



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Barn i møte med kunst – hvordan formidle kunst til barn

av

306 Anita Soltvedt

Barnehagelærerutdanning

BLU3 – 1006 D1 BO

Desember 2016

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen på Vestlandet sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen på Vestlandet tillatelse til å publisere oppgaven (Barn i møte med kunst – hvordan formidle kunst til barn) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

306 Anita Soltvedt

kandidatnummer og navn

JA NEI

kandidatnummer og navn

JA NEI

kandidatnummer og navn

JA NEI

BACHELOROPPGAVE

Barn i møte med kunst – hvordan formidle kunst til barn.

Barnehagelærerutdanning

Kull: 2013 BLU Deltid Kvam

Anita Soltvedt

Desember 2016

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 Innledning	1
1.1 Avgrensing	2
1.2 Oppgavens oppbygning	2
2.0 Teori	2
2.1 Kunstformidling	2
2.2.1 Kunst	4
2.2.2 Kunstmøte	4
2.2.3 Eleven	5
2.2.4 Kunstformidleren	5
2.3 Sosiokulturelt/konstruktivistisk læringsperspektiv	6
2.4 Virtual Thinking Strategies	7
2.5 Resepsjonsteori	8
2.6 Barns fantasi	8
2.7 Barns kunstopplevelse	9
3.0 Metode	9
3.1 Valg av metode	9
3.2 Aksjonsforskning	10
3.3 Videoobservasjon	11
3.4 Feltundersøkelser	11
3.5 Virtual Thinking Strategies	11
3.6 Etikk	12
4.0 Empiri	13
5.0 Drøfting	15
6.0 Avslutning	17
7.0 Litteraturliste	19
8.0 Vedlegg	20

8.1 Samtykkeerklæring	21
8.2 Kunstverk 2016 (Bilder)	22

1.0 Innledning

Har barn interesse for kunst? Og hvorfor er kunst viktig for barn? Får barna tilbud om å oppleve kunst i nærområdet sitt? Dette er spørsmål som jeg er nysgjerrig på, og har lyst til å få vite noe om.

I min barnehages nærmiljø finnes det mye kunst, både ute i naturen, i museum og i et nylig oppstartet galleri. Jeg sitter med et inntrykk av at all denne kunsten er «uoppdaget», og føler at tiden er inne for å vekke interesse for kunst til barna i barnehagen. Jeg vil sette rammer for, og undersøke hvordan barn kan få tid og anledning til å oppleve kunst, møte kunst og undre seg over den sammen med andre. Det å la barn (og voksne) få undre seg sammen, kan bevisstgjøre de om at alle har vi våre egne tolkninger av hva vi ser. Dette blir min aksjonsforskning med hypotese om at mange barn har lært å gå forbi kunst uten å se den.

Det er de voksnes ansvar å legge til rette for møter med kulturuttrykk slik at det vekker undring, nysgjerrighet og vitelyst. Det tredje fagområdet i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) er kunst, kultur og kreativitet, der står det at barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til å selv uttrykke seg estetisk. Det å være sammen om kulturelle opplevelser bidrar til samhörighet, og formidling av kunst og kultur bidrar til å skape fortrolighet med og tilhörighet til kulturelle uttrykksformer. I rammeplanen (2011) står det at personalet må sørge for at barn opplever lokale, nasjonale og internasjonale kunst – og kulturuttrykk, og motivere barn til å uttrykke seg, og gi dem mulighet for å finne sine egne uttrykksformer. Personalet må også oppmuntre og stimulere barn til å iaktta estetiske fenomener og detaljer i møte med kunstneriske uttrykksmåter som f.eks. kunstverk.

Pedagoger som skal formidle kunst til barn, blir modeller som må ta sine egne fornemmelser for ulike kunstuttrykk på alvor, vi er rollemodeller for barna. Her er det ikke snakk om å ha de «riktige» svarene, men mer om å vise den samme undringen, nysgjerrigheten og vitelysten som vi skal vekke hos barna. På bakgrunn av dette har jeg valgt min problemstilling:

Hvilken betydning har det for barn å møte kunst, og hvordan kan jeg som pedagog skape rammer for samtale/dialog med barn?

1.1 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense omfanget til å gjelde de eldste barna i barnehagen hvor jeg arbeider, fire barn i alderen pluss/minus fem år. Jeg vil at barna skal få oppleve kunst som finnes i landskapet, et 3-årig prosjekt (2014-2016) som heter «Mellom Himmel og Fjord, Sjø!», slik at barna både kan få se på,

berøre, høre og oppleve naturen rundt kunstverkene som en samlet opplevelse. «Mellom Himmel og Fjord, Sjø!» er et 3-årig prosjekt med kunst i landskapet i regi av kunstnerorganisasjonen Harding Puls. Kunstnerne er fra Hardanger, men også inviterte fra Norge og Norden. Kunstløypene blir tilført nye kunstverk av flere norske og nordiske kunstnere hvert år, og det er fire områder hvor kunstverkene blir satt ut. Det er: Norheimsund, Mælen, Utne og Bu. Hvorfor jeg har valgt akkurat denne kunsten, er at den er tilgjengelig i barnehagens nærområdet på Utne, og at den er her akkurat nå. Med det mener jeg at denne kunsten er forgjengelig, noen kunstverk vil kunne stå i flere år, mens andre kunstverk går tilbake til naturen eller vil bli ryddet vekk etter en stund.

Jeg vil også ta med barna til HardingarT, et galleri i nærområdet, som har en utstilling som heter «TRAPP», av en kunstner som heter Galina Manikova. Her får barna ikke lov til å berøre kunstverket, men kan gå rundt og se.

1.2 Oppgavens oppbygning

Min innfallsvinkel til problemstillingen er beskrevet ovenfor. I det følgende kapittelet vil teorien bli presentert, med relevant teori fra blant annet Dr. Housen, Samuelsen, Dewey og Østbye. Videre vil valg av metode og fremgangsmåte bli belyst, med begrunnelser. Empiri som er blitt innsamlet blir presentert i neste kapittel, og valg av presentasjon av de mest sentrale funnene. Videre vil jeg i drøftingsdelen analysere funnene og drøfte de opp mot relevant teori.

