



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	28-12-2020 09:00	Termin:	2020 HØST
Sluttdato:	08-01-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2020 HØST stord		
Intern sensor:	Kirsti Aksnes		

Deltaker

Navn:	Nathalie Skår Olderkjær
Kandidatnr.:	130
HVL-id:	572523@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Pedagogen og dei yngste barna i planlagde estetiske opplevingar.
Antall ord *:	12089

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Bachelor 2020-2021
Gruppenummer:	26
Andre medlemmer i gruppen:	Marie Espedalen, Bente Karine Amdal

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

Forord

I denne bachelor prosessen har vi hatt fokus på dei yngste barna i barnehagen og estetikk. Vi enda til slutt på problemstillinga: *«På kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar?»*.

Først og fremst vil vi takka vår rettleiar Kirsti Aksnes som har støtta, inspirert og svart på spørsmål undervegs i heile prosessen. Vi vil også rette ein stor takk til barnehagane vi fekk kome å observere og intervju i. Dette var ikkje ein sjølvfølgje hausten 2020, då det var koronarestriksjonar i barnehagane i heile landet.

Vi håper at denne oppgåva kan vere til inspirasjon og betydning for andre som interesserer seg for estetikk for dei yngste barna i barnehagen, for denne prosessen har verkeleg inspirert oss. I løpet av denne prosessen har vi lært mykje. Vi har tileigna oss ny kunnskap om temaet vi skriv om i oppgåva vår og vi har fått meir erfaring rundt akademisk oppgåveskriving. Men vi har også lært mykje om samarbeid, arbeide mot eit felles mål og kommunikasjon oss imellom. Vi har oppdaga nye sider ved oss sjølv, og kvarandre som igjen har ført til eit tettare samarbeid. Dette er lærerike og verdifulle erfaringar vi kjem til å ta med oss vidare i yrkeslivet.

Høgskulen på Vestlandet

Januar 2021

Samandrag

I denne bacheloroppgåva er hovudfokuset vårt pedagogen, dei yngste barna og planlagde estetiske opplevingar. Vi ynskte å sjå nærare på korleis pedagogen arbeida med estetikk, tilrettelagd for dei yngste i barnehagen og korleis pedagogen kan påverke barna sitt møte med ei planlagd estetisk oppleving. Dette førte dermed til problemstillinga: *«På kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar?»*.

Vi valde å bruke ein kvalitativ metode inn mot forskinga vår. Dermed kan vi ikkje seie at vår problemstilling er reel for alle barnehagane, men relevant for dei to barnehagane vi forska på. Vi visste tidleg i prosessen at vi ville ut i barnehagar å observere planlagde estetiske opplevingar. Dermed tok vi kontakt med forskjellige barnehagar og fekk kome ut i to. Vi sendte så ut ei oppgåve til dei to barnehagane, der to pedagogar skulle gjennomføre ei planlagd estetisk oppleving. Dette for å få ein så naturleg observasjon som mogleg. Etter observasjon og intervju gjekk vi saman og reflekterte over dei funna vi hadde gjort. Ut frå funna vi gjorde fann vi teori vi meinte var relevant for problemstillinga og funna. Deretter drøfta vi funna og teorien opp mot problemstillinga. Dette førte til at vi konkluderte med at måtar pedagogen kan påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar er gjennom pedagogens deltaking og teorikunnskapane deira ut i praktisk gjennomføring. Denne bacheloroppgåva har ført til at vi ser nye sider ved barnas møte med planlagde estetiske opplevingar. Vi har oppdaga at det er mange ulike andre faktorar, som vi ikkje har tenkt over, som påverkar planlagde estetiske opplevinga for dei yngste. Desse funnet har gitt oss ein djupare innsikt og ei ny forståing for dei mange elementa som kan påverka opplevinga. Vi tenker difor at ei spennande ny problemstilling kunne vore *«kva ulike faktorar kan påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar?»*.

Abstract

Our dissertation is about the kindergarten teacher, the youngest children and planned aesthetic experiences. We wanted to study how the kindergarten teacher is working with aesthetics with the youngest children in kindergarten and how the kindergarten teacher can influence the children's experience of the aesthetics.

