU, [Kunstbasert forskning - Forskergruppe ved Institutt for kunst- og medievitenskap - NTNU](#)).

Where as phenomenology was originally concerned with the philosophy of consciousness and the subject, post-phenomenological approaches emphasize the anthropic confrontation with the world – and its cultural articulation – as a trans-subjective context of meaning in need of permanent elucidation and interrogation. In that sense Merleau-Ponty's thought can be seen as a bridge between phenomenology and post-phenomenology, encapsulated – broadly speaking – in the shift in emphasis from *Phenomenology of Perception* to *The Visible and the Invisible* (Adams, 2007, s. 3).

Dette ser jeg videre i sammenheng med Jalving (2011) og Csordas (1993) tanker om performativitetsteoriens utvidelse av fenomenologien (Jalving, 2011), jamfør kapittel 5.1. På bakgrunn av dette tillot jeg meg å la meg inspireres av Waterhouse (2016,2021) i utforskningen av mitt eget datamaterialet. Dette kan være problematisk og kan bli oppfattet som å være defensiv, da jeg skriver at jeg lar meg inspirere. Kanskje kan det forstås som en form for ansvarsfraskrivelse, men metoden lot meg oppleve materialet fra barnehagen på nye og uventende måter, og i dette forsøket ligger og til grunn briocolørens fordring om å la seg inspirere, overrumple, overraske og forbauses i prosessenes mangslungne karakter (Kincheloe, 2001/2005). Ved skape hendelser i datamaterialet gjennom fysiske handlinger, handlet det om teoretiske nyanseringer av begrepene, ved å gå grammatisk til verks å skrive begrepene i preteritum. Dette tillot meg å gå fra å betrakte analyseprosessen, til å bli deltager i analyseprosessen.

Videre lener jeg meg på Gunnarsson og Boden (2021) som skriver:

(...) för oss handlar inte adderingen av post-prefixet och formade av ordet postkvalitativ om at skapa ett brott eller ta avstånd från något. Vi ser inte det postkvalitativ som något som kommer efter det kvalitativa. För oss innebär därför prefixet att samtidig problematisera och lägga till något på så sätt skapa ytterligare tillvägagångssätt, möjligheter eller alternativ för at bedriva forskning. Detta alternativ tar form i et slags förening eller transformation av så kallat traditionella samt kreativa och experimenterande metoder (...). På så sett handlar det om att ta de kvalitativa analysverktygen vidare genom en teoretisk nyansering som förnedrar de empiriska tillvägagångssätten (Gunnarsson & Boden, 2021, s. 3).

Dette ser jeg i sammenheng med Jalving (2011) argumentasjon om å

«(...)nedbryde skellet mellem teori og praksis. Hvor den traditionelle empirisk videnskapsteoretiske præmis er, at teorien så at sige agerer uafhængigt af sit studieobjekt, advokerer jeg for en teori, som utvikler sig i dialog med sit studieobjekt. En teori, som til stadighet informeres af det, som undersøger (Jalving, 2011, s. 20).

Når jeg tar i bruk forfattere/forskere/teoretikere som tar i bruk teorier innenfor post-perspektivet problematiserer deres perspektiv både mitt forskerblikk og forskerrolle. I oppgaven har dette valget knyttet seg til utforskning og eksperimentering med innsamlet datamateriale og forskerblikk. De gangene jeg har innlemmet for eksempel Waterhouse (2011, 2016, 2021) og Manning (2015) er det på bakgrunn av deres bidrag til å utforske og gjenoppdage datamaterialet i eksperimenterende metoder.

6.1.3 Refleksjoner over valg

Tanken på at valgene som er tatt i denne studien er for ambisiøse og ikke er adekvate i en akademisk diskurs, har vært tilbakevendende i dette arbeidet. At jeg tar en risiko ved å ta i bruk begreper og metoder fra forskjellige akademiske felt, kan synes å fremstå med begrenset ydmykhet overfor akademisk profesjonalitet. I valgene har jeg forsøkt å stå i elven, ikke ved å stå på bredden og betrakte elven, - eller kanskje jeg egentlig har forsøkt å plassere meg i mellomrommet mellom bredden og elven, jamfør Waterhouse, 2021.

