

# Kunstnarar i barnehagen – estetiske erfaringar av høg kvalitet?

---

**Furholt, Aslaug:** Høgskolelektor, Institutt for kunstfag, Høgskolen på Vestlandet, Norge.  
E-mail: Aslaug.Furholt@hvl.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 17(6), p. 1-16, PUBLISHED 16<sup>TH</sup> OF MAY 2018



*Samandrag:* Artikkelen tematiserer estetisk erfaring og opplæring på bakgrunn av eit komposisjonsprosjekt i Den kulturelle bæremeisen. Den kulturelle bæremeisen har som uttalt premiss at når barnehagebarn skal delta i skapande prosessar og hauste kunstnariske inntrykk og estetiske erfaringar av høg kvalitet, må det vere kunstnarar til stades. Med støtte hovudsakleg i retorisk teori, drøftar artikkelen korleis det å vere kunstnar kan bidra til auka kvalitet i det kunstfaglege arbeidet. Det handlar om kunstfagleg danning gjennom eit musikalsk materiale, og at det ikkje er likegyldig korleis ein arbeider med materialet.

*Nøkkelord:* Barnehage, Den kulturelle bæremeisen (DKB), kunstuttrykk, retorikk

*Abstract:* The article explores the aesthetic experience and learning process in kindergarten through the perspective of a project in Den kulturelle bæremeisen. Den kulturelle bæremeisen's stated premise is that when preschool children participate in creative processes enabling acquisition of artistic impressions and aesthetic experiences of high quality, professional artists must be present. Based mainly in rhetorical theory the article examines how being an artist can enhance the quality of the artistic experience for children. It is about arts education through a musical material, deeply engaged with a creating process.

*Keywords:* Artistic expressions, Den kulturelle bæremeisen, kindergarten, rhetoric

## Innleiing

Forfattern sin ambisjon i den følgjande teksten er å bidra til drøfting av formidlingspraksisar knytta til musikalsk (skapande) verksemd, og følgjeleg musikk som kunst og sentralt kulturelement på opplærings- og (ut-)danningsarenaen. Artikkelen tar utgangspunkt i ein studie av eit konkret komposisjonsprosjekt i *Den kulturelle bæremeisen* som blei gjennomført då «bæremeiskonseptet» starta opp som eit unikt kunstfagleg pilotprosjekt retta mot barn under grunnskolealder i Bergen kommune (2006-2009). Den kulturelle bæremeisen (heretter kalt DKB) er nå eit fast etablert tilbod til barnehagar i bergensregionen, med hovudmålsetting om å gi barn under opplæringspliktig alder kunstnariske inntrykk og estetiske erfaringar av høg kvalitet.

Kunstfagleg opplæring og danning er aktualisert i ei rekke kultur- og utdanningspolitiske dokument og satsingar dei siste åra (Jf. til dømes *Skapende læring – strategi for kunst og kultur i opplæringen* (2007); St.meld. nr.8 (2007-2008) *Kulturell skulesekk for framtida*; St.meld. nr. 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*, og eit gjennomgåande premiss er kvalitet (Hylland mfl., 2011). Signala indikerer ein politisk strategi kor kunstfagleg kvalitet i barnehage og skole må bli tilført utanfrå, frå det utøvande kunstfeltet. Det kan synest som ein legg til grunn at den kunstfaglege kompetansen i profesjonsutdanningane retta mot barnehage og skole ikkje er tilstrekkeleg - og kanskje heller ikkje treng vere det, sidan tiltak utanfrå bidrar til kvalitet. DKB er inspirert av Den kulturelle skolesekken (Breivik & Christophersen, 2013), og ein kunstformidlingsmodell kor barn skal møte kunst og barnehagen bli tilført kunstnarisk kompetanse gjennom interaksjonsprosessar med profesjonelle kunstnarar. Parallelt med målsettinga om kompetanseoverføring, bygger bæremeisprosjekta på synet om at barn allereie er kompetente og deltar i kulturlivet med sine former for kulturskaping og kunnskap. Dette todelte perspektivet viser igjen i målsettinga i Prosjektplan for Den kulturelle bæremeisen:

«Hovedmålet må være å gi barn estetiske opplevelser og kunstneriske inntrykk og erfaringer av høy kvalitet. De sekundære målene må være et ønske om å øke respekten for den kompetanse barn har med hensyn til å ta til seg og ha utbytte av kunst og kultur av høy kvalitet» (Bergen kommune, 2006, s. 7, heretter kalt *Prosjektplan DKB*).

I Prosjektplan DKB er det vidare nedfelt ei premisserklæring som er av særleg interesse for studien her: «Noe av hensikten med DKB er at barna skal være med på en skapende prosess, og da må det være kunstnere til stede». Premissen om at det må vere kunstnarar til stades i skapande arbeid med barn, er svært interessant i drøfting av kunstfagleg (ut-)danning og opplæring, og peikar fram mot artikkelen sitt sentrale forskingsspørsmål:

*Kva for særlege kvalitetar kan kunstnarar tilføre det kunstfaglege arbeidet i barnehagen?*

Artikkelen tar utgangspunkt i ein barnehagesamanheng, men spørsmåla er av prinsipiell karakter og såleis relevante i høve formidlingspraksisar i kunstfagfeltet generelt – både i barnehagen, skolen og kunst(faglærer)utdanningane.

Artikkelen presenterer først kort det aktuelle komposisjonsprosjektet, så følgjer teorigrunnlaget for val av metode og analyse av datamaterialet, vidare utvald empiri frå komposisjonsprosessen med korte teoretiske og tolkande kommentarar, og endeleg ei nærmare drøfting av funna i studien. Til slutt kjem oppsummerande tankar og refleksjonar over moglege implikasjonar funn i studien kan ha for kunstfag(lærer)utdanningane. I artikkelen blir omgrepa ‘kunst’, ‘kunstnar’, ‘kunstuttrykk’ og ‘høg kvalitet’ forstått ut frå korleis ein kan beskrive og forstå ulike

situasjonar i praksisen i prosjektet. Altså går ein ikkje ut frå på førehand eintydig definerte storleikar, men tenker omgrepa i denne samanhengen knytta til utøvande kompetanse, kunstfaglege uttrykksmåtar og evnen til subjektivt å ta til seg og oppleve inntrykk *som* kvalitet: Ein musikalsk frase kan vi oppleve som «intetsigende». Når dei same tonane blir framførte med *fylde – av innhald og form*, så er ikkje tonane lenger «dei same». Vi kan oppleve at dei rommar «det uutsigelige». Det er dette kunstnarar kan noko om, og som potensielt kan påverke det kunstfaglege arbeidet i barnehagen - som denne artikkelen skal handle om.

## Komposisjonsprosjektet

Det «bæremeisprosjektet» som blir presentert her, har komposisjon som ramme, innhald, møteplass og mål. Barn og tilsette skal samhandle med profesjonelle kunstnarar i ein musikalsk utforskande komposisjonsprosess to timar kvar dag i ei veke. Arbeidet går føre seg i barnehagen, både gruppevis på ulike rom og i samla ensemble. Kvar dagsøkt er tredelt med felles oppvarming, gruppedelt utforsking og formgiving av materiale og fellesøving til slutt. Dei to siste dagane er sette av til generalprøve og to konsertar på ein offentleg arena.