To study and find answer to our question we chose to use a qualitative research method. We knew early in the process that we wanted to visit kindergartens and observe kindergarten teachers and children in these planned aesthetic experiences. We contacted several

kindergartens and could visit two different kindergartens where we observed a planned aesthetic experience done by kindergarten teachers for the youngest children. Our observations are based on these two kindergartens, that means it does not tell us how other kindergartens practice these kinds of planned experiences and activities. After the observation we interviewed the kindergarten teachers. We worked thru our findings of our research and found theories that could verify our findings and our focus in this dissertation. This process gave us the opportunity to look at how the kindergarten teacher affects the youngest children in in these planned activities. We believe this gave us new knowledge and maybe a different understanding of how the youngest children in kindergarten gets affected by these kinds of experiences, and that different aspects can change the experience. This makes us think that it could been interesting to study more about how different aspects can make a difference in planned aesthetic experiences.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innleiing.....	5
1.1	Problemstilling.....	6
1.2	Oppbygging av oppgåva	6
2.0	Teorigrunnlag.....	6
2.1	Tidlegare forskning	7
2.2	Dei yngste barna.....	7
2.3	Estetikk	9
2.3.1	Estetiske prosessar	10
2.4	Planlegging og utforming.....	10
2.4.1	Estetiske verkemiddel.....	11
2.5	Pedagogen i bamehagen.....	13
3.0	Metode.....	15
3.1	Kvalitativ metode.....	16
3.2	Fordelar og ulemper ved den kvalitative metoden	16
3.3	Observasjon	17
3.4	Intervju.....	18
3.5	Etikk og kvalitet.....	19
4.0	Funn ved observasjon og intervju	19
4.1	Opplevingsrom.....	20
4.2	Samlingsstund.....	21
5.0	Drøfting	22
5.1	Opplevingsrom.....	22
5.2	Samlingsstund.....	26
6.0	Konklusjon	29
7.0	Referanseliste.....	31
8.0	Vedlegg.....	33
8.1	Intervjuguide	33

1.0 Innleiing

Vi er tre barnehagelærarstudentar som heldt på å fordjupa oss i emnet: kunst, kultur og kreativitet. I dette emnet har vi interessert oss for tema: estetikk og dei yngste barna. Tidleg i prosessen bestemte vi oss for desse temane, då dei har oppteke oss gjennom praksis og undervisning.

I barnehagen arbeider man med ulike menneske heile dagen, blant anna dei yngste barna. Dei yngste barna har, gjennom praksis og teori, vore eit spennande tema for alle tre. Dette har vore spennande grunna det store mangfaldet det er av barn, og korleis dei utforskar verden rundt seg på. Kvardagen for dei yngste barna i barnehagen består blant anna av planlagde aktivitetar eller samlingsstunder, men for oss er det dei estetiske opplevingane som har vore mest interessant. Det er fordi estetikken er rundt oss heile tida, der det er varierende grad av korleis ein tek den i bruk. Det er mange spennande sider innafor estetikken, men vi valde å setje fokuset på planlagde estetiske opplevingar. I starten av prosessen vår, synest vi at barnesynet til personalet kunne verke spennande å sjå nærare på. Dette synest vi då personalet tilbringar mykje tid saman med barna, og dermed ein viktig faktor inn mot barnas møte med planlagde estetiske opplevingar. Vår problemstilling vart då i utgangspunktet «på kva måtar kan personalets barnesyn påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar». Gjennom forskings prosessen oppdaga vi at det var vanskeleg å skulle både beskrive og forske på barnesynet. Dette var vanskeleg fordi det var lett for å komme med bastante meiningar, då vi skal vere forsiktig med korleis vi omtalar dei vi har forska på. Difor valde vi å ta vekk barnesynet frå problemstillinga. Vi valde også å bytte personalet ut med pedagogen, då det ved begge barnehagane var pedagogen som gjennomførte og planlagde den estetiske planlagde opplevinga. Vi kan også nemne her at vi oppdaga at det kunne bli stort å skulle observere alle vaksne som var tilstede ved opplevingane. Med desse endringane kom vi dermed fram til problemstillinga «*På kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar?*».

Vi var ute i to barnehagar, der vi observerte og intervjuar ein pedagog frå kvar barnehage. Pedagogane fekk i oppgåve av oss å lage til og deretter gjennomføre ei planlagd estetisk oppleving som vi kunne observere. I etterkant gjennomførte vi intervju av begge. Funna vi gjorde, både ved observasjon og intervju, drøfta og reflekterte vi kring i etterkant. Det er desse funna som danna eit vidare grunnlag for oppgåva vår. Vi brukte her ein kvalitativ metode inn mot observasjon og intervju, dette for å skape ein djupare innsikt og tettare relasjon til det og dei vi skulle forske på. Vi må presisere at det er berre to barnehagar vi har

forska på, og vi kan dermed ikkje kalle denne forskinga reel for alle barnehagane rundt om. Men vi kan seie at forskinga har ein relevans for dei to barnehagane vi var i. Med denne bacheloren ynskjer vi å kunne oppnå meir kunnskap, djupare innsikt og nye erfaringar for kva måtar pedagogen kan påverke den planlagde estetiske opplevinga for dei yngste.