Jeg har utforsket datamaterialet ved å ta i bruk noen ulike metodeinnganger i forsøk på å nyansere mitt eget forskerblikk. Gjennom denne prosessen har de ulike sekvensene jeg viser til i analysekapitlet blitt til igjen i lys av teori som et analytisk verktøy i et forsøk på å utforske hva litterære hendelser kan være i en barnehage kontekst. Analysene har ikke en klassisk fortolkende og beskrivende analyse av sekvensene, noe som kan være, slik jeg forstår det, en utbredt forståelse av hvordan man analyserer dataene innenfor etnografisk metodologi, der undersøkelsen tar utgangspunkt i empiren og analyseres med et nedenifra og opp blikk (Hammersley & Atkinson, 2019, s. 3). Analysene har derimot en teoretisk tilnærming til å forsøke å utforske sekvensene med begrepene som analytiske verktøy. Denne endringen ble til når prosjektet endret kurs fra en i utgangspunktet etnografisk studie, til en teoretisk analytisk tilnærming til det innsamlede materialet med et empirisk utgangspunkt.

Det kan være at oppgaven ville vært tjent med å konsentrere seg om et perspektiv, og at irrgangene ble for mangslungen. Ved å la meg selv og prosjektet følge til en viss grad

impulsene, overraskelsene og omveiene som har, og naturlignok, oppstår i et masterprosjekt, håper jeg at oppgaven kan vise en liten del av litteraturens uendelige mulighetsrom av hendelser som kan oppstå når barn i barnehagen får rom til å skape og uttrykke seg i møte med litterære tekster.

6. 2 Mulig vei videre

I min studie har jeg vært opptatt av hendelsesspektivet ved barns møte med litteratur i barnehagen. Jeg har valgt å se på hvordan eventyr, dikt og viser åpner opp for kunstneriske hendelser i samlingsstunden og hvordan barna uttrykker seg gjennom non- verbale og verbale uttrykk i disse møtene. Det ville være interessant å undersøke videre hvordan litterære estetiske prosesser kan skape innganger til utforskning av ulike kunstneriske uttrykk som en mulig vei til språkforståelse. Da med tekstenes handlingsinvitasjoner søkt om sammenhenger mellom kropp og tekst kan styrke barnets mulighet til å tilegne seg språk. Aksjonsforskning kunne med utgangspunkt i tekster være en metode for å tilnærme seg data. Sammen med pedagoger og barn, i eksplorative formingsaktiviteter, med tilknytning til tekstene, undersøkt sammenhenger mellom språktilegning og en kroppsliggjøring av tekst og ord.

7.0 Avslutning

Barns kunstneriske uttrykk i møte med litterære tekster er igjennom arbeidet med denne masteroppgaven kommet til syne for meg som et uttømmelig mulighetsrom av utfoldelse, utprøving, utforskning, anerkjennelse og kreativitet. Studien og teksten har blitt til gjennom en rad av levde øyeblikk som nå er utenfor tiden de og den skaptes i. Disse øyeblikkene kan vise hvordan barn kan uttrykke skjønnlitterære tekster gjennom en kroppslig gjøren. Når jeg her har vendt blikket mot litteraturens hendelsesspektiv åpnes et rom der utforskning av tekstenes invitasjoner blir sentrale. Og i dette ligger potensialet til å la barna på egen hånd få uttrykke ord og tekst i kroppslige uttrykk. Studien som foreligger her, kan leses som *et* bidrag til det mulighetsrommet skjønnlitteratur kan åpne for av hendelser i barnehagen. Ved denne

teksten er kun et rom av øyeblikk fanget, andre rom av øyeblikk vil fange nye hendelser og mulighetsrom.

Like mye som dette har vært en undersøkelse av hvordan barns kunstneriske kroppslige uttrykk kan være og bli, har dette vært en dannelsesreise for meg i hva kunst i barnehagen kan være og kan skape - og i begrensingene som ligger i det å skrive frem det levde livet i en gitt barnehage. Jeg avslutter arbeidet mitt her med Knausgård (2018) sine ord:

At identiteten og vår forståelse av verden på en og samme tid stemmer og er vilkårlig, tror jeg er grunnen til at kunst og litteratur finnes. Kunst og litteratur utgjør en kontinuerlig forhandling med virkeligheten, er en utveksling mellom identiteten og kulturen og den materielle, fysiske og uendelige kompliserte verden de oppstår av (Knausgård, 2018, s. 13).