Som utgangspunkt for komposisjonsprosessen nyttar musikanane ein såkalla *referanseverkmetode*, som betyr å hente idéar og musikalske fragment frå ein eksisterande komposisjon som deltakarane skal utforske og gi ny form. Samtidig betyr det at dei får oppleve eit stykke samtidsmusikk dei skal kunne gjenkjenne og relatere (referere) til sin eigen prosess og komposisjon, når dei avslutningsvis i prosjektperioden får høyre referanseverket framført på generalprøven og konsertane. Å hente tonale og rytmiske motiv frå eit referanseverk, skaper musikalske rammer for verksemda. Ein referanse kan vere bare ein tone, ein rytme eller ei stemning som er valt ut og blir presentert av kunstnarane. I ein delvis strukturert samtale (Kvale & Brinkmann, 2015) med kunstnarane, som blir nærmare omtalt i kapittelet om metode, blir det poengtert at deltakarane skal få samhandle med «de beste kulturarbeiderne» og «oppleve å virkelig være komponister».

## Teori

### *Retorikk som produksjonsetetikk*

Retorisk teori gir språk til å forstå vesentlege sider ved kunstfagleg praksis, og er samtidig ein organiseringsmåte for tilrettelegging av estetiske inntrykk og kunstoppleving, til dømes i ein barnehagesamheng - ein produksjonsetetikk for musikalsk skapande arbeid med barn. I denne artikkelen hevdar eg at retorisk teori framstiller ein mal for didaktisk orden som kompetente formidlarar på ein særleg måte evnar å fylle med innhald og kvalitet. Retorisk teori har på den måten også bidratt til å utleie kategoriar å analysere artikkelen sitt datamateriale gjennom.

I artikkelen «Retorisk pedagogikk» (2004) gir Nyrnes ei teoretisk framstilling som er interessant opp mot forskingsspørsmålet i studien her. Vidare underbygger ho i artikkelen «Kunnskapstopologi» (Nyrnes, 2012) korleis retorisk teori nettopp synleggjer ein analogi mellom kunstnarisk praksis og verbalspråkleg praksis ved å vise til at estetisk teori, i tillegg til å ha ei resepsjonsside, også har ei produksjonsside - *produksjonsetetikk*. Ved å samanstille Aristoteles *episteme poietiké*, ein produktiv skapande viten - knytta til *tekhne* (kunst) og omgrepet *poietike tekhne* ('kunsten å lage noko'), kjem rammene av ein produksjonsetetikk som fører saman teoretisk og praktisk innsikt i skapande arbeid til syne. Denne produksjonsetetiske teorien har på ein tydeleg måte overlevd i *retorikk* som tenkemåte og praksis. «Retorisk tenking er ein produksjonsetetikk for verbalspråket», skriv Nyrnes (2012, s. 36), men i artikkelen her legg eg til grunn at ein kan forstå og nytte retorisk tenking og praksis som ein produksjonsetetikk også for musikalsk kommunikasjon.

**Retorikkens strategiske og topiske dimensjon**

I følge Nyrrnes (2004) har retorisk tenking både ein strategisk og ein topisk dimensjon, som illustrert i figuren under.

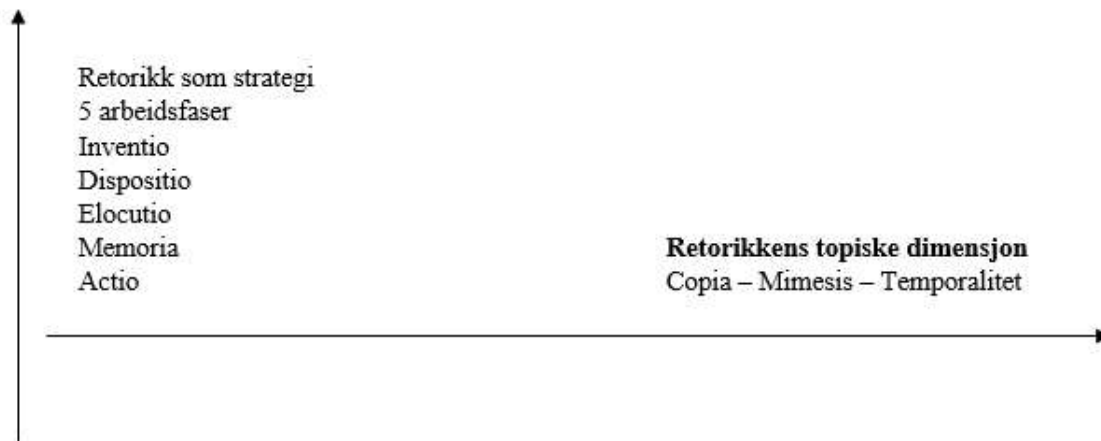


Fig. 1. Retorikkens strategiske og topiske dimensjon (etter Nyrrnes, 2004, s. 208).

Den strategiske dimensjonen har 5 arbeidsfaser: *Inventio* (oppfinningsfasen), *dispositio* (organiseringsfasen), *elocutio* (stillære), *memoria* (kunsten å hugse) og *actio* (framføringsfasen). Ein slik strategisk måte å ordne eit arbeid eller eit materiale på, er sentral i kunstnarisk og estetisk praksis, og også relevant i analysen av korleis kunstnarane har strukturert prosess og materiale - og også valt å stå fram som formidlarar i denne studien.

Den topiske dimensjonen (frå gresk *topos*, 'stad' og *logos*, 'lære') synleggjer tilhøvet mellom omgrepa *copia*, *mimesis* og *temporalitet*. Omgrepa heng saman og handlar om det som til ei kvar tid faldar seg ut og også set spor i det språklege (musikalske) landskapet, den romlege dimensjonen som femnar kultur, tradisjonar og kollektive referanserammer – det Nyrrnes (2004) illustrerande kallar «det allmenne språk-kartet». Å orientere seg i eit fagområde sin topologi, betyr å gå breidt og djupt inn i faget sin allmenne kultur- og danningshistoriske praksis, om å bevisstgjere seg stiane i terrenget som finst der frå før, om å forstå mangfaldet av faglege aspekt i tid og rom.

Omgrepet 'Copia' er å forstå som ei arkiv- eller lagersamling av «ting» (eller uttrykksmåtar) som høyrer til eit fag eller emne, eit *forråd* av lagra kunnskap: «Som retorisk term blir *copia* brukt både om sakleg og språkleg fylde. [...] *copia* er fylde av form og innhald» (Nyrrnes, 2004, s. 218). *Fylde* inneber kjennskap til ei mengde kunnskap, men også kunnskap til å vite kva ein kan velje bort. Forråd og fylde påverkar innhald og form i all kommunikasjon, og spørsmål om kva kunnskapar vi vel å ta vare på i kulturen, er difor avgjerande for kva former kultur- og kunstuttrykk overlever i. Dette gjeld i særleg grad munnlege uttrykk, og ein kan retorisk spørre: Kva skjer med eit kulturelt og kunstfagleg forråd over tid, når kunstnarisk kompetanse ikkje er tydeleg og verksamt til stades på opplærings- og utdanningsarenaen?

'Temporalitet' (tid) er i musikk eksemplifisert i puls og rytme, takt og tempo, men også innvove i tradisjon, refleksjon, øving, modning – i musikalsk danning. Tid er også innskriveren i didaktikk – i spørsmål om framsteg, effektivitet, læring på kort eller lang sikt, faglege prioriteringar og progresjon (Nyrrnes, 2004). Temporalitet betyr såleis noko i undervisning. Musikalske uttrykk kan formidle historiske så vel som samtidige konvensjonar knytta til form, innhald og framføringsmåtar. I eit formidlings, og samhandlingprosjekt i ein barnehage, vil temporalitet også handle om alders- og

utviklingssteg, barns subjektive tid og erfaring med ei sak eller eit emne som fordrar omsyn til situasjonens sanntid. Omgrepet 'kairos' rommar ei temporalitetsforståing som først og fremst handlar om «the right or opportune time to do something» (Kinneavy, 1986, s. 80), om det «å gripe augeblikket» og gjere det rette til rett tid, det som er høveleg i situasjonen. Kairos er også høvet for talaren (kunstnaren) til å utfalde seg, for å vise kor dyktig han er til å tale. Og det er viktig å nytte høvet som augeblikket gir – for elles forsvinn det (Kjeldsen, 2015).