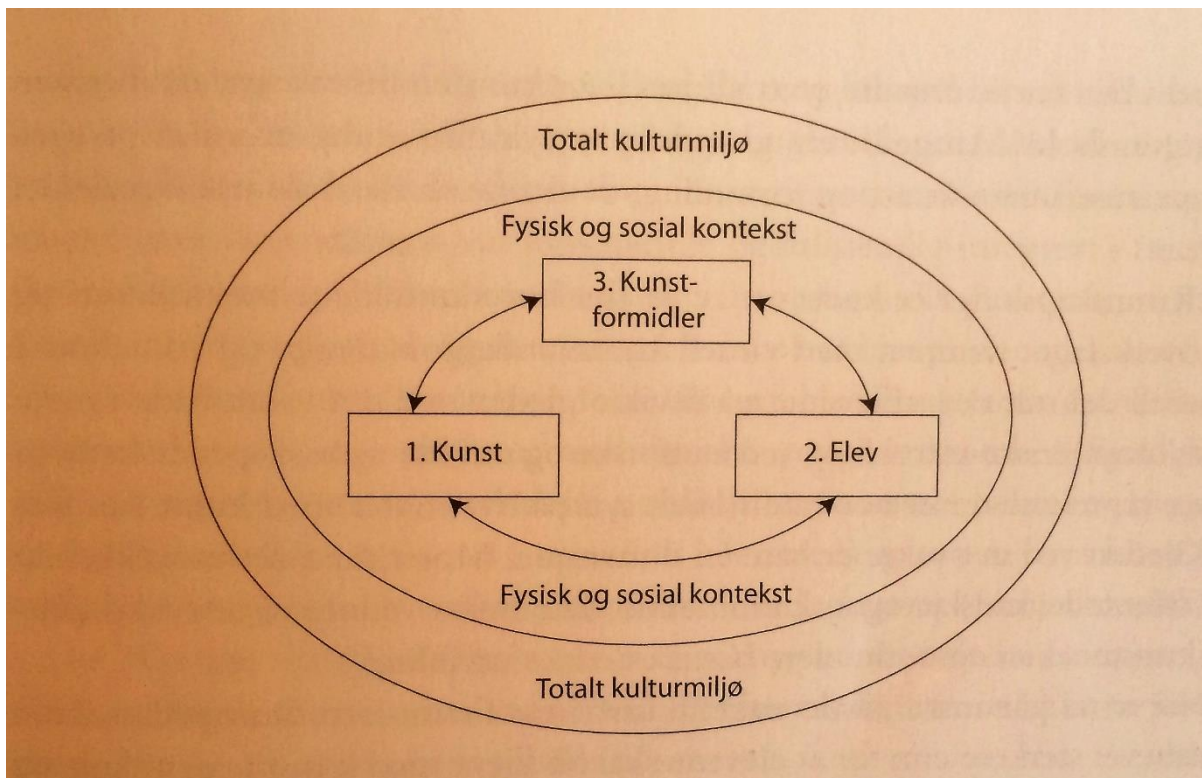
2.0 Teori

2.1 Kunstformidling

Selve begrepet kunstformidling kan man definere som professor Gunnar Danbolt (professor i kunsthistorie) (1999:9) og Arne Marius Samuelsen (dr.art i kunstformidling) (2013, s.15-16) gjør:

«Alt det som kan gjøres på ulike formidlingsarenaer, fra museer til barnehager og skoler, med det formål å åpne et kunstverk for en betrakter og gjøre det meningsfylt».

Samuelsen sin modell for kunstformidling (2003) i Samuelsen (2013, s.25) viser til tre hovedfaktorer i kunstformidlingsprosessen: Kunsten, eleven og kunstformidleren.



Samuelson presiserer at i barnehagen er det en sterk tradisjon for barns egne uttrykksaktiviteter, men at det i rammeplanen er tydelig at barna også skal møte stimulering fra kunstnere og kunstverk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.42):

Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna utvikler sin følsomhet til å lytte, iakttå og utrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over kultur, kunst og estetikk.

Hovedfaktorene står innerst i sirklene, og de er de viktigste faktorene i kunstformidlingen. *Kunst* er selve innholdet i formidlingsprosessen. I denne oppgaven er barna blitt introdusert for flere ulike kunstformer, som kunst i landskapet og kunst i et galleri.

Elev er barn i barnehage eller skole som blir utsatt for kunstformidlingen, han eller hun er mottaker og målgruppe, den som erfarer kunsten.

Kunstformidler kan være kunstpedagog, barnehagelærer eller lærer i grunnskolen. Det er kunstformidleren som velger ut kunsten og ulike innfallsvinkler til den, og som har et ønske om å fremme meningsfylte møter mellom kunstverk og elev.

Selve kunstformidlingen er presentert som en prosess av faktorer som virker sammen, slik pilene viser. Kunsten og informasjonen om den, påvirker formidleren, som igjen påvirkes av sammenhengen kunsten er i (de fysiske rammene). Barnet påvirkes av både personlige og faglige sider ved

kunstformidleren **og** av kunstverket selv, men også av forhold ved selve formidlingssituasjonen, der både forholdet til andre barn og tidligere erfaringer er med. Denne modellen viser at hvis sentrale ledd overses, kan kunstformidlingen bli utilbørlig forenklet. Hvis formidleren forteller mye om kunstverket, hva det forestiller/heter, kan det føre til at barnet/eleven blir en passiv mottaker som bare blir fortalt og ikke får være en medspiller, og kanskje ikke tør å fortelle hva kunstverket representerer for henne/ham.

2.2.1 Kunst

Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1952) sier at kunst innebærer en handlende eller skapende prosess, som f.eks. å forme leire, legge farge, bygge bygninger osv. I alle kunstformer skapes noe med et fysisk materiale, enten med egen kropp eller ved å bruke redskaper. Dette gjøres med sikte på å skape noe som kan sees, høres eller berøres (i Bale og Bø-Rygg, 2008). Et kunstuttrykk er alltid kulturelt betinget av samfunnet og samtiden rundt kunstverket, kunstneren og mottakeren, og av enkeltindividets personlighet og sanseopplevelser.

Guri Østbye (som har en Ph.D fra Universitetet i Bergen, 2006), (2007) snakker om kunst som en kvalitet, når begrepet kunst blir brukt i betydningen skapende prosess, så blir kunstverk ett eller annet som oppstår i interaksjon mellom en betrakter og et kunstobjekt. Kunstutførelsen, altså den kunstneriske aktiviteten viser til hva kunstobjektet «er med på». Denne handlingen innebærer en interaksjon mellom kunstobjektet og de barna som opptrer som et aktivt publikum i kunstmøtet. John Dewey sa at et kunstverk bare kan defineres som kunst så fremt det er levendegjort i en individualisert erfaring. Et kunstverk viser til det som skjer i interaksjonsprosesser mellom kunstobjektet og dets aktive betrakter. Altså, vi kan både se og registrere mange kunstobjekter uten at vi opplever eller erfarer at vi har vært i møte med et kunstverk. Da har ikke dette «møtet» med kunsten vært preget av det som Dewey beskrev som en estetisk erfaring, for da har vi ikke latt oss berøre eller engasjere av kunsten. Kunsten er avhengig av at mottakeren gjør sin individuelle erfaring med kunstobjektet. Etter et engasjerende kunstmøte vil betrakteren gjøre seg en erfaring blant mange, og sammen er alle disse erfaringene med på å danne betrakteren, denne nye erfaringen vil for fremtiden vær en del av det som utgjør vedkommende selv (i Bale og Bø-Rygg, 2008).

2.2.2 Kunstmøte

Et kunstmøte kan kalles en arena, der aktørene trener på å være i uvisshet sammen med andre (Østbye, 2007). I denne oppgaven er et kunstmøte en aktivitet som skjer mellom et kunstverk og barn, der barnet gjennom å sanse med hele seg opplever og tolker kunstobjektet. Østbye (2007) definerer kunstmøte som hendelser der barn og kunst interagerer i vid forstand. Østbye sier at kunstmøter innebærer en hermeneutisk aktivitet. Hermeneutikk i den tyske filosofen Hans-Georg

Gadamer (1900-2002) sin tenkning er at alt det vi vet om oss selv og verden hviler på en forståelse eller tolkning som fremkommer på bakgrunn av våre spørsmål som vi møter verden med. Disse spørsmålene, og svarene er begrenset av vår «forståelseshorisont», altså vårt personlige og kulturelle ståsted (2010). I min kontekst konkretiserer barna dette med å oversette noe de har sett eller fornemmet i møte med et kunstverk.