8.0 Litteraturliste

- Adams, S. (2007). Introduction To Post-Phenomenology. Thesis Eleven, 90(1), 3–5.
<https://doi.org/10.1177/0725513607079247>
- Alvesson, M & Skjöldberg (2008). Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur AD.
- Amundsen, H. M. (2018). *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp: hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen*. (Doktorgrad, NTNU). NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2562478>
- Asbjørnsen, P. C. & Moe, J. (1940). *Samlede eventyr*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *Temaheftet om barns medvirkning*. (s. 6 - 26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
http://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/2078/temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe- Hansen, E. (2009). Barn. I *Forskningsetikk.no*. [Barn | Forskningsetikk](#)
- Bamford, A. (2013). Arts and Cultural Education in Norway. I Bakken, M. & Hommersand, S.B. *Barn, kunst og kultur*. (s.47- 60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkeland, T. (2011). Å skape verden gjennom språket. I Bakke, K., Jenssen, C. & Sæbø. B. A. (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet*. (s. 43-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskap*. Oslo: Akribe.
- Björklund, E. (2008). Att erövra litteracitet: *Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet). GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/18674>
- Blume, M. (2015). ”Ah, oh, nejjj!” om eksperimentelle processer i æstetisk pædagogisk praksis. I *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9(2), 1-17.
<https://doi.org/10.7577/nbf.863>
- Brinch Jørgensen. I. & Askeland. N. (2019). Hva er kreativ akademisk skriving? I *Kreativ akademisk skriving*. (s.12- 34). Oslo: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215031613-2019-02>

- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag A.S
- Bø- Rygg, A. (2006). Roland Barthes estetiske diskurs. I *Norsk filosofisk tidsskrift*. 41(1),18-28. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2006-01-03>
- Böhnisch, S, (2009). Feedbacksløyfer i teater for de minste. I By, R. (red.). *Form møter form – Lek møter teater*. (s.171-190). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Carnera, A. (2021, 06. juni). Litteraturen som en vedvarende skabelse. *Le monde diplomatique/bokessay*, s. 34.
- Csordas, T. J. (1993). Somatic Modes of Attention. I *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156. Hentet fra: <https://doi.org/10.1525/can.1993.8.2.02a00010>
- Danbolt, G. (2014). Kunst og barn i et historisk perspektiv. I *Begreper og barna og kunst*. (s.11-21). Bergen: Fagbokforlaget. [begreper-om-barn-og-kunst.pdf \(kulturradet.no\)](https://www.kulturradet.no/begreper-om-barn-og-kunst.pdf)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. (NESH). (2018). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Edvardsen, M. M. (2015). *Varsomme fugler- En studie av barns personlige, sosiale og kulturelle utvikling i en skapende dramatisk prosess*. (Masteravhandling, NTNU). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/297296>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). *Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/594/514263post.pdf?sequence=2>
- Fangen. K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fasting, M.L. (2012). «VI LEKER UTE!»: *En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder*. (Doktoravhandling, NTNU). NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269771>
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance : A New Aesthetics*. Routledge. [The Transformative Power of Performance : A New Aesthetics: EBSCOhost \(oslomet.no\)](https://www.ebscohost.com/oslomet.no)

- Gadamer, H. G. (1977/2013). *Konst som Spel, Symbol och Fest*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Gadamer, H. G. (1990/2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Greve, A (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greve, A. (2015). Maurice Merleau – Ponty. *Barnehagefolk*, 32(3), 72- 75.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager*. (NOVA rapport 387). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5062>
- Gunnarsson, K & Boden, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm: Stockholm university press.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2016). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Vist, T. (2019). Estetisk læring i et kunstpedagogisk perspektiv- en artikkel om kunstneriske møter. I Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (Red.). *Blikk for barn*. (s. 123- 140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F. G (2003). *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. (HiO-rapport 2003 nr.29). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Guss, F.G. (2013). Barns performative lekedialog. En modell for demokratisk interaksjon mellom barn og voksne. I *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 27- 240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser. Dramatiske spiraler*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hagerup, I. (1971/2015). *Mauren*. I Hagerup, I. *Så rart*. Oslo: Aschehoug.
- Hammer, A. & Strømsøe, G. (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.