1.1 Problemstilling

Som vi nemner i 1.0 Innleiing, så var det ein prosess bak utforminga av problemstillinga. Vi endra undervegs fokuset over frå personalets barnesyn til å sjå på korleis pedagogen kunne påverke den planlagde estetiske opplevinga. I rammeplanen (2017) står det: «i barnehagen skal barna få estetiske erfaringar med kunst og kultur i ulike former og organisert på måtar som gir barna høve til utforsking, fordjuping og progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Med dette som utgangspunkt for innhald og rammer i barnehagen, ynskte vi difor å ta ein nærmare kikk på pedagogens rolle inn mot dei planlagde estetiske opplevingane for dei yngste barna i barnehagen.

Vi kom difor fram til at vi ynskte å sjå nærare på problemstillinga: *På kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar?*

1.2 Oppbygging av oppgåva

Vi har bygd opp oppgåva med å starte med teorigrunnlaget for oppgåva vår. Her vil vi beskrive ulike omgrep, samt leggje fram relevant teori som vi tenkjer er gjeldande for problemstillinga vår i 2.0 Teorigrunnlag. Metoden vi har brukt vedrørende både observasjon og intervju vil komme fram i 3.0 Metode etter 2.0 Teorigrunnlag. Her vil vi også nemne kvifor vi valde denne metoden og korleis vi brukte den inn mot observasjonane og intervju. Deretter vil vi i 4.0 funn ved observasjon og intervju, presentere ulike funn vi tenkjer er relevant for vår problemstilling. Desse funna vil vi drøfte i lys av teorien som vi legg til grunne i 2.0 teorigrunnlag. Vi vil avslutte med å leggje fram ein konklusjon i 6.0 Konklusjon for problemstillinga vår. Vedlegg som er relevant vil komme etter referanselista nedst i oppgåva.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil vi legge fram teorigrunnlaget vi har jobba med gjennom forskinga vår for å underbygge funna i forskinga. Her vil vi blant anna sjå på tidlegare forskning, som seier noko om effekten av at vaksne er deltakande og pålogga. Vi trekk inn det vi tenker er relevant for vår studie frå styringsdokument, og går djupare inn på forskjellige tema som kjem inn under problemstillinga vår: «På kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med

planlagde estetiske opplevingar». Vi definerer sentrale omgrep i problemstillinga vår, som dei yngste barna og estetikk. Her kjem det fram kva som kjenneteiknar dei yngste barna, estetiske prosessar og korleis rommet kan påverke opplevinga. Vi vil også gå inn på utvalde estetiske verkemiddel som kan ha ei verknad i estetiske opplevingar for dei yngste barna. Her finst det mange moglegheiter og verkemiddel, men vi har vald å trekke fram dei verkemiddela vi tenker er mest relevant for vår forskning. Til slutt i dette kapittelet kjem vi inn på pedagogens rolle og korleis dette kan påverke dei yngste barna i barnehagen.

2.1 Tidlegare forskning

Birgitta K. Olofsson (1991) forska på leiken til dei yngste barna i barnehagen, dette var eit leikeprosjekt som gjekk over eit år. I etterkant av denne forskinga stilte ho spørsmålet om kvifor barna ikkje leika lenge, ofte og meir fantasifullt. Olofsson (1991) fann betydninga av den vaksne si rolle inn mot leiken. Ho la vekt på at dei vaksne måtte vere pålogga i leiken saman med dei yngste barna. Dei vaksne er ein stor del av barnas kvardag og dermed ein viktig rolle inn mot barnas leik. Ved å vise korleis og kvifor ein leiker kan det vera med å hjelpe og forsterke barnas leikekompetanse. For å skape god leik med små barn må dei vaksne inkludere seg og gå inn i barnas fantasi verden. Dei må seie god natt til dukka eller vere med å lage leikemat på kjøkkenet. Ei slik leikande side hjå dei ansatte kan vere med å skape betre kommunikasjon med barna (Olofsson, referert i Røthle 2013, s. 139).