Dewey sier at for å sanse, må tilskueren skape sin egen erfaring, og at denne skaper-aktiviteten må omfatte relasjoner som kan sammenlignes med opphavsmannens relasjoner. De er selvfølgelig ikke de samme, men hos betrakteren må det også skje en ordning av elementene i helheten som i form er lik den organiseringsprosessen som opphavsmannen opplevde. Dewey sier videre at uten denne gjenskapende handlingen vil ikke objektet oppfattes som et kunstverk. Kunstneren valgte, forenklet, tydeliggjorde osv. ifølge sin egen interesse, og betrakteren må gå gjennom de samme handlingene fra sin synsvinkel. Begge trekker ut det de synes er meningsbærende for dem, de samler sammen detaljer og smådelar til en opplevd helhet. Både betrakter og kunstner utfører et arbeid (i Bale og Bø-Rygg, 2008). Samuelsen (2013) sier at kunstverket blir til ved at mottakeren ser det, kunstverket virker ikke på mottakeren, men viser seg for ham om han ser det rett. Da blir ikke estetisk kunnskap og estetisk opplevelse en virkning av kunstverket, men en holdning hos mottakeren. Et eksempel fra mitt prosjekt kan være når barna så på kunstverket «Regnboge Sommerfugl Kor» av Felieke van der Leest (1968-) oppført i 2015 (Vedlegg 2, kunstverk 1). Barna kunne dra i en snor og det førte til at sommerfuglene lagde musikk nå de dunket hodet sitt mot treet. Alle barna ville prøve, og vi snakket mye om sommerfugler: Hvilke farger de har, om vinger og følehorn, og barna viste med kroppene sine hvordan sommerfugler flyr. Barna tolket det de så, de verbaliserte det som de tenkte, og i neste øyeblikk ble de inspirert til å være sommerfugler. Dette er min tolkning av videoopptaket som jeg tok av barna i møte med dette kunstverket, der jeg har forsøkt å oversette barnas aktiviteter som skjedde der og da, i det første møtet mellom barna og kunstobjektet. Østbye (2007) sier at å reflektere over det som barn kommenterer, ikke kan peke konkret på hva de har lært, men det kan si noe om hvordan de knytter opplevelsesøyeblikk til sin verdensforståelse.

2.2.3 Eleven

Eleven, eller barnehagebarna, fikk en mer sanselig tilrettelagt formidling, der de kunne se, føle på og bevege seg rundt kunstverkene. De fikk ingen opplysninger om kunstverkene, bare enkle, åpne spørsmål som: «Hva ser du?», «Hvorfor ser du det du ser?» og «Hva ser du mer?».

2.2.4 Kunstformidleren

Vår oppgave som kunstformidlere er å legge til rette for at barna går i møte med kunsten. Østbye (2007) viser til noen forutsetninger som har betydning for kvaliteten i kunstmøtene. Det første er

kunstverkene egenverdi, formidleren må gjennom sin atferd vise at hun/han kan se på kunst som noe verdifullt i seg selv. Formidleren må også vise barna at kunstmøtene er viktige, selv om det er vanskelig å definere hvorfor det er viktig. Hva kunstverket oppfattes som er ikke forutsigbart, verken for kunstneren selv eller for betrakterne, og formidleren må oppmuntre barna til å forholde seg til kunsten både som en ting og som et vesen som kan forandre seg, avhengig av barnas måte å forholde seg til kunsten på. Formidleren må oppmuntre barna til å komme med sine egne svar, stille åpne spørsmål, og ikke fortelle barna for mye om kunstverkene på forhånd. Det er ingen som har den ene, rette tolkningen av kunstverket, ingen vet eller kan bestemme hva det betyr. I tillegg må formidleren ha tillit til at det enkelte barnet fokuserer på og tar til seg det vedkommende trenger i forhold til sin livssituasjon, de kan få noe ut av et kunstmøte selv om de ikke sier noe i løpet av møtet. Formidleren skal påse at alle som deltar får anledning til å uttrykke seg, men ikke tvinge noen til å si noe. Tilslutt må kunstmøtet preges av en anerkjennende grunnholdning, det å ha respekt for egne og andres utsagn om kunstverkene.

I følge disse forutsetningene kan det å tilrettelegge for kunstmøter være en krevende prosess for formidleren, det blir en hendelse som fordrer at formidleren må stole på sitt eget syn og opplevelser med kunsten. Kunsten har en egenverdi og den kan åpne opp for både opplevelser og nye tanker, og ny kunnskap hvis man er åpen for det. Formidler må også forberede seg til kunstmøtene, ha faglig kunnskap og innsikt for å kunne orientere seg og holde seg oppdatert. På alle områder forventes ydmykhet overfor de impliserte og hendelsen. Ansvar og utfordringene som dette innebærer er krevende, men er også givende fordi det virker inn på formidlerens egen danning, og oppleves veldig inspirerende de gangene formidler virkelig får det «til».

Samuelson (2013, s.14) presiserer kunstformidlingsbegrepet tydelig i retning av dialogbasert undervisning. Han refererer til Dysthe et al. (2012:6) som sier at det er en undervisning

«som bygger på en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon, der man tar konsekvensen av at mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon med mennesker».

Her legges det vekt på å lære gjennom å møte andres oppfatninger og syn, og som jeg påpekte innledningsvis, det å bevisstgjøre barna om at alle har sin egen tolkning av hva de ser.

2.3 Sosiokulturelt/konstruktivistisk læringsperspektiv

Konstruktivisme er en teori om hva kunnskap er og hvordan menneskelig læring foregår, en teori om å forstå hvordan mennesker lærer (Askland og Sataøen, 2013). Det er en tosidig læringsprosess, der det handler om å omskape den ytre omverdenen gjennom menneskelig virksomhet til en indre verden for barnet. Konstruktivisme handler om hvordan det enkelte individet konstruerer egen

kunnskap ut i fra hvordan man selv tror man forstår denne kunnskapen. Askland og Sataøen (2013) peker på psykologene Jean Piaget (1896-1980) og Lev Vygotskij (1896-1934) som de viktigste teoretikerne som har «lagt grunnmuren» for konstruktivismen, som mange senere har videreutviklet.

Som fagperson kan man sette rammer for undervisningen, men ut i fra et konstruktivistisk syn på barn som aktivt handlende, både på det indre og ytre plan, så er det eleven/barnehagebarnet som «bestemmer» sin egen læring, sagt på en annen måte, eleven/barnehagebarnet konstruerer mening ut fra kunstmøtene selv.

2.4 Virtual Thinking Strategies

Dr. Abigail Housen (utdannet kognitiv psykolog, har forsket på estetisk utvikling, har skrevet en doktorgradsavhandling om å analysere den estetiske tanke, Harvard, 1983), (2007) har i sin forskning kommet frem til fem stadier av estetiske læringsprosesser, det å se og forstå budskapet i et bilde. På det første stadiet ser de yngste seerne detaljer og gir enkle, konkrete observasjoner. De identifiserer detaljer i kunstverket, og til et visst punkt kan de lage historier omkring det de ser. Da støtter de seg på sine egne erfaringer som de har tilegnet seg så langt i livet. I Guidelines for Image Selection for Beginning Viewers (Philip Yenawine, 2010, s.7) som Housen samarbeider med, står det:

Very young viewers (5-7 years old) are usually satisfied with finding, naming, listing, counting, scouting out more—and to some extent making up stories about what they see.