'Mimesis' er knytta til korleis vi tileignar oss kunnskap gjennom å etterlikne – som utgangspunktet for sjølv å kunne framstille. Som metodisk tenkemåte i pedagogisk verksemd, er mimesis både etterlikning av *dei beste modellane*, og også å framstille (skape) noko på sjølvstendige premisser. Mimesis rommar taus kunnskap som kommuniserer og formidlar ibuande viten om «det allmenne språk-kartet» mellom utøvar og publikum. Ikkje minst i denne dimensjonen ligg det forventningar om at kunstnarar i interaksjon med barn skal gi eit ekstraordinært utbytte.

### ***Den retoriske situasjonen***

I boka *Retorikk i vår tid* skriv Kjeldsen at retorikk i vår tid handlar om hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon, utan å avgrense det til tale og tekst (Kjeldsen, 2015). I studien her handlar det i hovudsak om kommunikasjon mellom kunstnarar (sendarar/*retorar*)<sup>1</sup> og barnehagebarn (mottakarar/*publikum*), fortrinnsvis gjennom musikalske uttrykk, som i *den retoriske situasjonen* også kan ha manglar, utfordringar og *påtrengande problem* som krev eller skaper forventningar om endring til det betre. Kjeldsen refererer til Bitzer (1968) og skriv:

«Hvis denne endringen kan settes i gang eller skje helt eller delvis gjennom bruk av tale eller skrift – vi kan si kommunikasjon – er det snakk om retoriske situasjoner. På denne måten oppstår retorisk kommunikasjon på samme måte som et svar oppstår som respons på et spørsmål» (Kjeldsen, 2015, s. 80).

I studien her er kunstnarar i skapande arbeid med barn i aktuelle retoriske situasjonar, og på bestemte *retoriske vilkår*, som mellom anna avgrensingane og mulighetene rammene for bæremeisprosjektet i barnehagesamanheng gir.

### ***Produksjonsetikk i praksis - å gi lydar musikalsk form***

Når det gjeld måtar å orientere seg i det aktuelle feltet sin topologi i musikalsk skapande arbeid med barn, så har komponisten John Paynter (1931-2010) hatt stor innverknad på dei musikkpedagogiske retningane konsentrert rundt «lydforming» og «å bygge med lyd», som igjen er inspirert av komposisjonsteknikkar frå samtidsmusikk. Desse retningane har endra måtane ein tenker rundt musikalsk komposisjon på generelt (jf. Berge, 1973; Bakke, 1995). Hovudidéen er musisering kor alle kan delta – uavhengig av musikkfagleg bakgrunn (Paynter, 1974). Arbeidet tar utgangspunkt i mennesket sin eigen fantasi og utforsking av alt tilgjengeleg materiale som gir lyd. Den lærande skal ikkje instruerast, men bli sett i situasjonar kor ein kan utvikle kunnskap gjennom praktisk utforsking av eit materiale (Hanken & Johansen, 1998). Denne pedagogiske strategien kan ein kjenne igjen i målsettinga for DKB. Også for Paynter var det ein sentral føresetnad at komposisjonsprosessane blei leia av lærarar som sjølv var aktive komponistar og hadde brei kunnskap om musikk, fordi

<sup>1</sup> Retor, taler eller talekunstner, eventuelt veltalenhetslærer (<https://snl.no>, 20.des. 2011).

*kompetanse* er eit grunnleggande premiss for at skapande og gjenskapande prosessar kan oppnå «et nivå der musikalske kvaliteter kan forløses» (Hanken & Johansen, 1998, s. 114; Daichendt, 2010).

Barneperspektivet, slik det mellom anna kjem fram i teoriar om barns musikalske utvikling (Sundin, 1984; Hammershøj, 1993; Stehouwer, 1998), er systematisert framstilling av erfarings- og forskningsbasert kunnskap om korleis barns handlemåtar viser seg i og gjennom eit musikalsk materiale. Retorisk teori er opptatt av nettopp dette – *korleis* vi uttrykker oss. Retorikk og pedagogikk er prinsipielt ulike måtar å gå inn i undervisningsfeltet på. Mens pedagogikken spør om forhold mellom den lærande og læraren, så presenterer retorikken depersonifiserte spørremåtar: «Frå å spørre etter kva ein elev eigentleg meiner, eigentleg seier, eigentleg vil, konsentrerer ein seg i retorikken om den språklege overflata – korleis er det vi uttrykkjer oss språkleg og korleis blir det lese» (Nyrmes, 2004, s. 127). I artikkelen blir denne prinsipielle forståinga tatt på alvor ved at teori om barns musikalsk utvikling i 5-årsalderen, er avgrensa til utvalte teoretiske sitat som kort blir kommenterte som analytiske bidrag og hjelp til å forstå korleis forfattaren les praksis i empiriframlegget.

## Kvalitativ metode

Artikkelen undersøker sosiale interaksjonsprosessar og spørsmål om kvalitet i inntrykk og erfaringar, og ein kvalitativ «fortolkande metode» (Haavind 2000) er difor naturleg. Kvalitative metodar er samansette og fleksible (Christoffersen & Johannessen, 2012) fordi ein i undersøkingar som dette erkjenner at det finst fleire vegar til kunnskap. I datamaterialet har eg sett etter situasjonar som synleggjer kunstnarane si tilrettelegging for estetiske erfaringar og kunstnariske inntrykk, og korleis interaksjonen med deltakarane har gått føre seg i praksis. Studien er ikkje opptatt av einskildindivid, men av praksis knytta til musikalsk interaksjon, kommunikasjon og formidling. Deltakarane er difor anonymiserte ved at barna er gitt fiktive namn som begynner på B, personalet namn på P og kunstnarane namn på K eller er kalt «Kunstnar» i ulike former. Namna er tilfeldig knytta til kjønn. Kritiske refleksjonar om manglar eller etiske dilemma, er tatt med når det er vurdert å bidra positivt i drøftinga av kunstfagleg praksis og formidling, og elles ikkje blir vurdert å føre til ulempe for dei som har deltatt (Postholm, 2010)

## Utvæl

Bergen kommune/DKB tok sjølv initiativet til forskingsstudien i den aktuelle barnehagen som var med i dette «Bæremeisprosjektet». Framgangsmåten blei utvikla i samarbeid med prosjektleiinga i DKB, kunstnarane og barnehagen, og samtykke til deltaking blei innhenta hos foreldre og føresette på vegne av barna. Sytten 5-åringar, to barnehagepedagogar, ein assistent, prosjektkoordinator og fire profesjonelle musikarar deltar i prosjektet. Den eine pedagogen er til stades på avdelinga, men deltar ikkje i komposisjonen, den andre deltar som musikanter i ei av instrumentgruppene. Assistenten speler sjølv djembe og utøver dette i ei av rytmegruppene. Prosjektkoordinator og to musikarar deltar i prosessen gjennom heile veka. To andre musikarar er med bare på generalprøven og dei to offentlege konsertane. Dei deltar då med musikalsk improvisasjon i prosjektkomposisjonen og framfører referanseverket som den eine musikaren også har komponert.