Steinkjær (2013) skriv om eit tema som kjem fram gong på gong i undersøkingane hennar, nemleg dei yngste barna sitt behov for å undersøkje estetikk på sin eige kroppslige måte. Dei treng tid til å bli kjend med rom og gjere opplevinga til sitt eige. Den vaksne sin veremåte spelar også inn, den vaksne er alltid ein rollemodell og må tenkje over korleis dei kan kommunisere og vere gode vegvisarar for barna (Steinkjær, 2013, s. 237).

2.2 Dei yngste barna

Frå vi er spedbarn opplev vi verda gjennom sansane våre. Via rørsle, lukt, smak og utforsking, med og av lyder, vert vi kjende med omgjevnadane våre. Det å sanse i estetiske møter handlar om å lytte, smake, lukte, ta på, kjenne på forskjellige kjensler og tankar. Dette er noko som kjem meir naturleg for barn enn vaksne, og fenomena estetikk, leik, kreativitet og humor heng sterkt saman og er ein viktig dimensjon i estetisk arbeid med små barn (Steinkjær, 2013, s. 220). I sansane ligg også grunnlaget for den skapande prosessen i kunstfaga. Vi mottek ulike inntrykk gjennom sansane, der dei vert persipert og deretter dannar grunnlaget for vår kjenslemessig oppleving og utvikling av kjensleintelligens. Det kan vera korleis vi forhold oss til dei ulike inntrykka og opplevingane. Barn treng å utforske sanseintrykk samt stole på

eigne evner og lære seg å setje pris på dei. Den vaksne si oppgåve her er å hjelpe barna til å bruke sansane nyansert og allsidig, undre seg over og utforske inntrykk og opplevingar der barna kan verte glad i og stole på eiga sansing (Sæbø, 2010, s. 80 & 81).

Barn har forskjellige uttrykksformer, det kan vera kroppslig, vokalt, estetisk eller skapande uttrykksformer (Wolf, 2014, s. 98). Små barns meiningar, tankar og kjensler kjem fram gjennom mimikk, blikk, ansiktsuttrykk og bevegelsar (Wolf, 2014, s. 99). Eit eksempel er når dei yngste barna i barnehagen tømmer kassen for leiker, for deretter å setje seg oppi kassen, viser barna med kroppen sin kva dei er interessert i. Dei utforskar kroppslig, og ser andre løysningar enn vaksne (Wolf, 2014, s. 24). Små barn er tidleg oppteken og interessert i andre menneske rundt seg. Dette utviklar seg til meir samhandling etterkvart, og ved 3 års alder er også språket meir framtrudande (Løkken G. , 2014, s. 17). Dermed er den verbale kommunikasjonen meir tilstede saman med den sosiale kompetansen. Alle deler av utviklinga hjå barn er knytt saman og styrkes gjennom samspel med omsorgspersonar (Høigård, 2013, s. 23). Rammeplanen (2017) seier noko om at planlegginga skal vera basert på progresjon for enkeltbarn og barnegruppa. Dei skal leggje til rette for barnas trivsel og den allsidige utviklinga deira (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Imitasjon er ein typisk og grunnleggjande måte for små barn å skape relasjonar og knytte seg saman. Løkken (2014) skriv om eit prosjekt der små barn vart observerte i garderobe situasjonen om morgonen. Her observerte dei at barna som allereie var komen i barnehagen tok i mot dei nye som kom med både latter, smil, dans eller hopping. Dei samla seg rundt den som kom og ynskja barnet tydeleg velkommen. Barna brukte både mimikk og kroppsspråket, samt imiterte og dei verkeleg såg kvarandre (Løkken G. , 2014, s. 22).

Det er også viktig å få fram at lek og utforsking kan vere ein viktig del av det å skape sanseopplevingar. I leiken skjer verdfull læring på alle plan, men barn leiker kun for å leike. Den hollandske kulturhistorikaren Johan Huizinga (1872-1945) kom med omgrepet «Homo ludens», dette tyder det leikande mennesket. Han meina at alle menneske er født leikande, og at i leiken bur det estetiske. Estetikken i lek handla om at leiken vekker kjensler, engasjement, sansar og opplevingar (Huizinga, referert i Wolf 2017, s. 18 & 19).