Videre sier han:

They are not naturally inclined toward reasoning, seeking out levels of meaning, or pulling back and reflecting. They should be able to interpret images accurately through a process of identifying what they see, including actions, gestures and expressions.

Dette kan oversettes til at barn ikke kan resonnerer seg frem til en betydning av kunstverket, men at de er i stand til å identifisere og tolke bilder nøyaktig gjennom en prosess med å identifisere det de ser av handlinger, gester og uttrykk.

De andre fire stadiene til Housen (2007) er: Det konstruktive blikk, der seeren har med seg sin sanseinformasjon, viten om verden, verdier og moral i møte med kunstverket. Hvis kunstverket ikke ser ut som det «skal», altså hvis kunstverket ikke er realistisk for seeren, et eksempel Housen viser til er Picasso sitt bilde «Girl Before a Mirror», der ansiktet i speilet er lilla, så påpekte seeren dette. Egen persepsjon og følelser uttrykkes, og deres observasjoner av kunstverket er konkrete.

Neste stadiet er at seeren kan klassifisere kunstverket ut i fra sin viten om kunst. De kan kategorisere kunstverket ut i fra kunstnerens liv og arbeid, fra hvilken stil og ut i fra når kunstverket ble laget. De tror at det kunstneren prøver å uttrykke kan rasjonaliseres og bli forklart.

Det fjerde stadiet er det fortolkende stadiet, der seeren utforsker kunstverket ved å forklare linjer, form og farger osv. Seeren opplever kunstverket gjennom å bruke sine følelser og intuisjon til å få ny innsikt om kunstverket. Prosessen blir sett på som dynamisk, seeren forandrer sin forståelse av kunstverket hele tiden.

Siste stadiet handler om den re-kreative seeren, som har etablert en lang historie med å betrakte og reflektere over kunstverk. Kunstverkene er ikke bare laget av materialer, de er ekte og levende. Seeren kan ikke si at han vet hva kunstverket betyr, men er heller ikke åpen for all slags tolkninger av kunstverket. Tid er et nøkkelord, seeren betrakter kunstverket som noe som er kjær, han har et «trent øye» for kunstverket, vet mye om bakgrunnen for kunstverket, om kunstnerens liv og levnet og om tiden det ble laget i. Det re-kreative blikket blir en del av personligheten og blir medskapende til seerens identitet, det personlige blir bundet sammen med det universelle.

2.5 Resepsjonsteori

Resepsjonsteori handler om hva leseren gjør med en tekst, der leseren medvirker når det gjelder tekstens mening. I min kontekst blir uttrykket brukt for å si noe om hva barnet gjør med kunsten. Den tyske filosofen Hegel (1770-1831) skriver i fortalen til boka *Åndens fenomenologi* (2009) hvordan bokens leser burde forholde seg til den kommende teksten, og nødvendigheten av å anstrenge seg for å gripe tekstens form og innhold, det å bevege seg ut over øyeblikkets persepsjon i leseropplevelsen. Oversatt til min kontekst så handler det om at barnet berøres og kanskje fasineres av kunstobjektet, slik at kunstobjektet får en mulighet til å bli et kunstverk gjennom barnets interaksjon med det.

2.6 Barns fantasi

Når barn får spørsmål som: «Hva ser du?», må barnet bruke av sine erfaringer og sin fantasi for å svare. Vygotskji (1995) sier at det ikke finnes noen motsetning mellom fantasi og virkelighet. Han mener at fantasien er en bevissthetsform, en slags kombinasjonsevne som hører sammen med virkeligheten på flere måter, og at all fantasi bygger på elementer som barnet kjenner fra virkeligheten. Han sier videre at et barns fantasi er fattigere enn den voksnes, fordi barnets erfaringer er mindre rike. Ifølge Vygotskji bruker ikke voksne det forrådet av fantasimuligheter som de har i seg, de styres av begrensede rutiner og systemstrukturer som de har innarbeidet seg gjennom mange år. Små barn tenker annerledes enn voksne, de formulerer seg ut fra det

erfaringsgrunnlaget og de språklige redskaper som de har rukket å tilegne seg, og ut i fra dette kommer det ofte fantastiske og underlige forklaringer på hva de opplever i kunstmøter. Barns fantasifulle uttrykk bør betraktes som en annerledes, men ikke mindre rasjonell måte å skape mening på ut i fra barnets ståsted og situasjon.

2.7 Barnas kunstopplevelse

Danske Inge Lise Flensburg (1994) har vært særlig opptatt av hvordan barn kan lære om det tredimensjonale bildet, skulpturen og arkitekturen via en mer fysisk tilrettelegging i miljøet. Hun mener at det er viktig at barn er kroppslig aktive under resepsjonen av skulpturer. Da blir barn delaktige i de romlige forholdene som kunstneren har vært opptatt av. Hun mener at den måten kunstneren har organisert sin skulptur på, påvirker betrakternes bevegelser enten det er visuelt eller en konkret innbydelse til bevegelse rundt, på eller gjennom den. Når kroppen beveger seg i rommet aktiveres følelser, og man får en bevissthet om de romlige forhold, størrelsesforhold, bevegelsesmønster og uttrykk i den menneskelige kroppen. Med en økende kroppsbevissthet øker barns mulighet for en meningsfylt kommunikasjon med romlige virkemidler som størrelse og materialkvaliteter som mykt, hardt, lyst og mørkt. Disse begrepene vil, ut i fra et sansemessig feste gi barn et grunnlag for tenkning om kunstverkene.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Et undersøkelsesdesign (Jacobsen, 2015) forteller oss hvordan vi skal gå frem for å samle inn data, og vi må finne det undersøkelsesdesignet som passer best til ens spesifikke problemstilling. Et undersøkelsesdesign har også betydning for undersøkelsens pålitelighet (reliabilitet), og vi må da spørre oss selv om hvordan det undersøkelsesdesign som vi har valgt kan påvirke de resultatene vi vil komme frem til.

Et intensivt design brukes når man vil gå i dybden på noe for å få fram mange nyanser og en helhetlig forståelse. Det brukes i studier med få enheter (Jacobsen, 2015). Jeg er interessert i å se på samspillet og relasjonene mellom barn-barn og barn-voksen mot en spesiell kontekst, der det sentrale er individets opplevelse. Det jeg vil er å kartlegge hvordan trekk ved denne konteksten er med på å skape en spesiell opplevelse. Da blir valget en åpen tilnærming (metode), der man samler inn kvalitative data, og studerer få enheter.

Kvalitative data er empiri i form av ord, som setninger og lignende som formidler mening (Jacobsen, 2015). Når man skal samle inn kvalitative data må man forsøke å legge så få føringer som mulig, slik at den informasjonen man får er informantens egen, både i ord og måte. Det blir da en induktiv

tilnærming til datainnsamling, noe som gjør at dataene er egnet til å bli utforsket i analysen, dette blir gjort etter at alle dataene er samlet inn.

Sterke sider ved å velge intensive design er at de er åpne, og åpenhet gir svært nyanserte data.

Intensive design innbyr også til nærhet mellom undersøker og den/de som blir undersøkt.

Fleksibilitet er også en sterk side, vi kan forandre på problemstilling etter hvert som vi får vite mer under datainnsamlingsperioden. Alt dette er med på å gi data med høy intern gyldighet, siden vi får fram de undersøktes «korrekte» forståelse.