- Helgesen, J. P. (2013). En dobbel gave. Litteraturformidlingens motivasjon og uttrykk. I Bakken, M. & Hommersand, B. S. (2013) *Barn, kunst og kultur*. (s. 115- 124). Oslo:Universitetsforlaget.
- Hernes, L.; Horn. G. & Reistad, H. (1993). *Teater for barn*. Vollen: Tell Forlag A/S.
- Hernes, L. (2013). Kunst, demokrati og barn. I Greve, A., Mørreaunet, S & Winger, N (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.105-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage?: Vilkår for deltagelse i barnefelleskap for de yngste barna med cocleaimplantat i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling: Universitetet i Stavanger). University of Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2393738>
- Hovik, L. (2015). Din lytting skal være din sang- og inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I Hammer, A. & Strømsøe, G. (Red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. (s. 193-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). SceSam- et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I Hovik, L. & Nagel, L. (Red). *Deltagelse og interaktivitet i scene kunst for barn*. (s. 29-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). Deltagelse og interaktivitet i scenekunst for barn. I Hovik, L. & Nagel, L. (Red). *Deltagelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus) Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/2599>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Lindon: Routledge.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. I *Musikkterapi*, (2). <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Jones, A. (1997/2006). »Nærvær« in absentia. I *Peripeti*, (6), 21-36.
http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_6_2006.pdf
- Karsrud, F. T. (2014). Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til danning, livsmot og literacy. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692.
<https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Kincheloe, J.L. (2005) On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*. 11(3), 323-350. [doi:10.1177/1077800405275056](https://doi.org/10.1177/1077800405275056)
- Knausgård, K. O. (2017). *Så mye lengsel på så liten flate*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Knausgård, K.O. (2018). *Uforvarende*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Kyndrup, M. (2006). Performativitet, æstetik, udigelse. I *Peripeti* (6), 37-46.
[peripeti_6_2006.pdf](http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_6_2006.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal.
- Larsen, I. M. (2017). *Hvem er redd for dem skumle ulv – et lekfilosofisk teaterprosjekt*. (Masteroppgave, OsloMet). ODA. <https://hdl.handle.net/10642/5870>
- Lerbak, K. (2017). *Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). ODA.
<https://oda.oslomet.no/handle/10642/5514>
- Lindh, Y. (2017). Barn och konst - samtal, kommunikation och demokrati. *Nordisk Barnehageforskning*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/nbf.1773>

- Manning, E. (2015). Mot metode. I Otterstad, A.M & Reinertsen, A.B. (red.). (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. (s.121-132). Oslo: Fagbokforlaget.
- Merleau- Ponty. M. (1964/2000). *Øyet og Ånden*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Merleau – Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). ODA.
<https://hdl.handle.net/10642/678>
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Bang Puggaard, R. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. København: Akademisk Forlag.
- Nagel, L. (2014). Med Bukkende Bruse på badeland. I Tønnesen, E. S. (Red.). *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. (s. 230-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nagel, L. & Hovik, L. (2016). The SceSam Project- Interactive dramaturgies in performing arts for children. I *Youth Theatre Journal*, 30(2). s. 149-170.
<https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/08929092.2016.1225611>
- Nagel, L. (2017). Den likeverdige tilskueren i scenekunst for barn. I Sæbø. A. B., Eriksson, S.A., Allern, T.H. (red.) (2017) *Drama, teater og demokrati*. (s. 49-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nagel, L. (2018). *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn, med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper*. Oslo: UiO, Det humanistiske fakultet.
- Nin, A. (2020). Nitch. *Anais Nin*, Hentet 11.november 2021 fra
<https://www.nitch.com/posts/1590171194>
- Norsk barnebokinstitutt (NBI) & Turnèorganisasjonen fra Hedmark. (2018). *Litteratur, litteraturformidling og kunstopplevelse (2016-2018): Fra tekstide til til publikum via tekst- og formidlingsprosesser*.
<https://barnebokinstituttet.no/forskning/forskningsprosjekter/litteratur-litteraturformidling-og-kunstopplevelse/>