Barn er meir sansande enn vaksne, dermed vert barn meir merksame enn vaksne. Dei får med seg ting som den vaksne kanskje ikkje legg merke til. Dermed er barna «skapt» for å lære, og barnehagen må legge til rette slik at små barn får sanse, utforske, oppleve trygghet, kvile og aktivitet (Wolf, 2014, s. 93). Barn lærer konstant gjennom barnehagedagen, både i uformelle

og formelle lærings situasjoner. Formelle er planlagde pedagogiske aktivitetar som vert leia av dei vaksne, som for eksempel ei samlingsstund (Wolf, 2014, s. 101).

2.3 Estetikk

Ved vår problemstilling ynskjer vi å sjå nærare på dei planlagde estetiske opplevingane for dei yngste barna. Vi har dermed trekt fram teori vi legg til grunn for vår oppfatning av det som er viktig å trekkje fram. Alice Kjær (2019) skriv at estetikk tyder å sanse og fornemme, og at det er slik barna møter verden på. Estetiske erfaringar ligg som ein grunnleggjande veremåte for barna, det er gjennom desse erfaringane barna lærer både språk, natur og det sosiale (Kjær, 2019, s. 22). I rammeplanen (2017) kan ein lese at barnehagen skal leggje til rette for at barna får oppleve nye situasjonar og materiale, der det vert lagt til rette for bruk av heile kroppen samt alle sansane. Dette kan være med å bidra til eit læringsfellesskap, der barna får undre og utforske samt bidra i eiga og andre si læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

I følge Sæbø (2010) er estetisk oppleving noko som grip oss og fangar vår merksemd. Det er noko vi kjenner som «ekte». Det kan vera ein kvalitet i møtet som er open og som gjev oss moglegheit til å verte kjenslemessig engasjert, samt kunne bruke alle sansane for å ta inn inntrykka opplevinga gjev. For at ei oppleving skal gje kunnskap eller mening for oss krev det at vi har ei viss mengde erfaring, som vi kan relatere til tidlegare erfaringar eller opplevingar. Det å ikkje ha erfaringar å relatere til kan øydelegge vår oppleving av det estetiske. Det kan difor vere lurt å ha ein openheit for nye estetiske inntrykk, altså ha ei *estetisk innstilling*. Sjølv om ein har ei estetisk innstilling, er det ingen garanti for å få ei estetisk oppleving (Sæbø, 2010, s. 76 & 77).

Vi kan skilja mellom estetisk oppleving og estetisk erfaring. Ei estetisk oppleving er ein direkte reaksjon på sanseleg og kjenslemessig inntrykk. Opplevinga kan vere så sterk at ein må omarbeide de ulike inntrykka i etterkant. Den estetiske erfaringa er eit resultat av dei inntrykka vi sit att med i etterkant av å omarbeide ei estetisk oppleving (Kjær, 2018, s. 24). Barn bør dermed få varierte og store mengder ulike materielle opplevingar, det kan vere kunnskapar ein tileignar seg om material eller ulike kvalitetar ved materiale. Ved å gje barna eit rikt og variert utval av material, kan det vere med å utvikle eit språk for den skapande verksemda. Dermed kan desse varierte opplevingane, samt prosessane, vera med på å gje barna ei utvida omgrepsforståing (Waterhouse, 2013, s. 175).

2.3.1 Estetiske prosessar

Estetiske prosessar som vi har valt å leggje vekt på og trekkje fram her er estetiske læringsprosessar og estetisk erkjenningsprosess. Grunnen for at vi ynskjer å trekkje fram desse prosessane er fordi dei begge er grunnleggjande for barnas oppleving og utforsking av det estetiske.

Estetiske læringsprosessar er sjølve prosessen der barna utforskar. Barna brukar kroppen og sansane til å utforske og undre over materialet. Sjølv om denne opplevinga er estetisk tyder ikkje at den er vakker, men den er estetisk grunna bruken av estetiske fag som drama, musikk eller forming (Fredriksen, 2013, s. 96 & 97). Det bør vere rom for at barn får erkjenne og omarbeide sanseintrykk gjennom leik, undring og utforsking gjennom estetiske læringsprosessar (Moe, 2018, s. 173). Vi kan sei at prosessen handla kring inntrykk og uttrykk. Dette er estetiske omgrep der begge delar er handlingar av det estetiske. Inntrykka er det ein opplev, kjenner, får inn eller erfarer gjennom det ein får presentert. Medan utrykka er det som ein gjer sjølv i møtet, anten det er eit uttrykk av glede eller undring rundt opplevinga. Både inntrykk og uttrykk kan komme samtidig, den eine må ikkje kome før den andre (Fredriksen, 2013, s. 97).