Svake sider ved å velge intensive design er at de er ressurskrevende, og at den informasjonen som vi får inn kan være vanskelig å tolke på grunn av at den er veldig kompleks. Det kan være vanskelig å ordne informasjonen i kategorier siden dataene er ustrukturerte. Mennesker er lært opp til å se noe og overse noe annet, da kan det være en fare for at undersøker foretar en ubevisst siling av informasjonen. Andre ulemper kan være at undersøker er for tett knyttet til de undersøkte, og kan miste evnen til kritisk refleksjon.

3.2 Aksjonsforskning

Ved en aksjonsforskning griper man inn i en sosial prosess, og vil introdusere mer eller mindre kontrollerbare påvirkninger som man forventer skal utløse ønskelige endringer (Befring, 2015). Jeg som barnehagelærer forsker på egen praksis når det gjelder hvilken betydning det har for barn å møte kunst, og hvordan jeg som pedagog kan skape rammer for dialog med barn om kunst.

Jeg påstår at praksis blant de ansatte i barnehagen der jeg arbeider frem til nå har vært å gå forbi kunstverk i nærområdet uten verken å ha tid til, eller ønske om, å snakke med barna om kunstverkene. Jeg vil sette fokus på muligheten for endring av denne praksisen til beste for barna i barnehagen. Min aksjonsforskning er da en aksjonsforskningsstudie som foregår innad i barnehagen, som har fokus på både handlinger og forskning rundt disse handlingene, som hvordan barn møter kunst, og hvordan barn uttrykker seg om kunsten. Det sentrale er her da at forskeren, i dette tilfellet meg, aktivt forsøker å påvirke og forandre dette feltet. Dette stiller krav til forskeren, både etiske og faglige kompetansekrav. Siden jeg har med meg en liten gruppe barn i min aksjonsforskning, må jeg være særlig aktsom. Barn er en utsatt gruppe, og jeg som barnehagelærer må ha et etisk perspektiv om å ha gode intensjoner og en reflektert makt- og ansvarsrelasjon til barna. Jeg må også ha en kompetanse på hvordan jeg får til en god dialog med barna, og å innta en åpen og undrende holdning uten å komme med «riktige» svar.

3.3 Videoobservasjon

Jeg har valgt å ta opp video av barna når vi skal se på kunstverk. Videoobservasjon kan gi tradisjonelt språklig baserte studier flere dimensjoner. Farger og bevegelser gir liv til beskrivelser på video, og moderne kameraer gir gode opptak, man får med mange detaljer i lyd og bilde som ellers ville gått tapt. Man kan også observere sammenhengende over tid, og en stor fordel er at man kan spille av opptaket flere ganger (Løkken & Søbstad, 2014). En bakdel ved videoobservasjon kan være at de som observeres opptrer unaturlig.

3.4 Feltundersøkelse

Feltundersøkelser: (Larsen, 2012) sier at feltundersøkelser kan deles i to kategorier, ikke-deltakende – og deltakende observasjon. Hun deler også deltakende observasjon inn i to typer, passiv deltakende eller aktiv deltakende. I min aksjonsforskning blir jeg en aktivt deltakende observatør i og med at jeg følger en metode som heter VTS, Virtual Thinking Strategies.

3.5 Virtual Thinking Strategies

Denne metoden som Housen (2007, s.1) har skapt, er en metode som har det naive blikk som læringsutgangspunkt. Hun sier:

From a pedagogical point of view, I wanted to know what aesthetic skills are developed in looking at a work of art. What causes such development? I decided that only by understanding viewing form the viewer`s perspective could I understand how to support and nurture and, finally, foster aesthetic growth. Initially, I developed a research method to measure the art-viewing experience.

Hvis man skal få tak i barns interesse for kunst, må man ta utgangspunkt i barnets natur og konsentrere seg om dialogen med barna. Her brukes det enkle åpne spørsmål som: Hva ser du? Hvorfor ser du det du ser? Hva ser du mer? Dette er en sokratisk filosoferende måte å stille spørsmål på, der barna får lov til å tenke på hva det er de ser, og der pedagogen blir aktivt lyttende og kan snu det barna sier til nye åpne spørsmål. Housen mener at barna da vil engasjere seg mer og se på kunst, i stedet for å gå forbi. Det krever at pedagogen ikke forteller barna noe om kunstverkene på forhånd, slik at barna kan bli «låst» fast til hva kunstverket heter eller forestiller. Spørreteknikken som den greske filosofen Sokrates (470-399 f.Kr) brukte er opphav til uttrykket sokratiske spørsmål. Hovedhensikten bak disse spørsmålene er at aktørene i slike filosofiske samtaler aldri kan ta et svar for gitt eller endelig, men at man må søke videre mot nye, bedre svar (Østbye, 2007).

3.6 Etikk

Jeg står overfor flere grunnleggende etiske krav som jeg må ta stilling til når jeg skal ha med meg barn i min aksjonsforskning, der jeg skal ta videoopptak/observasjon av barna. Det første er informert samtykke (Jacobsen, 2015), siden jeg vil undersøke hvordan barn ser på kunst må jeg innhente samtykke fra foreldre/foresatte til barna. Jacobsen (2015) sier at det må stilles strenge krav til om undersøkelsen er direkte nyttig for dem som blir undersøkt, eller at det i hvert fall ikke er noen fare for negative konsekvenser. Her er respekt, tillit og ansvar viktige stikkord. I følge nærhetsetikkens «far», Knud E. Løgstrup (1905 – 1981), som fremhever det etiske perspektivet at lærere har en særlig makt over barn, og de må derfor ha særlig fokus på at den makten de besitter benyttes til barnas beste. Barn er sårbare, de har vanskelig for å ha oversikt over følgene med å være med på et prosjekt.

Det andre kravet er krav til privatliv. Barn har også krav til privatliv, og her må jeg vurdere: Hvor følsom er den informasjonen som kommer inn, hvor privat er informasjonen som samles inn og til sist, hvor stor mulighet er det for å identifisere enkelt personer ut fra innsamlede data. Jeg vil forholde meg til kravet om anonymitet, slik at det ikke skal være mulig å koble innsamlet informasjon med opplysninger om barna. Dette gjøres ved å benevne barna som barn1, barn2, barn3 og barn4. I samtykkeskjemaet til foreldre viser jeg til at det som barna sier/gjør bare blir brukt i min oppgave, og at videoopptaket og transkriberte data blir slettet/makulert i etterkant. Dette står i samsvar med Jacobsens (2015) presentasjon av hvordan undersøker skal forholde seg til kravet om privatliv.

Til slutt kommer det krav til riktig presentasjon av data (Jacobsen, 2015). Personlige tolkninger må unngås så langt det lar seg gjøre. Det optimale er at andre mennesker som hadde gjort den samme undersøkelsen hadde oppnådd et likt resultat.

Et dilemma som trer inn er at jeg skal være både deltaker og tilskuer, jeg skal både støtte barna og veilede dem, sette i gang refleksjoner hos dem, samtidig så skal jeg analysere data i etterkant. I aksjonsforskning hvor jeg bruker videoobservasjon må jeg ha særlig vekt på hvordan jeg fortolker dataene som kommer inn. Det å etablere en avstand til datamaterialet, å få klarnet blikket og utvikle et analytisk metaperspektiv på dataene er viktig (Denzin & Lincoln, 1994). Et resultat av direkte observasjon er kun relativt sikker, sanser kan bedra så man må være forsiktig. Løkken og Søbstad peker på både fordeler og ulemper ved slik observasjon. Den største fordelen er at kameraet får med seg mange detaljer i lyd og bilde, og at opptaket kan spilles av flere ganger. Ulemper kan være at de som blir observert kan opptre unaturlig under videoopptaket, og at opptaket ikke kan gjengi alle relevante data fra en situasjon. Et videoopptak er alltid en reduksjon av virkeligheten og ikke en

nøyaktig gjengivelse av den. I ettertid «fyller» vi ut inntrykkene våre forskjellig, fordi vårt valg av observasjonsfokus bygger på subjektive forhold (Løkken & Søbstad, 2014, s.64).