- Norsk senter for forskningsdata (NSD). <https://www.nsd.no/personverntjenester/>
- Olsson, M. R. & Øksnes, M. (2013). «Estetikk? Det er jo egentlig alt!» I Bakken, M. & Hommersand, S. B. *Barn, kunst og kultur*. (s. 103- 112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I Otterstad, A.M & Reinertsen, A.B. (red.). *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. (s. 25-44). Oslo: Fagbokforlaget.
- Paulsen, B. (1998). *Det skjønne*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Pedersen, F. H. (2019) *litteratur* i *Store norske leksikon* på snl.no.
<https://snl.no/litteratur>
- Pettersvold, M. (2016). Å skrive på barns vegne Skriftlig framstilling av barn–et spørsmål om forskningsetikk. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 34(1). s.25-39.
<https://doi.org/10.5324/barn.v34i1.3421>
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & Hansen, M. (2013). Young children`s experience of aesthetics in preschool. *Nordisk barnehageforskning*, 31(6). s. 1-12.
<https://doi.org/10.7577/nbf.457>
- Reggio Children. (2010). *Barn, kunst, kunstnere Barns ekspressive språk- Alberto Burris kunstneriske uttrykk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossholt, N. (2012). Gråtens mange ansikter. I *Nordic Studies in Education*, 30(2), s. 102-115. <https://www.idunn.no/np/2010/02/art03>
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser*. (Doktorgradsavhandling, NTNU i Trondheim). NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/269076>
- Schaanning, E. (1999). Etterord. I Foucault, M. *Diskursens orden*. (s.45-62). Oslo: Spartacus Forlag.
- Schaanning, E. (2012). Forord. I Gadamer, H.G. (1990/2012) *Sannhet og metode*. (s.9- 19). Oslo: Pax Forlag A/S.

- Skånfors, L. (2009). Etichs in Child Research: Children`s Agency and Researchers` `Ethical` Radar. I *Childhoods Today*, 3(1). [40_DSkanfors \(1\).pdf](#)
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! : En studie av barnehagebarns resepsjon*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). AURA. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Spurkland, M. (2014). *Akkurat som Medusa*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children`s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), s.151- 164. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/0907568210387834>
- Stangeland, T. (2017). Utforskende teater i barnehagen. I Sæbø. A. B., Eriksson, S.A. & Allern, T.H. (red.). (2017). *Drama, teater og demokrati*. (s. 79-92). Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinberg, S. (2012). Critical Pedagogy and Cultural Studies Research: Bricolage in Action. *Counterpoints*, 422, (s. 230-254).<http://www.jstor.org/stable/42981761>
- St. meld. nr. 18. (2020-2021). *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur, med og av barn og unge*. Oslo: Kulturdepartementet. [Meld. St. 18 \(2020–2021\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Stoller, S. (2010). Expressivity and performativity: Merleau-Ponty and Butler. *Continental philosophy*, 43(1). s. 97–110. <https://link-springer-com.ezproxy.oslomet.no/content/pdf/10.1007/s11007-010-9133-x.pdf>
- Svendsen, L.FH.H. (2000). *Kunst. En begrpsavvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sällström, P. (2013). Forord. I *Konst som spel, symbol och fest*. (s.7-35). Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Thoresen, M. & Bøe, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*, 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tin. M. B (2000). Etterord. I *Øyet og ånden*. (s. 85-126). Oslo: Pax Forlag.
- Tønnesen, S. E. & Bjorvand, A-M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I Tønnesen, S. E. (Red). *Jakten på fortellinger. Barne – og ungdomslitteratur på tvers av medier*. (s.39- 63). Oslo: Universitetsforlaget.