Malcolm Ross skriv at det oppstår ein estetisk erkjenningsprosess der barn sansar og utforskar nye omgjevnadar som kan føre til at kjensler vert satt i sving. Dette kan endre den indre kjenslestrukturen til barna. Den indre strukturen kan verte rørt av ei forstyrring eller ein uro, dermed kan dette beskrivast som ein impuls. For å få satt ord på impulsane treng barn eit mellomledd, sidan dei kanskje ikkje har den same kunnskapen som vaksne til å uttrykke seg verbalt. Dermed kan personalet i barnehagen sitt ansvar vere å tilby og støtte barna i å uttrykke desse inntrykka på andre måtar, i ein annan form enn verbalt. Det kan for eksempel vere gjennom kroppsspråk, blick eller mimikk. Personalet er også i ein posisjon der dei kan støtte og hjelpe barna med å setje ord på kjenslene (Ross, referert i Moe 2018, s. 177 & 178).

2.4 Planlegging og utforming

Vi har blant anna valt å trekke fram rommet og utforminga av det, som eit element då det kan vere med å påverke den planlagde estetiske opplevinga. Det fysiske rommet dekkjer alle element som er tilstede. Det omfattar alt som barna har tilgjengeleg og stemninga rommet gir. For å skape best mogleg handlings- og læringsrom for barna, kan det vera viktig med ein god balanse mellom rommet, materialet og dei pedagogiske strategiane (Kjær, 2018, s. 141).

I rammeplanen (2017) står det «personalet skal organisere rom, tid og leikemateriale for å inspirere til ulike typar leik» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dermed må ein tenke gjennom korleis ein utformar eit rom slik at det inviterer til leik og utforsking. Dette krev at barnehagelæraren har kunnskapar om korleis utforminga av rommet kan invitere til leik, men dei kan ikkje vite noko om korleis rommet vil opplevast for den enkelte. Dette kan varierer frå barn til barn om opplevinga er god eller om den er dårleg. Ein må kunne reflektere over både bruken av element, og opplevinga av samhandling med andre og tid (Bernsen, Eilifsen, & Langøy, 2014, s. 127). Ved å vere bevisst dette ansvaret, korleis rommet kan påverke barnas oppleving, kan vere med å skape eit godt grunnlag for å utforme rommet slik at det vert ein god læringsarena for både kropp og bevegelse. Denne læringsarenaen kalla Bernsen, Eilifsen & Langøy (2014) for «læringslandsskap» (Bernsen, Eilifsen, & Langøy, 2014, s. 129).

Rommet og innreiinga av det kan vera med å påverke stemninga når man har eit estetisk møte. Eit estetisk rom kan kjenneteiknast ved at det utstrålar moglegheiter for utforsking både aleine og saman med andre barn og vaksne. Utforminga kan dermed gje barna moglegheit til å utforske rommet på ein måte som er tilpassa deira alder og utviklingsnivå (Kjær, 2018, s. 141).

Schei og Duus (2016) forklarar at når ein skal lage eit opplevingsrom for dei yngste må ein planleggje nøye då endringar kan skape frykt eller usikkerheit for dei yngste barna. Dette handla om å møte barna der dei er. For dei yngste kan det vera nok å ha ein liten endring i rommet, der barna kan utforske og undre seg over det nye elementet. Det er lurt å ha tilstede nokre element som er kjend for barna i møte med eit nytt materiale. Det kan vera med å skape tryggleik for barna, då barna brukar god tid på å utforske og undre over det nye (Schei & Duus, 2016, s. 101).

2.4.1 Estetiske verkemiddel

Vi har også valt å trekkje fram dramatiske verkemiddel, som kontrast, ritual og gjentakning, då desse kan vera med å påverke den estetiske opplevinga for dei yngste barna. Barn søker det som er spennande og undersøker dette. Dei sansar og utforskar og kan improvisere eller spele ut handlingar frå det. Den vaksne kan også vera med å auke spenninga ved bruk av verkemiddel som kroppsspråk eller tonefall (Thorkildsen, 2018, s. 124 & 125).

Bruken av kontrast er også noko dei yngste barna likar. Eit eksempel kan vere kontraster mellom det normale kontra det unormale. Det er med å gjere innhald og form tydelegare, samt

gjer det oss merksam på noko. Det kan vera lettare å forstå noko som står i kontrast til noko anna. Ein barnehagelærer som er bevisst dette kan skape ny interesse, engasjement og undring hos barna (Thorkildsen, 2018, s. 126).