4.0 Empiri

Hvilken betydning har det for barn å møte kunst, og hvordan kan jeg som pedagog skape rammer for samtale/dialog med barn? Slik lyder min problemstilling, og jeg vil ta for meg andre del av problemstillingen først, som er hvordan sette rammer for samtale/dialog med barn. Jeg må for det første forberede barna på hva som skal skje, vi skal møte kunst og snakke om hva vi sanser i kunstmøtene. Jeg har et ansvar for å innlede samtalene med åpne spørsmål, og å trekke barna inn i samtalene, og hvis samtalene går i en helt annen retning enn det som er tema, så må jeg få samtalene på rett vei igjen. Jeg må også sørge for at vi får nok tid til å samtale, og for at alle barna som vil si noe får anledning til det.

Sammen med barna ble det fire kunstmøter, tre kunstmøter med kunst i naturen og et kunstmøte i galleriet HardingarT. Jeg vil trekke fram de funnene som jeg mener er mest interessante fra mine videoobservasjoner. Når jeg sier at de er de mest interessante, så synes jeg det ut i fra hva barna sa og tenkte rundt kunstverkene. Jeg har valgt ut fire eksempler, det første er et kunstverk som barna kunne se gjennom et vindu, det andre er et kunstverk som barna kunne både se, gå rundt og berøre, det tredje er et kunstverk oppå et tak, som barna måtte se opp på og det siste eksempelet er fra en utstilling på et galleri, der barna kunne gå rundt, men helst ikke skulle ta på kunstverkene.

Eksempel 1 er fra første videoopptak: Vi er kommet til kunstverket «Bringkoll» av Mona Nordaas (1958-2016) oppført i 2014 (kunstverk 2, vedlegg 2). Som formidler spør jeg barna: «Nå skal dere få kikke inn vinduet her, og så kan dere fortelle meg: Hva ser dere?» Barn1(5,4 år) sier: «Jeg ser gull, knapper, leiker, gamle nøkler, trær, fyrstikker, hjerter». Barn2(4,10 år) sier: «Jeg ser at det er hmm... gullting og et troll, så ser jeg en drage». Barn3(4,11 år) sier: «Jeg ser det er gullting, jeg ser gamle nøkler, hjerter. Jeg ser en skattekiste og blekksprut». På denne turen var ikke Barn4(5,5 år) med. Etter at barna har svart på hva de ser, spør jeg: «Men hvis dere ser på alt i sammen (jeg viser med hendene mine, streker opp rundt hele kunstverket som vi ser på gjennom vinduet) hva ser dere nå?» Barn2 svarer: «Jeg synes det ligner på en by, jeg synes det ser ut som medaljer (peker på vinduet), hjemme så jeg et likt hjerte, nede på stranden. Jeg ser at det er masse, masse...eh sko, hårbørste. Jeg ser at det blir til, hmm.. sånn tegnebord, en tegning med hjerteblyanter». Jeg spør: «Men hvis dere ser på alt sammen, ligner det på noe som dere har sett før, ser dere at det kan ligne på et slags mønster?». Barn3 sier ingenting, og Barn1 står lenge og ser på, og sier tilslutt: «Ei ugle». Jeg spør om barnet kan vise meg ugla, og barn1 peker på vinduet og viser meg to øyne og et nebb (viser med hendene sine hvor det er, to rundinger er to øyne og beveger hendene sine som en V, det er nebbet)

og peker videre at på hver side av nebbet er vingene til ugla. Når jeg spør de andre barna om de ser noe annet enn en ugle, så svarer Barn1 bestemt: «**Det er ei ugle, jeg sa at det er ei ugla!**». Jeg svarer: «Du synes det er ei ugle, men kanskje Barn2 og Barn3 synes at det er noe annet?». Både Barn2 og Barn3 svarer nå at de synes det er ei ugle.

Eksempel 2 er fra tredje videoopptak: Vi ser på kunstverket «Donald Judd on a budget» av Lasse Årikstad (1983-) oppført i 2015 (kunstverk 3, vedlegg 2). Jeg spør: Hva ser dere? Barn1 sier: «At det er et slags hus, og jeg ser at det har et vindu. Jeg ser at det ikke er vegger, det er hull i de. Barn2 sier: «Jeg ser at det er mange farger, men det er ikke tak på (barnet viser med hendene sine, setter hendene opp mot hverandre), og det er ikke pipe, det er ikke et hus, det er kunst». Barn3 sier: «En planke har falt ned, Jeg ser... det er en firkant, det er nesten som et hus (tegner med hendene sine, en firkant)». Barn4 sier: «Jeg ser at det er gress inni. Jeg synes nesten at det er et «latehus» som vi kan leike i. Det er planker, jeg vil klatre på de (prøver å klatre litt på plankene). De andre barna klatrer også.

Eksempel 3 er også fra tredje videoopptak: Vi ser på kunstverket «Skogsalven» av Essi Korva (1985-) oppført i 2014 (kunstverk 4, vedlegg 2). Jeg spør: «Hva ser dere?». Barn1 sier: «Jeg ser at den er laget av stein». Barn4 sier: « Havfrue! Den er der oppe! (peker opp på taket), den har pinner på håret, og det er en statue, og jeg synes den er lur fordi den sitter på et tak, det er en landhavfrue». Barn2 sier: «Jeg synes det er gress på, ikke hav, hun har kjole på seg». Barn3 sier: «Kanskje hun er et menneske? Steinmenneske».

Eksempel 4 er fra fjerde videoopptak, fra galleriet HardingarT, utstillingen «Trapp» av Galina Manikova (1953-) utstilt i 2016 (kunstverk 5, vedlegg 2): Jeg spør: «Hva ser dere?» Barn1 sier: «Jeg ser en kube med hus på, stigen går sånn (peker bortover, stigen går langsmed huset). Så ser Barn1 på gulvet, der ligger det et objekt, barnet roper på meg, vil fortelle meg hva det ser. «En flokk med hester, og et gjerde rundt. Bildet er litt knust». Barn2 vil også vise meg noe, jeg spør: «Hva ser du på?» «Jeg ser en stige her, og en annen der (går rundt et objekt og peker på alle stigene, trappene)». Ser inni et objekt og sier «En brannmannsstige». Barn3 ser ned på gulvet på et objekt, og jeg spør: «Hva ser du på?», «et hus», jeg spør om det er et ekte hus, og barnet sier: «neei». Barn3 snur seg og ser på et høyt objekt og sier: «Se så lang, nesten som en rakett!». Et annet objekt består av mange slags hus som står oppå hverandre, og barn3 sier at det ligner på en kirke. Jeg spør: «Hva er det som gjør at det ligner på en kirke da?». «Lang», svarer barnet. Barn4 går rundt og ser, så beveger barnet seg som om det går i en trapp eller en stige, «tripp trapp» sier barnet.