Med mitt utgangspunkt som både allmennlærer med musikk og konservatorieutdanning, har eg hatt interesse for både den pedagogiske og kunstnariske sida ved prosjektet. Artikkelen presenterer det eg opplever som eit «hensiktsmessig utvalg» (Postholm, 2010) av situasjonar i materialet som bidrar til opplysning av forskingsspørsmålet. Kvalitative data taler likevel ikkje for seg sjølv, men er alltid gjenstand for tolking. Kunstnarane si poengtering i den delvis strukturert samtalen, om å vere «de beste kulturarbeiderne, som ikke er akademikere med et instrument som hovedinstrument», har

vore ein viktig inspirasjon for studien, men også ein muleg «provokasjon» som kan ha innverka på utvalet. Måten det er skrive om situasjonane i prosessen på, vil såleis representere forfattaren si tolking og påverke analysen subjektivt ved at nettopp *desse* situasjonane er valt ut for å presentere heile forskingssettinga.

### *Videobservasjon som metode*

Observasjon ved hjelp av videokamera (Rønholt, 2003) viste seg å vere ein svært nyttig reiskap i innsamlinga av elles flyktige data. Komposisjonsprosjektet gjekk føre seg i ulike grupper i fleire rom samtidig, og det var difor naturleg å observere utan sjølv å delta aktivt i komponeringsprosessen. Eg observerte ved å vere «fluge på veggen» i dei ulike romma og parallelt gjere opptak med mobilt videokamera. I tillegg plasserte eg eit stasjonært kamera i rommet kor gruppene dagleg var samla til fellesøingar. Det blei tatt 7 opptak med til saman 280 minutt videofilm. Som forskar får ein førstehandsinntrykk av prosessen ved sjølv å observere og vere tett på forskingsobjektet. I pedagogisk og sosial praksis er det likevel mykje meir som går føre seg enn det ein klarer å observere når ein står i situasjonen. Kroppslege uttrykk og gester gir viktig informasjon som kan vere vanskeleg å memorere, og det er fare for å vektlegge det reint verbalspråklege. Videoopptak gir difor verdifull tilgang til eit meir grundig og heilskapleg studium av komplekse situasjonar (Rønholt, 2003). Mediet opnar også for fruktbar distanse til eige arbeid ved at ein kan legge materialet til sides og seinare studere dokumentasjonen med nye auge. Erfaring frå prosjektet viser at ein slik kan oppdage nye perspektiv som genererer nye spørsmål.

### *Delvis strukturert samtale*

Prosjektplanen for DKB gir sentral informasjon om offisielle formelle intensjonar og mål, men innsyn i dei aktuelle formidlarane sine eigne tankar om prosjektet, er eit eige interessant perspektiv å undersøke. Ein delvis strukturert samtale (Kvale & Brinkmann, 2015) med prosjektkoordinator og ein av kunstnarane blei difor gjennomført i etterkant av prosjektprosessen. Basert på erfaringane frå observasjonsprosessen i barnehagen og éin grundig gjennomgang av videomaterialet, blei dei innleiande spørsmåla for samtalen sentrerte rundt målsettingar og intensjonar for prosjektet, bakgrunnen for å bruke «referanseverkmetoden», korleis kunstnarane forstår å vere komponistar i prosjektet, og i kva grad kunstnarane reflekterer og samtaler med barna om deira opplevingar undervegs og i etterkant av prosjektet. Opptaket frå samtalen blei skrive ned ordrett for å fange opp og forstå kunstnarane sine haldningar og forventningar, og å kunne sjå dette i relasjon til Prosjektplan DKB og den faktiske gjennomføringa i barnehagen. Den transkriberte samtalen/intervjuet fekk fram nyansar av verdi for problemstillinga i studien, og oppfylte såleis formålet med samtalen – å «korrigere» forskaren og å oppdage nye dimensjonar ved forskningstemaet.

### *Analysen*

Analysen dreier rundt kunstnarane si samhandling med deltakarane i prosessen, og korleis vi kan forstå desse som bidrag til kunstnariske og estetiske inntrykk og erfaringar av kvalitet. Analysen gjekk føre seg i ulike fasar: Den første handla om å studere Prosjektplan DKB, for å gripe grunnlaget og målsettingane for prosjektet. Vidare blei videodokumentasjonen frå gjennomføringa av prosjektet transkribert minutt for minutt. Korte feltnotat blei ført over situasjonar eg som forskar ønska å studere nærmare i videomaterialet, og alle opptak studert ved fleire gjennomsyn. Eg stoppa opp ved teorilada observasjonar og abstraherte desse til mentale bilde med parallell (generell) relevans (Stake, 1994/2000; Stake & Trumbull, 1982). Omgrep frå retorisk teori, i hovudsak basert på Nyrnes si teorisamanstilling i artikkelen «Retorisk pedagogikk» og Kjeldsen si framstilling av «Den retoriske

situasjonen» (Kjeldsen, 2015), har vore ein klargjerande og systematiserande innfallsvinkel i studien av datamaterialet. Retorisk teori utgjer på den måten ein sentral del av det metodologiske grepet for studien. Ved ei repeterande pendling mellom desse skisserte 'stadene' for refleksjon, kom det sentrale forskingsspørsmålet *Kva for særlege kvalitetar kan kunstnarar tilføre det kunstfaglege arbeidet i barnehagen* etter kvart til syne. Refleksiviteten mellom mentale bilde og dei analytiske rammene, er ein dynamisk prosess som har gått føre seg gjennom heile studien.

## Empiri og analyse

I første del av dette delkapittelet blir empiri og analyse presentert parallelt, ved at retoriske omgrep blir knytta direkte til komposisjonsprosessen. Vidare blir det gitt ei meir detaljert framstilling av fire ulike situasjonar frå prosessen som søkjer å illustrere korleis ulike former for retorisk kommunikasjon påverkar retorisk respons. Dei ulike situasjonane blir i etterkant av beskrivingane analyserte og tolka kvar for seg, i lys av retorisk teori.

### *Utvikling av eit felles musikalsk språk*

I arbeidet med å etablere ein kvalifisert musikalsk 'stad' (jf. topos) i barnehagen, har kunstnarane tilrettelagt komposisjonsprosjektet som idé og fagleg strategi. Dei musikalske øktene har tydelege fasar. Å kome i gang er ein eigen fase: «Si etter meg ... mmmmm», seier Kevin. Barna hermar. Kevin slår av (lyden) ved å vise open handflate i sirkelrørsle mot barna. Når rørsle stoppar, tolkar barna det som «stopp». Kevin syng lyse og mørke tonar i *glissandi*<sup>2</sup> og viser med handteikn om *tonehøgden* går oppover (lyse/høge) eller nedover (mørke/djupe). Han viser *dynamikk* (sterkt/svakt) ved hjelp av handteikn, syng vokalar og klingande konsonantar – einskilde og samansette, seriar med ulike rytmefigurar. Barna følgjer nøye med, tolkar og innordnar seg teikna. Kunstnaren er *modell* og barna *imiterer*. Den andre kunstnaren, Kine, held fram hendene, klappar utan fast *takt* eller *rytme*, klappar med fast *puls*, underdeler pulsen, har dobbel underdeling, tilbake til puls, gnir hendene mot kvarandre, ristar laus. Barna er konsentrerte – etterliknar – prøver ut (*mimesis*). Det er oppvarming fysisk, mentalt, sosialt og musikalsk. Kunstnarane presenterer merkesteinar og kjerneområde i det musikalske landskapet. Deltakarane er i gang med å utvikle og tileigne seg felles musikalsk språk og musikkfagleg forråd.