- Vecchi, V. (2010). Poetiske språk som motivasjon til vold. I Reggio Children. *Barn, kunst, kunstnere. Barns ekspressive språk- Alberto Burris kunstneriske uttrykk.* (s. 137-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vist, T. (2019). Estetisk læring, også på norsk. I Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (Red.). *Blikk for barn.* (s. 105- 122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wahlström, C. & Myhre, C. (2013). Først trodde jeg det bare ville se ut som søppel, men så ble det kunst! I Bakken, M. & Homersand, S. B. (Red.), *Barn, kunst og kultur.* (s. 193-203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Waterhouse, L. A. H (2011). *Kunstmøtet som estetisk erfarings- og læringsprosess – en undersøkelse av små barns møter med skulptur.*
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1070/843931.pdf?sequence=1>
- Waterhouse, L. A. H. (2016). Kunstneriske inspira(k)sjoner Materielle svar på Henrik Ibsens *Et dukkehjem.* I Haugen, T & Lindboe, I. M. (2016). *Ibsen og barndom Møter mellom profesjonsfag og litteratur.* (s. 177- 216). Oslo: Vidar forlag.
- Waterhouse, L. A. H. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-tografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen.* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge). USN Open Archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Winger, N. & Eide, B.J. (2015). ”Nytråkk” i gamle spor. Retroperspektivt blikk på hverdagsliv i en småbarnsgruppe. I *Nordisk barnehageforskning*, 9, 1-22.
<https://doi.org/10.7577/nbf.688>
- Winger, N., Hernes, L. & Vist, T. (2019). Blikk for barn. I Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (Red.), *Blikk for barn.* (s. 11- 30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolcott, H.F. (2008). *Ethnography a way of seeing.* London: Altamira press.
- Waagen, W. (2013). Kunsterlige læringsprosesser. I Bakken, M. & Bjerke, H. S. (Red.) *Barn, kunst og kultur.* (s. 175- 184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberberg, D. (1994). Forord. I Merleau- Ponty, M. *Kroppens fenomenologi.* (s. 5- 12). Oslo: Pax Forlag.

Østern, T.P. (2017). *Å forske med kunsten* som metodologisk praksis med *aesthesis* som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1(5), 7–27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Vedlegg 1

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Ann Charlott Kilsand – Limyr og jeg er masterstudent i Barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er utdannet barnehagelærer. Jeg har lenge vært opptatt av litteraturformidling i barnehagen og hvilken litteratur som blir presentert for barna.

Formålet med denne studien er å utforske hvordan barn kan møte skjønnlitteratur og fortellinger i barnehagen. Jeg ønsker å også utforske hvordan barn tar del i litteraturen som de får formidlet i barnehagen. For å kunne undersøke dette velger jeg å bruke deltagende observasjon som metode. Videre vil jeg ha uformelle samtaler med personalet. Jeg vil **ikke** bruke film – eller lyd opptak under studien.

Bakgrunnen for utvalget av barnehage er gjort på bakgrunn av deres arbeide med- og formidling av litteratur til barna.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Datainnsamlingen vil, som nevnt ovenfor, være gjennom deltagende observasjon. Deltagende observasjon betyr ikke at jeg vil være deltagende i noe praktisk arbeid ved avdelingen, men hentyder til mitt nærvær inne på avdelingen. Jeg vil særlig observere samlingsstunden og lesestunden etter mat da dette er situasjoner som har særlig relevans for mitt forskningsarbeid. Jeg vil presisere at jeg ikke er opptatt av det enkelte barn, men av samspillet mellom barn og voksen og av samspillet barnegruppen samlet i møte med litteratur. Jeg vil registre data gjennom notater. Etter besøket i barnehagen vil jeg bearbeide notatene til tekst og bruke som kilde til faglige drøftinger i masteroppgaven. Barnehagen vil få tilgang til de bearbeide notatene. **Barna og barnehagen vil bli anonymisert i alle stadier i arbeidet under innsamling av materialet og i ferdig tekst. Ingen personopplysninger vil bli hentet inn, unntaksvis foresattes signatur.**

Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til materialet som blir samlet inn er min veileder Nina Rossholt ved Høgskolen i Oslo og Akershus og pedagogisk

leder og styrer ved deres barnehage. Jeg vil være i barnehagen i deler av oktober og desember i inneværende år, og masterprosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på tlf: 91883539. Dere kan også kontakte Nina Rossholdt, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus på e-post: Nina.Rossholt@hioa.no.

På forhånd, tusen takk.

Med hilsen

Ann Charlott Kilsand – Limyr

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og gir med dette samtykke til at Ann Charlott Kilsand- Limyr kan gjennomføre forskningsarbeide ved avdelingen mitt/vårt barn går.

(Signert av foreldre/foresatte, dato)