På den andre sida er også ritual eit verkemiddel ein godt kan bruke, der ritual kan gje barna ein kjennskap til det dei skal gjere. Barna vil bruke ritual gjennom leik og aktivitetar med drama. Ritual er noko som vert beskriven som ein kollektiv, symbolsk handling der alle gjer noko i eit fellesskap. Den kan tilføre ei skapande kraft. Ritual er gjentakingar som går att, og barna som regel er trygge i (Thorkildsen, 2018, s. 127). Gjenting er noko dei yngste barna i barnehagen vert fasinert av. Dei søker det kjente, samt det dei har erfaring med. Dette kan vere med å skape ein forventing i forhold til erfaring dei har til dei ulike elementa som vert gjenteke. Dersom barna veit elementet er kjekt og er kjend med det, vil det også appellere (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 60).

Ved bruk av gjenting kan barna bruke tidlegare erfaringar inn mot det nye. Barna finn kvalitetar ved det nye som kan minne dei om tidlegare erfaringar. Dermed kan dette vere med å skape nye erfaringar for barna og dei kan bruke den inn i leiken (Fredriksen, 2013, s. 111). Barn likar at same handling går att, det kan vere i leik med andre barn eller saman med vaksne. Gjennom å gjenta noko kan barna oppnå ei djupare forståing for det som vert gjenteke. Dei kan oppdage nye element ved den same gjenstanden eller forteljinga. Barn søker også nye element eller nye utfordringar dei kan utforske og oppleve. Det må vera ei viss utvikling også, der ein integrerer nye element eller utfordringar for barna slik at dei får utvikle seg. Dette kan også vera med å oppretthalde interessa til barna (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 61).

Dersom ein skal formidle noko til dei yngste barna, kan det vere lurt å bruke artefakter som barna kjenner att. Det kan vera artefakter dei er i kontakt med dagleg, innimellom eller har tidlegare erfaring med. Artefakter som vert brukt kan skape ein tryggleik og fascinasjon. Eksempel på slike artefakter kan vera lys, ballongar eller figurar o.l. (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 58). Bruk av artefakter eller gjenstandar i samlingsstunda kan vera med å gi barna noko konkret inn mot ulike songtitlar eller forteljingar. Barnehagelæraren kan bruke dei same bøkene, songane eller forteljingane for å skape eit gjentakingsselement. Eit eksempel er dersom barnehagelæraren tek fram ein sau, kan barna ha kjennskap frå tidlegare erfaring at dei no skal syngje ‘bæ bæ lille lam’ (Schei & Duus, 2016, s. 157).

Andre verkemiddel som vert brukt i barnehagen er musikk og song. Desse er med å stimulerer barnas trong til kroppslege uttrykk gjennom rytmen (Sæther & Angelo, 2019, s. 92). Ved songaktivitetar med dei yngste i barnehagen kan ein møte på utfordringar, ein av desse utfordringane kan vera at barna ikkje syng med. Dei yngste barna brukar kroppen sin i form av blick og bevegelsar. Det kan vera viktig at pedagogen som song-leiar held framdrifta i songen. For dei yngste barna kan det vera pulsen, bevegelsane og formidlinga som er viktig (Møen, 2014, s. 37 & 38).

Sæther (2019) skriv at barn ofte reagerer på musikk og song gjennom bevegelsar, og at dei etter kvart lærar seg melodiane og avstanden mellom tonane. Det sosiale og kroppslege kan vera viktige komponentar, der det handlar om samhandling i ei felles oppleving ved det musikalske og at barn lyttar kroppsleg ved å bevege armer eller bein (Sæther & Angelo, 2019, ss. 88 - 90). Ved forteljing og song i barnehagen blir det som regel eit samspel mellom formidlar og mottakar. I dette møtet oppstår eit fellesskap som opnar opp for dialog mellom dei aktive partane, gjennom mimikk og kroppsspråk. Ein av verkemiddela ein kan nytte i slike møter er pausar, desse pausane kan opne opp for barna sine egne refleksjonar og tankar. Det kan også opne opp for ein dialog mellom aktørane (Sæbø, 2010, s. 209).

2.5 Pedagogen i barnehagen

I vår problemstilling har vi fokus på pedagogen si rolle ved dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar. Det er mange sider ved pedagogens rolle som kan trekkast fram her, men vi har vald å fokusere på dei punkta vi tenker er viktigast i arbeidet med dei yngste barna. Vi landa på tema trygghet, anerkjenning, den vaksne si definisjonsmakt og at pedagogen er pålogga i planlagde estetiske møter saman med barna.