Kunstnarane har organisert arbeidet (*dispositio*) slik at deltakarane *melodisk/tonalt* får klokkespel, xylofonar og klangstavar med tonehøgder som er valt ut frå eit bestemt tonalt sentrum. Deltakarane blir inndelte i grupper etter melodiinstrument (stavspel), perkusjonsinstrument (djember, handtrommer og rasleinstrument), og ei gruppe arbeider med tekst, handtrommer, treklossar og tamburin. *Klangfargespekteret* er gitt ved instrumentariet som finst i barnehagen, samt kropp og stemme og kunstnarane sine medbrakte instrument. Kunstnarane byttar på å instruere og dirigere, men utøver i liten grad musikalsk på sine respektive instrument. Etter kvar økt skriv dei ned detaljar om det musikalske materialet som er utvikla i gruppene, og samordnar det som skal vere med vidare i prosessen (*dispositio*).

I utforskningsfasen (*inventio*) finn barna tilsynelatande fort fram til eigne små rytmiske og tonale figurar, og dei fleste ser ut til å utøve det same over lang tid. Neste fase er prega av øving på musikalske detaljar (*elocutio*) og samspel: «Husker dere hvordan dere spilte i går», spør Kevin. Barna viser, og kunstnaren korrigerer ved å demonstrere korleis ein kan få *betre klang*, *fine tonar* og *tonar som passar betre*. Kine billedleggjer uttrykksmåtar (*actio*) ved å appellere til emosjonar: «Vi kan gjøre det mer skummelt», «enda gladere sommer» og liknande. Arbeidet skal føre fram mot eit endeleg

<sup>2</sup>Glissando er eit musikalsk uttrykk for ei jamn, glidande rørsle frå ein note til ein annan.



resultat, ein komposisjon som det samla ensemblet skal framføre på ein offentleg arena (*actio*), og prosessen handlar difor også om å memorere musikalske fragment (*memoria*), om samspel og om å skape *felles form*. Undervegs i denne formskapingprosessen oppstår det retoriske situasjonar og *påtrengande problem*, knytta mellom anna til tilhøvet mellom utforsking og instruksjon, som her blir presentert.

### ***Handlingsrom og ytringsfridom***

*'BOM - ga-ga-ga, BOM - ga-ga-ga ...' strøymer det taktfast gjennom rommet. Pablo<sup>3</sup> framstår som ein musikalsk trygg og inspirerende modell i den eine rytmeseksjonen. To par levande og ivrige gutehender blandar seg prøvande inn, men blir instruerte til å spele bare det første slaget i takten. Slaget skal vere kraftig, og gutane strever med å treffe på rett plass til rett tid. Trommefiguren er neppe komponert ut frå gutane sine egne idear, sidan kroppane deira vil noko anna, noko meir. Dei prøver stadig å ta ut fleire kroppslege og rytmiske impulsar på djembene, men får gjentatte instruksjonar om å spele bare det første slaget. Bjarne stirrar på Pablo, og slaget hans kjem vekselvis litt for tidleg eller litt for seint. Bjørn ser derimot ut til også å bruke øyra og å oppfatte dei «tause slaga» i takten. Han vekslar mellom å bruke høgre og venstre arm mens han reknar seg kroppsleg inn i tid og rom, og han lykkast nokså godt med samspelet.*

Pablo ser her ut til å fungere som musikalsk inspirator, forbilde og modell for barna. Han framstår som *retor* når han framfører rytmiske kunstuttrykk på ein måte som tydeleg inspirerer *publikum* (barna) til musikalsk respons. Samtidig utøver han instruksjon som innskrenkar handlingsrommet for utforskande ytringar for barna. Som tilsett (ikkje-kunstnar) har han i denne samanhengen ikkje definisjonsmakt over prosessen, og dei retoriske vilkåra legg såleis også rammer og føringar for han, mellom anna når det gjeld instruksjonen som er gitt av kunstnarane. Bjarne etterstrebar ei direkte etterlikning av instruksjonen, men lykkast førebels ikkje. Det kan sjå ut til at Bjørn har tatt inn både rytmen og kroppsspråket til Pablo, og at han ønsker å uttrykke ei forestilling og ein intensjon som nå er hans eige uttrykk. Det er uklart kvifor Bjarne og Bjørn ikkje får utfalde seg friare med sine egne utforskande musikalske ytringar, innanfor dei rytmiske rammene som Pablo skaper med overbevisande kontroll. I eit retorisk perspektiv kan ein seie at barna musikalsk sett eigentleg ikkje «kjem til orde». Sundin (1984) hevdar at barn i 5-årsalder assimilerer og tilpassar samansette rytmemønster til eige utviklingsnivå før dei meistarar meir kompliserte rytmer. For barn, som i 5-årsalderen ofte ennå ikkje har utvikla trygg pulskjensle, vil bare eitt slag i ein 4/4-takt såleis kunne vere meir krevjande å treffe presist, enn samansette og tilsynelatande meir avanserte rytmemønster som er skapte av barnet sjølv. Barn sine kroppslege og musikalske uttrykk vil alltid framstå uorganisk, når uttrykka ikkje spring ut frå barnet si indre forestilling: «Jo mere oprindelig og naturlig en Bevægelse er, jo mere er den fyldt med Liv; jo mere disciplineret jo mere urytmisk og fattig» Gøssel (1931, s. 27). Ein kan tolke at instruksjonen frå kunstnarane si side er tenkt som ein enkel og overkomeleg spelemåte, sidan dei ikkje kjenner det einskilde barnet sitt utviklings- og meistringsnivå. I retorisk pedagogikk ville ein tenke at barna sine egne musikalske ytringar, den musikalske overflata i eit friare spelerom, ville gitt konkret informasjon om nettopp dét, og også kunne vise om og eventuelt korleis barna sjølv ville forenkla og tilpasse sine responsar til Pablo sitt spel.

<sup>3</sup> Fiktivt namn for person i barnehagepersonalet.

**Mellom skapande kunstuttrykk og kulturell tilpassing**

*Bente har laga eit fengande rytmisk motiv. Ho uttrykker tryggleik og kontroll, driv rytmen framover og verkeleg spelar på handtromma. Bernt og Bror kastar seg inn i same rytmen. I iveren skrur barna opp farten og kjem på tvers av tempoet som dirigenten instruerer. Barna kan verkeleg trommeostinatet, men «gløymer» å samordne det med resten av ensemblet. Kunstnaren slår av og forsøker å dirigere tydelegare og telje opp på nytt. Dei ivrige musikantane spelar vidare, tilsynelatande tilfredse i sitt eige tempo. Pablo oppfattar situasjonen og tilpassar trommemønsteret sitt slik at det understøttar og artikulere både djembe- og handtrommerytmene som barna på førehand har øvd på i gruppene. Kunstnaren tar seg til øyrene, slår igjen av, og forklarar at det er veldig vanskeleg når så mange rytmer skal spelast samtidig. Kunstnaren oppfordrar difor barna til å følgje nøye med på djembene. Resultatet blir at Bente legg bort sin eigenkomponerte rytme, og at barna i staden spelar det eine slaget i takten, som Bjarne og Bjørn.*

Prosessen her synleggjer dilemma på fleire nivå: «I gruppeprosesser blir faktorer som samarbeid, motivasjon, makt og kommunikasjon minst like viktige som faglige og kreative faktorer» (Sætre, 2010, s. 226). Inntrykket er at puls, takt og rytme er sentrale strukturerande formelement i denne delen av komposisjonsprosessen, og at barna difor blir instruerte til å innordne seg presisjon og samspel (produktet). Det framstår som eit påtrengande problem at barna ikkje lykkast i å tilpasse seg eit gitt felles tempo. Pablo løyser (potensielt) problemet ved å lytte til korleis barna konkret uttrykker seg rytmisk, og ved å respondere med musikalsk kommunikasjon som tar opp i seg, støttar og forsterkar barna sine uttrykk i sitt eige spel (Nyrnes, 2004). Han «svarer» på den måten høveleg på problemet situasjonen stiller (Kjeldsen, 2015). Den musikalske responsen hans blir likevel ikkje løysinga på problemet, sidan dei musikalske «argumenta» ikkje blir høyrd eller får gjennomslag. Kunstnaren vurderer at det er for mange rytmer samtidig til å lykkast med samspelet: Retorisk didaktisk tenking er å tenke over kva ein ordnar, kvifor ein ordnar og korleis ein ordnar: «Andres orden kan oppleves som uorden. Å lære å lese og å ferdes i ulike former for orden, eller uorden, er avgjørende for den retoriske didaktiske tenkning og praksis» (Goga, 2008). Det kan tenkast at kunstnaren sin respons her førte til forbetring av kunstuttrykket, dersom tilpassing til kulturelle konvensjonar i form av presisjon her var eit bevisst valt mål.