5.0 Drøfting

I det første eksempelet må barna se på kunstverket gjennom et vindu. Kunstverket ligger på gulvet, og det er ikke så lett å se gjennom vinduet, så barna måtte holde hendene ved siden av ansiktet sitt for å få se alt. Det krever litt av barnet, og det krever konsentrasjon. Barna så veldig mange detaljer, som samsvarer med Dr. Housen og Philip Yenawine sin teori, VTS, der det på nivå 1 med de yngste seerne står at de identifiserer detaljer og gir enkle, konkrete observasjoner. Barn1 kom til slutt frem til at det var en ugle, her vil jeg trekke inn det som Vygotskij sier om barns fantasi, at all fantasi bygger på elementer fra virkeligheten, barn uttrykker seg ut i fra sitt erfaringsgrunnlag. Her vil jeg også trekke inn Hegel, det som han sier om å bevege seg ut over øyeblikkets persepsjon, jeg tror at Barn1 ble fasinert av kunstobjektet, slik at objektet ble til et kunstverk gjennom barnets interaksjon med det. Barn1 var veldig bestemt på at det var en ugle, og ville ikke at det skulle være noe annet, og de andre barna godtok dette. Dette var den første kunstmøtturen vår, og jeg ville jo at barna skal lære seg å møte andres oppfatninger og syn, men her var Barn1 ikke mottakelig for andres synspunkt. Dette endret seg underveis, det er jo gjennom erfaring at man lærer. Så vil jeg trekke frem meg selv som formidler. Da jeg så på opptaket i etterkant av dette første kunstmøtet, så jeg at jeg på en måte prøvde å få barna til å forstå at dette kunstverket var en bringeklut til bunad. Jeg hadde jo med meg informasjon om kunstverket, jeg visste hva det forestilte. Jeg skulle jo være helt åpen og undrende som barna, og jeg trodde at jeg hadde vært det, men opptaket viste at jeg prøvde å styre barna til å forstå det som jeg visste. Så før neste kunstmøte måtte jeg virkelig konsentrere meg om å være åpen og undrende, og jeg kunne nesten ønske at jeg ikke visste noe om kunstverkene heller.

I eksempel 2 kan barna gå rundt, se, berøre og klatre på kunstverket. Her vil jeg trekke inn det som Flensburg sier, at barna er kroppslig aktive under resepsjonen av kunstverket, de er delaktige i de romlige forholdene som også kunstneren har vært opptatt av når kunstverket ble til. Barna kunne trekke seg tilbake og se på kunstverket på avstand, og de kunne være nær det og gå inni. Her ser også barna detaljer som i nivå 1 i VTS, men de trekker også egne slutninger om hva de ser, som det står videre i nivå 1, barna kan til et visst punkt lage egne historier omkring det de ser. Et barn sier det er som en firkant, et annet barn sier det er et «latehus» som det går an å leike i. Et barn sier at det er et hus, men når barnet trekker seg tilbake og ser på det på avstand, så sier barnet at det ikke kan være et hus for det har ikke tak eller pipe, barnet sammenligner kunstobjektet med et eldhus som står ved siden av. Ifølge et konstruktivistisk læringsperspektiv er barna aktivt handlende, og konstruerer mening ut i fra kunstmøtet selv.

Videre til eksempel 3, barna må se opp på taket for å se kunstverket, og kunstneren er den samme som har laget kunstverket «havfruen på Utne», og hun har brukt den samme malen når hun støpte hodene til kunstverkene. Barn4 sier at det er en landhavfrue, og at hun er lur fordi hun sitter på taket. Jeg spør hvorfor det er lurt at hun sitter på taket, men får ikke noe svar, barna er slitne og lei, de vil til barnehagen og spise lunsj (dette kunstverket var det siste denne dagen). Men jeg kan på en måte linke de to kunstverkene sammen gjennom de som barnet sier, at det er en landhavfrue. Barn2 er ikke enig i at det er en landhavfrue, hun sier at det er gress der og ikke hav. Barn3 snakker om at det er et steinmenneske, og Barn1 sier bare at den er laget av stein. Barna ser også her detaljer, som ifølge VTS er første nivå av hva barn ser når de ser på kunst. Barna får her ikke gjort noe annet enn å se opp på kunstverket, og med så begrenset adgang til objektet så tror jeg at de ble fortere lei enn om de hadde fått vært nær det, og berørt det. Barn er, som Flensborg sier, kroppslig aktive, og når barna får en mulighet for å sanse en skulptur kroppslig, gir det barna en mulighet for en meningsfylt kommunikasjon som kan gi barna et grunnlag for tenkning om kunst. Derfor er måten kunstobjektet er organisert på, viktig. Men her spiller også tidspunktet inn, barna var som sagt sultne, og det var det siste kunstverket vi skulle se på.

Det siste eksempelet, nummer fire, her var barna på galleriet og så på en utstilling som bestod av flere verk. Barna hadde nettopp fått være med på en førvisning av et kunstverk, de var blitt spesielt invitert av eieren av galleriet. Dette foregikk på Utne ferjekai, og alle barna på stor avdeling var invitert, de fikk champagnebrus i stettglass, og kunstneren, Gigi Scaria (1973-) avduket verket sitt (se



bilde).

Etterpå gikk jeg og «mine» barn inn i

galleriet og så på utstillingen «Trapp». Her så barna detaljer, som Dr. Housen sier er første nivå av VTS estetiske læreprosesser. Barna lagde også her sine egne historier omkring det de så, et barn så både en rakett og en kirke, et annet barn så en brannstasjon med en brannmannsstang inni. Et barn visualiserte hvordan man går i en trapp, man kan si at barnet omsatte det som det sanset til sitt eget uttrykk. Dette kan forstås som en hermeneutisk søkeprosess, der sansing og sekundære inntrykk via fantasi blir omsatt til et estetisk uttrykk (Austring og Sørensen, 2006).

Så vil jeg tilbake til første del av min problemstilling, hvilken betydning har det for barn å møte kunst? Det må jeg, ut i fra mine observasjoner og det som jeg erfarte sammen med barna gjennom

disse kunstmøtene finne ut. Hvis jeg ser på det siste eksempelet, så opplevde jeg at barna var veldig ivrige, de ville at jeg skulle komme bort til der de var og se sammen med dem. Her vil jeg trekke frem Østbye sine forutsetninger som sier at formidler må oppmuntre barn til å komme med egne svar, stille åpne spørsmål og ha tillit til at det enkelte barnet fokuserer og tar til seg det som vedkommende trenger i forhold til sin livssituasjon. Østbye påpeker også det å ha en anerkjennende grunnholdning og ha respekt for egne og andres utsagn om kunstverkene. Det synes jeg kommer frem ved at barna tør å si akkurat hva de ser og tenker om kunstverkene i alle kunstmøtene våre. Alle barna var også trygge på seg selv og på meg som voksen, de snakket fritt om kunstverkene. Det var et barn som ikke sa så veldig mye, men kom med sine synspunkt når det hadde noe å si, og det er slik det skal være, som Østbye sier, alle som deltar skal få uttrykke seg, men ingen skal tvinges til å si noe. Når barna i etterkant av kunstmøtene snakker om kunst og spør om vi kan gjøre det igjen, da føler jeg at kunsten har betydd noe for dem. Jeg håper og tror at jeg som formidler, gjennom min atferd har klart å vise barna at kunsten er verdifull i seg selv. Tilslutt en liten anekdote, vi var på tur en dag i området med alle kunstverkene ute i naturen, da barna plutselig springer opp på en stor stein og sier: «Vi er statuer!», og der står de som stivnet til statuer, et lite øyeblikk.