**Kommunikasjon versus instruksjon**

*Kevin inviterer Bettina til å spele eit førehandsbestemt ostinat<sup>4</sup> på klangstavar med tonehøgden c, d og f. Han spelar ostinatet for henne og instruerer parallelt verbalt om materialet: 'ett slag på den (d) - ett slag (f) - (c) - (d)'. Så tel han til 4, peikar og syng |d-f-c-d-|<sup>5</sup> ein gong til, før kølla blir overrakt til Bettina. Ho prøver seg, men spelar ikkje riktig. Kunstnaren ber henne spele saktare: «Nå teller jeg opp, så ser vi om vi får det inn på pulsen». Ho prøver igjen, men utelet siste tonen i ostinatet og responderer ikkje på dette med «pulsen». Kunstnaren peikar og ber henne slå eitt slag på tonen som mangla. 'Yes!', seier han fornøgd når ho treff tonen, og ber henne spele ein gong til. Ho spelar den einskilde tonen ein gong til.*

<sup>4</sup> 'Ostinat' er eit musikalsk motiv som blir repetert om og om igjen.

<sup>5</sup> Noteringsmåten er å forstå slik: Taktstrek (|) er nytta når tydeleg takt går fram av utøvinga. Notenamn utan taktstrek er nytta når takt og puls er utydeleg. Notenamn og bindestrek er begge lik 1/8 noteverdi.

*‘Åh, du må ikke stoppe! Du skal spille det samme tre ganger’, seier han, men Bettina synest ikkje å ha noko bildet av kva ho skal spele tre gonger.*

Kunstnaren lykkast i situasjonen ikkje i å få Bettina til å spele riktig, verken tonalt eller rytmisk. Fleire forklaringsmåtar blir forsøkt, men dei «pedagogiske tiltaka» fører ikkje fram, for først når ein kan stille diagnosen på eigen arbeidsprosess er det mogleg å gjere noko med den (Øye, 2009). Vi kan ane at kunstnaren (*retor*) her ikkje kjenner eller er bevisst barnet (*publikum*) sitt musikalske utviklingsnivå, men ubevisst føreset at barnet allereie har ein indre modell og tilstrekkeleg kunnskap til å gestalte det heilskaplege bildet av ostinatet – samverket mellom puls, takt, rytme og melodi - ut frå presentasjonen av enkeltmomenta. Barn sin tidlege musikkpersepsjon er heilskapsorientert (Sundin, 1984; Nielsen, 1994; Holgersen, 1997), og enkelttonar og verbal instruksjon om materialet gir ikkje nødvendig musikalsk struktur og samanheng:

«En tone er ikke musikk, ... Enkeltdelene er ikke betydningsbærende, [...]. I og med at estetiske formsymboler ikke har noen fast betydning, oppstår det symbolske uttrykket i enkeltdelenes relasjonelle kompleksitet. Estetisk virksomhet er med andre ord primært helhetsorientert» (Sørensen & Austring, 2010, s. 46).

I eit retoriske pedagogisk perspektiv ligg det didaktiske potensialet i den musikalske overflata, i å spele og repetere den fullstendige ostinatfiguren, i å memorere og etablere ei indre forestilling av den musikalske figuren, og i gjennom øving å kroppsleggjere det klanglege, visuelle og motoriske på det aktuelle instrumentet som skal nyttast (*mimesis* og *memoria*).

### ***I samspel med profesjonelle kunstnarar på ein offentleg arena***

*På konserten (actio) er sytten 5-åringar, to barnehagetilsette, prosjektkoordinator og 4 profesjonelle kunstnarar i musikalsk samspel i 5 minutt og 9 sekund. Kunstnarane utøver nå på sine egne instrument og på sjølvstendige kunstnariske premiss. Eit stykke uti framføringa blir fleire av barna tydeleg vår kunstnarane sine improvisasjonar. Dei sluttar for ei stund å spele sjølv - bare ser og lyttar oppmerksomt og konsentrert. Så kjem ein sekvens kor dei igjen deltar, før verket er fullendt og tonar ut.*

Det er påfallande at denne samstemte åtferda ser ut til å skje utan annan ytre påverknad enn musikken sjølv; at barna her kollektivt opplever musikkutøving som tilfører kunstuttrykket fylde av innhald og form i det rette augeblikket (*kairos*), som gir estetisk oppleving og kunstnariske inntrykk og erfaringar av høg kvalitet. Det kan sjå ut til at det som interesserte barna mest, var der det kunstnariske var mest presist og intenst. Ein kan spørre om det er synlege frukter av prosjektprosessen, eller erfaring med at barn er kompetente til å motta, oppleve og verdsette kunstnariske uttrykk utan særskilt tilpassing eller «pedagogisering». Sannsynlegvis både - og; barn evnar å ta til seg og verdsette kunstnariske og estetiske inntrykk, men aukar evnen – også til sjølv å omsette kunstnariske inntrykk til egne uttrykk, som følgje av kompetent rettleiing i kunstfagleg praksis.

## Drøfting

Den kulturelle bæremeisen kviler på premisset om at det må vere kunstnarar til stades i skapande arbeid med barn. Komposisjonsprosjektet handlar om kunstformidling og «beste praksis» for å gi barn inntrykk og estetiske erfaringar av høg kvalitet. I dette delkapittelet drøftar artikkelen kva for særlege bidrag kunstnarar kan tilføre det kunstfaglege arbeidet i barnehagen, basert på dei funna studien så langt har presentert.

Det er vanskeleg å seie noko sikkert om reelle og varige resultat av at kunstnarane var til stades i den skapande prosessen i barnehagen i studien her, men empirien viser korleis ein produktivt skapande *viten* og omgrepet *poietike tekhnē* (kunsten å lage noko) er integreert i den skapande prosessen, og at *produksjonsetikk* rommar eit vesentleg didaktisk potensiale når utøvande kunstnarar tilrettelegg for fordjuping i eit konkrete materiale (Nyrnes & Lehmann, 2008). Det vil seie ein kunstfagleg praksis som utdannar «... et individ *til* form ved å utdanne det *gjennom* form» (Rørvik, 1996, s. 53). Kunstnar kan, først og fremst i kraft av sitt eige truverde som utøvande kunstnarar, påverke mottakarane emosjonelt gjennom kunstnarisk formidling, som empirien frå konserten indikerer, og også gjennom sjølve komponeringsprosessen inspirere og støtte utvikling av eit variert handlingsrepertoar av kunstfagleg forråd og uttrykksformer, samt formidle taus kunnskap som modell og forbilde.

I dette prosjektet framsto det likevel først påfallande at kunstnarrolla var redusert til hovudsakleg å organisere og leie barna i deira frie og mindre frie lydproduksjon. Som forskar var interessa for prosjektet basert på forventningar om at det kunstnariske bidraget i stor grad skulle dreie seg om *kunstnarisk framstilling av kunnskapsinnhaldet*. Det vil seie at kunstnarane skulle utøve som eksemplariske modellar for barna si orientering - i retning av kunstnariske forbilde, i leik med kunstnariske forbilde, og kanskje også i opposisjon til kunstnariske forbilde. Men med unntak av generalprøven og konserten, blei det i liten grad slik. I samtalen/intervjuet kjem det fram at nettopp konserten er hovudstaden kor barna får møte profesjonelle kunstnarar på ein profesjonell arena, og kor muskarane står fram som kunstnarar på sine instrument. Komposisjonsprosessen er å forstå som nødvendig førebuande verksemd for det intensjonelle kunstmøtet. Kyndig rettleiing og fordjuping i eit musikalske materialet, skal bidra til utvikling av musikalsk forråd og kodeforståing, som igjen påverkar korleis deltakarane opplever og erfarer musikk. *Måten* kunstnarar arbeider med materialet på (strategisk og topologisk) utgjer altså ein vesentleg faktor (forskjell), slik sitatet under artikulere:

«Artist-teachers are not just artists who teach; their artistic thinking process is imbedded within various elements of the teaching process. A conceptual understanding of the artist-teacher does not discriminate by degree or education; it is about applying the artistic stream of thinking within to teaching. This aesthetic perspective informs one's teaching pedagogy potentially on many levels» (Daichendt, 2010, s. 10).

Komposisjonsprosjektet tilfører det kunstfaglege arbeidet i barnehagen noko ekstraordinært som barnehagar normalt ikkje har tilstrekkeleg kunnskap eller kapasitet til å gjennomføre. Det at kunstnarane er til stades i komposisjonsprosjektet, bidrar i vesentleg grad til at deltakarane får gjere seg kjent i det musikkfagelege landskapet. Prosjektet er strategisk gjennomtenkt og godt organisert. Det gir idear og erfaring med korleis ein kan bygge og forme med lyd, øving i å ta estetiske val, utvikling av musikalsk minne, erfaring med organisering av musikkens element til skapande form (*inventio, elocutio, memoria, dispositio*), og korleis ein kan samspele med lokalmiljøet sine kunstnariske ressursar i produksjonar ein får oppleve å framføre på ein offentleg konsertarena (*actio*). Ein må likevel sette spørsmålsteikn ved om dette betyr å tilføre barnehagen *kunstnarisk kompetanse*.

Kompetanse er meir enn «kurs», fagleg fylde noko meir enn «påfyll». Å lære seg eit språk, verbalt eller musikalsk, er ikkje gjort i ei hand vending. Kunstnarisk kompetanse er erfaringsbasert kunnskap - mangfaldig, tvetydig, fagspesifikk, allsidig fordjuping i eit fagfelt sin topologi over tid.

Empirien frå komposisjonsprosessen viser også dilemma, mellom anna knytta til «det kompetente og kulturskapande barnet» i feltet mellom fri skaping og kulturell tilpassing. Ved fleire tilfelle ser vi at intensjonen om at barna skal erfare å vere komponistar må vike for samspelsperspektivet, og vi kan spørre om ein sentral dimensjon ved prosjektet då har mislykkast. I den delvis strukturerte samtalen i etterkant av prosjektgjennomføringa, seier kunstnarane at «å vere komponist» i prosjektet, betyr å vere med på å skape *felles form* til komposisjonen som heilskap. Frå eit anna utgangspunkt kan vi også spørre om aktiviteten i *barna* sitt perspektiv rettar seg meir mot å tileigne seg og forstå den musikalske topologien, enn mot å vere kreativt skapande. Læring skjer uansett best og mest effektivt gjennom aktiv deltaking og i kontekst (Hickey & Webster, 2001).

Konserten viser døme på at kunstnarar på ein særleg måte evnar å gi barn kunstnarisk erfaring og oppleving, både som utøvarar og publikum. Ein vil kunne hevde at kunstnarane i nokre tilfelle kunne gitt både seg sjølv som utøvande musikarar og barna friare handlingrom til å stå fram med egne kunstuttrykk. Ein kan undrast på korleis estetiske inntrykk ville tatt form i nye kunstuttrykk dersom barna, framfor å bli instruerte, fritt hadde latt seg inspirere av forbilde som Pablo og musikalskt utøvande kunstnarar. Kva ville barna sine utøvande bidrag ha tilført komposisjonen som heilskapleg kunstuttrykk - også gjennom å øve *motstand* i materiale og framføringsmåtar?

Det er ein eigen kunst å sjå og lese barns uttrykk og gi rom til å sette avtrykk dei får ekte anerkjenning for. Også *den* kunsten veks fram av kunnskap, innsikt og erfaring. Kunstnarar «på besøk» har ofte avgrensa kunnskap om barna og barnehagekonteksten, og difor også avgrensa føresetnader for å kartlegge ressursane og utnytte potensialet som kanskje allereie finst i barnehagen fullt ut. Det krev kjennskap og innsikt å vite kor formidlingsprosessen skal ta utgangspunkt og kor den kan før hen. Når kunstnarar kjem på besøk, har dei også avgrensa tid og rom til fullt ut å synleggjere og *utveksle* sitt eige kunstnariske register. Dette handlar om temporalitet, og indikerer at vinsten av «kunstmøte» mistar effektiv kraft ved at kunstnarane ikkje er til stades i barnehagen over tid.

Som eit motstykke til premisen i DKB om at det må vere kunstnarar til stades i skapande prosessar med barn, løftar Schei & Duus fram eit anna aktuelt perspektiv: «Mulighetene for barnehagelæreren til å skape kunst sammen med barna er nærmest uendelige, ...» (Schei & Duus, 2016, s. 172). I følge forfatarane kan barnehagelæraren lære av kunstnarar som er på besøk, dersom trua er der på at «kunst ikke kun er forbeholdt «de som kan det»: «Barnehagelæreren har stor mulighet til å føre den felles kunsterfaringen videre. Etter kunstbesøk vil man ofte se barna imitere det som nettopp har skjedd, og imitasjonen kan være svært presis» (Schei & Duus, 2016, s. 177). Ja - det spørst kva det betyr å «skape kunst» og å «føre den felles kunsterfaringen videre» i ein barnehagesamheng, og i kva grad barnehagelæraren er skolert til å vidareføre arbeidet på eit nivå som «utløser musikalske kvaliteter» (Hanken & Johansen, 1998). I rammeplan for barnehagen står det: «I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50). Men det er grunn til å spørre om dagens barnehagelærerutdanning faktisk *kvalifiserer* lærarane til å ivareta dette kunstfaglege oppdragmandatet på ein utfyllande måte, eller om nettopp kunstnarar trengst *i* barnehagen, fordi effekten av kunstnarisk kompetanse i skapande prosessar først blir utløyst når kunstformidlarane, kunstnarar eller lærarar, evnar å utøve *kunstnarisk* – som handverk og kunst. Artisten Diane Warren spissformulerer dette på følgjande måte: «Without craft it can't be art, and without art the craft doesn't mean anything» (sitert i Sætre, 2010, s. 218).