6.0 Avslutning

Er det viktig for barn å forstå kunst? Når jeg skal svare på dette spørsmålet så vil jeg heller si at det å gi barn noen fine opplevelser, noe som de kan berøres av, er det viktigste ved kunst. Barn er ikke i like stor grad bundet av sin førforståelse og konvensjoner som er knyttet til kunst og kunstforståelse som voksne er. Gjennom å oppleve kunst sammen med barn kan voksne få en ny innsikt i hva kunst kan gi av opplevelser og erfaringer. Barn kan på denne måten bidra med et nytt perspektiv på kunst. Det å gi barn god kunst og gode kunstopplevelser er også et felles samfunnsansvar, mener jeg.

Avslutningsvis vil jeg ta med noen refleksjoner rundt noen utsagn som kom i ettertid av dette prosjektet. Det første utsagnet er fra et av barna som var med på pilotstudiet.

Barnet: «Kan vi gjøre det igjen?». Jeg: «Hva da?». Barnet: «Se på kunst og snakke». Jeg: «Synes du det var kjekt?». Barnet: «Ja, det var kjekt å se på kunst og snakke om det». Jeg: «Hvorfor synes du det var kjekt da?». Barnet: «Vet ikke, det var bare gøy».

Det andre utsagnet er fra en dame som var besøkende på galleriet, det siste kunstmøtet som jeg og barna var på. Damen: «Så flinke barna var, de gikk jo rundt og så på kunsten, og så snakket de om hva de så». Jeg: «Ja, vi har hatt flere slike kunstmøter». Damen: «Hadde jeg hatt med meg mine barn, så hadde de nok bare sprunget rundt, og jeg hadde vært redd for at de skulle ødelegge noe, men de du har med er så rolige!».

I ettertid har jeg reflektert rundt disse utsagnene, og det virker som om barna har hatt et utbytte av å være med på disse kunstmøtene. I vårt nabolag er det mye kunst, og jeg vil gjerne implementere kunstmøter i førskulegruppa i barnehagen til høsten. Det andre utsagnet fikk meg til å tenke på hvor viktig det er å forberede seg, både den som skal formidle og barna som betraktere. Når alle parter er forberedt, så er det ikke vanskelig å ta med seg barnehagebarn på kunstutstillinger og la de få møte kunst. Til slutt vil jeg bare si at selv om det var krevende å gå på kunstmøter med barna, så var det også svært givende. Jeg lærte masse av barna, og ikke minst så bidro barna til at jeg ble mer åpen og undrende omkring kunsten. Jeg tror at jeg var veldig låst til hva kunstverkene kunne bety, men barna åpnet opp for en større forståelse hos meg, og det er jeg glad for! Det er som Vygotskij sier, vi voksne bruker ikke det forrådet av fantasimuligheter som vi har i oss, vi styres av rutiner og systemstrukturer som er innarbeidet gjennom mange år.

BIBLIOGRAFI

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring. I K. B. Bø-Rygg, *Estetisk teori en antologi* (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flensborg, I. (1994). Hvorfor skulptur i skolen? *Billedpædagogisk Tidsskrift Nr. 3*, ss. 14-17.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Housen, D. A. (2016, Oktober 14). *vtshome.org*. Hentet fra www.vtshome.org/research/articles-other-readings: <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, B. D. (2006). *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet*. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Yenawine, P. (2016, Oktober 14). *vtshome.org*. Hentet fra www.vtshome.org/research/articles-other-readings: <http://www.vtshome.org>

SAMTYKKE

Hei gode foreldre!

I samband med at eg skal skrive ein bachelor om barn og kunst, vil eg med dette skrivet få dykkar løyve til å filma barna dykkar.

Litt om bakgrunnen: Eg går på barnehagelærerutdanning og er inne i mitt siste år. Eg skal skrive ein bachelor om barn og kunst, og oppgåva mi handlar om:

Kva betydning har det for barn å sjå på kunst, og korleis kan eg som pedagog skapa rammer for samtale/dialog saman med barn?

Eg vil ta utgangspunkt i ein metode som ein heiter Virtual Thinking Strategies. Denne metoden går ut på å la barn møte eit kunstverk, og utveksla sine tankar om dette i saman med andre barn og vaksne. Eg skal ha ei lita gruppe barn med meg og me skal utforske nokre LandArt- kunstverk i nærmiljøet.

Dette vil eg ta opp på video, slik at eg kan sjå på filmen i etterkant og transkribera ut det som barna fortel. Dette vil verte nytta i mi bacheloroppgåve, og barnas namn vil verte anonymisert. Sjølve opptaket og transkribering av data vil verte sletta 31.01.2017.

Datatilsynet seier dette om filming/fotografering i barnehage/skule: «*Personvern i barnehage/skule: Dagligdagse gjøremål som filmes eller fotograferes for å studere samspillet mellom barn og voksne vil verken være melde- eller konsesjonspliktig*».

Eg/me gjev samtykke til at barnet vårt kan verte filma: Ja..... Nei.....

Dato og underskrift

Disse 14 kunstverkene er prosjektet Mellom Himmel og Fjord, Sjø! (Kunstlandskap i Hardanger, Utne). Under bildene står navn på kunstverket, navn på kunstner, i parentes står året de er født (og død), og tilslutt står året kunstverket ble oppført. Øvrige opplysninger fås på www.kunstlandskap.no



Kunstverk 1: «Regnboge Sommarfugl Kor», Felieke van der Leest (1968-) Oppført i 2015 Bosted: Hardanger



Kunstverk 2: «Bringkoll», Mona Nordaas (1958-2016) Oppført i 2014



Kunstverk 3: «Donald Judd on a budget», Lasse Årikstad (1983-) Oppført i 2015 Bosted: Sverige



Kunstverk 4: «Skogsalven», Essi Korva (1985-) Oppført i 2014 Bosted: Finland



Kunstverk 5: Utstilling på galleri HardingarT på Utne, «Trapp» av Galina Manikova (1958-)
Utstilt fra 30. september til 13. november 2016. Bosted: Norge

Kunstverk som ikke er nevnt i oppgaven, men som også er med i kunstmøtene:



«Den lille havfrue på Utne», Essi Korva, (1985-) Oppført i 2014 Bosted: Finland



«Flåte», Åsa Maria Bengtsson (1956-) Oppført i 2016 Bosted: Sverige



«Kina i hagen», Wim van den Toorn (1969-) Oppført i 2016 Bosted: Hardanger



«Utskurdsegl», Silje Solvi (1977-) Oppført i 2015 Bosted: Hardanger



«Epitafium», Johild Mæland (1958-) Oppført i 2014 Bosted: Hardanger



«Seita» (hellig offersted), Jyrki Poussu (1960-) Oppført i 2016 Bosted: Finland



«Musa som bygde seg hus», Jyrki Siukonen (1959-) Oppført i 2016 Bosted: Finland



«Å starte», Els Geelen, (1969-) Oppført i 2016 Bosted: Hardanger



«Ein reisande og epletrea hans», Anne Knutsen, (1961-) Oppført i 2015 Bosted: Norge





«Arkadia», Johild Mæland (1958-) Oppført i 2016 Bosted: Hardanger