## Avsluttande refleksjonar

Kunst er *eit eige språk* – eit estetiske formspråk som gir tilgang til faglege innsiktar og forståing, men også rommar «en subjektiv fortolkning av verden, som i særlig grad kan kommunisere om følelser, ... [og] potensielt kan uttrykke det uutsigelige» (Sørensen & Austring, 2010, s. 42). Når kultur- og utdanningspolitiske styringsdokument etterspør kvalitet i kunst- og kulturformidling for barn og unge, så signaliserer det ei erkjenning av kunst som eit sentralt og uerstatteleg kulturelement i opplæringa. Å verdsette kunst som oppleving og erfaring, betyr samtidig å verdsette kunst som kunnskap. Det kviler såleis eit ansvar på samfunnet om å sikre at kunstnariske og estetiske erfaringar av høg kvalitet er latent til stades i *den allminnelege barnehagekvardagen* – og ikkje i hovudsak må bli tilført utanfrå. Vår tids spesialisering, profesjonalisering og såkalla «arbeidsdeling», som nærmast har betydd ei «fordeling» av 'kunst' og 'pedagogikk' mellom kunst- og lærarutdanningane, bygger på ei forestilling om at «spesialistkompetansar» lar seg utveksle og integrere gjennom samarbeid. Men er det i realiteten slik det framstår og verkar for individet, og i neste omgang i samfunnet? Det er her nærliggande å framsette ei slik (institusjonalisert) splitting mellom kunst og pedagogikk som eit påtrengande problem, som over tid fører til forvitring av vårt felles kulturelle forråd, til kulturell utarming og ein situasjon praktisk talt *utan* kunst på opplærings- og (ut-)danningsarenaen. Daichendt reiser følgjande bekymring:

«I am greatly concerned that today's art education programs hinder more than enhance quality learning and teaching in the classroom as the artist has been removed from many of the programs in universities and colleges. The result is graduates who are overtheorized and who understand their subject in a shallow manner. They are armed with a host of teaching strategies and theory to facilitate an activity they don't practice or understand in a meaningful way» (Daichendt, 2010, s. 148-49).

På ei anna side kan ein også stille spørsmål ved om det å vere kunstnar på den kunstfaglege opplæringsarenaen er nok aleine. Den som skal rettleie og samhandle med barn i musikalsk produksjon, må ifølgje Gøssel vere «producerende, musicerende, tilstrækkelig videnskabelig til at kunne bedømme Børnenes Ting, og Psykolog for at kunne iagttage de subjektive Vanskeligheder – hvor saadanne findes – for det normale Forløb af Produktionsprocessen» (Gøssel, 1931, s. 26). Med basis i ei slik overtyding, kan ein seie at samfunnet treng kunstformidlarar og kunst(fag)lærarar som forstår og kan utøve *både* kunst og pedagogikk.

Retorisk teori viser ein tradisjon kor sjølv *språket* utgjer den sentrale kvaliteten i den gode talen, så vel som i god undervisning, og det er denne kvaliteten kunstnarar på ein særleg måte kan tilføre det kunstfaglege arbeidet i barnehagen. Retorisk pedagogikk utfordrar våre tradisjonelle tenkemåtar om pedagogikk, og tilbyr ein pedagogikk som ikkje skil mellom handverk og kunst, mellom fag og didaktikk, for didaktikk er ei udeleg side ved faga sjølv (Nyrnes & Lehmann, 2008).

Kunstnar eller pedagog - estetiske opplevingar lar seg ikkje diktere, men finst bare som muligheit og håp i kunstnarisk aktivitet av (høg) kvalitet, som når utøvande kunstformidlarar og barn *møtast* i lyttande utveksling og fordjuping i eit konkret materiale. Den som skal arbeide skapande med barn, må difor sjølv vere skapande og formidle kunstnarisk kvalitet.

*That which you cannot give away, you do not own.  
That which you do not own, you cannot give away* (anonym).

## Litteratur

- Bakke, S. (1995). *Kreativ med musikk*. Oslo: Samlaget.
- Berge, S. (1998). *Lydforming* (Rev. utg.). Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Bergen kommune. (2006). Prosjektplan for Den kulturelle bæremeisen.  
[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00094/PROSJEKTPLAN\\_94470a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00094/PROSJEKTPLAN_94470a.pdf)
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (Red.). (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Bergen: Kulturrådet i kommisjon hos Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Daichendt, G.J. (2010). *Artist Teacher. A Philosophy for Creating and Teaching*. Chicago: Intellect Ltd. <https://doi.org/10.1080/15411796.2010.486748>
- Goga, N. (2008). Vandring og villnis: Om orden og uorden i Walter Benjamins radioforedrag «Ein Berliner Strassen junge». I A. Nyrnes, & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete: Bidrag til en retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 155-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gøssel, A. (1931). Musikpædagogiske betragtninger. I I.B. Jørgensen & S.M. Kristensen (Red.), *Bogen om Gøssel: Astrid Gøssel: En bevægelsesform, en pædagogik, en arbejds metode* (s. 20-27). København: Gyldendal.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 7-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammershøj, H. (1993). *Barnets musikalske vej. 0-6 årige børn og musik*. København: Henny Hammershøj og Munksgaard.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hickey, M. & P. Webster (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), (s. 19-23). <https://doi.org/10.2307/3399771>
- Holgensen, S.-E. (1997). Musikalsk og sproglig utvikling. I E. Kirk (Red.), *Musik & pædagogik* (s. 84-100). Århus: Forlaget Modtryk.
- Hylland, O.M., Kleppe, B. & Stavrum, H. (2011). *Gi meg ein K: En evaluering av Kunstløftet*. Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget.
- Kinneavy, J.L. (1986). Kairos: A neglected concept in classical rhetoric. I Moss, J.D. (Red.), *Rhetoric and praxis: The contribution of classical rhetoric to practical reasoning* (s. 79-105). Washington D.C: The Catholic University of America Press.
- Kjeldsen, J.E. (2015). *Retorikk i vår tid: En innføring i modern retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2007). *Kulturell skulesekk for framtida*. (Meld. St. 8 2007-2008). Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Kultur- og kyrkjedepartementet. (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. (Meld. St. 48 2002-2003). Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: strategi for kunst og kultur i opplæringen 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nyrnes, A. (2004). Retorisk pedagogikk. I H.K. Kristiansen & O. Nordhaug (Red.), *Retorikk, ledelse og samfunn* (s. 207-231). Oslo: Retorikkakademiet.
- Nyrnes, A. (2012). Kunnskapstopologi. I A. Johansen (Red.), *Kunnskapens språk: Skrivearbeid som forskningsmetode* (s. 31-47). Oslo: Scandinavian Academic Press / Spartacus forlag.

- Nyrnes, A. & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paynter, J. (1974). *Lytt på nytt* (K. Johnsen, S. Bakke & H.J. Netland. Overs.). Oslo: Norsk musikkforlag.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritasjoner. I H. Rønholt, S.E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A.M. Nielsen, *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*, (s. 106-153). København: Forlaget Hovedland.
- Rørvik, T. I. (1996). «... denne formende bevegelse»: Om filosofi og retorikk, med særlig henblikk på Hegel. I S. Høisæter, I Meland & P.A. Michelsen (Red): *Retorikkens veikryss. Retorisk årbok 1996* (s. 29-63). Bergen: Senter for europeiske kulturstudier.
- Schei, T.B. & Duus, A. (2016). *Modig som Mitwa – kunstnerisk utfoldelse med barnehagebarn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stake, R.E. (1994/2000). Case Studies. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 435-454). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Stake, R.E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), (s. 1-12).
- Stehouwer, G. (1998). *Musikk mellom liten og stor. Musikkaktiviteter for barn 0-6 år g foreldre. Hvorfor og hvordan?* Oslo: Norges Musikkforlag A/S.
- Sundin, B. (1984). *Barns musikaliska utveckling*. Malmö: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Sætre, J.H. (2010). Improvisasjon og komposisjon. I J.H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 216-231). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sørensen, M. & Austring, B.D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I J.H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 39-53). Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Henta frå <http://udir.no/rammeplan>
- Øye, I.F. (2009). Forbindelsen mellom gehørtrening og utøving i musikkutdanningen – noen gehørfaglige arbeidsmåter. *Uniped*, 32(1), 5, (s. 5-16).