I barnehagelova paragraf 2 står det; «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, §2). Dette ser vi att i Steinkjær (2013), som beskriv barnehagelæraren som den fyrste kulturarbeidaren dei yngste barna møter. Barnehagelæraren har store moglegheiter til å skape opplevingar og objekt som skapar estetiske erfaringar. Dei sit i ein posisjon der det kan vera enklare å observere kva som opptek barna. Dette kan skape ein unik moglegheit til å dyrke barnas interesser gjennom sanslege møter (Steinkjær, 2013, s. 223).

I følgje Rammeplanen (2017) skal barnehagen leggje til rette for at barna skal føle seg trygge og trivast. Alle barn skal få oppleve at dei får den hjelpa og støtta dei har behov for

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Personalet i barnehagen kan verte ein emosjonell støtte for barnet når føresette ikkje er tilgjengelege. Dette tyder at personalet bør kunne sjå, støtte, anerkjenne og være tilgjengeleg for barnet (Askland & Sataøen, 2019, ss. 58-59). Trygghet, relasjonar og tilknytning er viktig for at små barn skal utforske, og handtere forskjellige situasjonar (Wolf, 2014, s. 114 & 115). John Bowlby (1907-1990) innførte teorien om «trygg base». Denne teorien handlar om at barn knyt seg til personar som er trygge for dei. Dette krev at tilknytingspersonen er tilgjengeleg, pålogga og imøtekommande. Barnet vil dermed søkje denne tilknytingspersonen for trygghet, trøyst, omsorg og nærleik (Bowlby, referert i Askland & Sataøen 2019, s. 61 & 62). Wolf (2017) skriv at tilknytning er som eit band mellom to personar der kjensler er involvert, og at dette bandet utviklar seg gjennom heile livet. Små barn har ein trong til å utforske verden og dermed kan den trygge basen vere viktig for deira evne til å oppsøke og utforske nye opplevingar (Wolf, 2014, s. 114).

I rammeplanen (2017) står det at barnehagen skal leggje til rette for at også dei yngste barna skal få gi uttrykk for sine meiningar, til tross for manglande verbalspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Carlsen & Samuelsen (1988) skriv at det estetiske for dei yngste barna handlar om å sanse og å våge å vera i det sanslege. Dette forutsett at dei vaksne ikkje hindrar barna, men anerkjenner og bekreftar barna i situasjonen (Carlsen & Samuelsen, referert i Steinkjær 2013, s. 230). Å anerkjenne handlar om å møte barna som individ med eigne kjensler, tankar og meiningar. Dette skapar likeverd og alle partar har like stor rett til sine opplevingar og kjensler (Wolf, 2014, s. 109 & 110).

Som nemnt tidlegare omhandlar vår problemstilling «på kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar», difor har vi vald å trekke fram vaksne si makt inn mot pedagogen og den planlagde estetiske opplevinga. I barnehagen er vaksne i eit samspel med barna nesten heile tida, og dei har naturleg nok meir makt enn barn. Dette kan handle om meir livserfaring, at vaksne rett å slett er større enn barn, og sit med meir kunnskap. Dei vaksne i barnehagen skal la barna få påverke og medverke i barnehagekvardagen, men ikkje få meir ansvar enn dei er rusta til å ha. Dermed bør dei vaksne leggje til rette for at barna får moglegheit til å påverke ut frå alder og utvikling (Fredriksen, 2013, s. 191).

Å være ein vaksen som er med i leiken bør være eit kvalitetskriterium. I rammeplanen (2017) kan vi lese at personalet skal både delta i, samt gjere leiken meir spennande og verdifull for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I meir kroppsleg leik, som å hoppe på ei stor

madrass kan det være skremmende for små barn dersom den voksne hoppar. Sjølv om den voksne skal vær ein trygghet, så er den voksne større og kan opplevast som skummel. Små barn brukar kroppane sine på å utforske omgivnadane, i kroppsleg leik bør den voksne halde seg på sida og heller oppmuntre barna i leiken. Det er viktig at den voksne viser respekt for barna i leiken og ser kor mykje eller lite ein sjølv skal vera med å bidra (Röthle, 2013, s. 140).

Når barn er i møte med estetiske eller kunstnariske prosessar, kan barna verte påverka av dei voksne som er til stades. Det kan vere viktig å vera bevisst på dei voksne si definisjonsmakt. Måten dei voksne møter, kommuniserer og forstår barna sine uttrykk kan gjere noko med korleis barna opplev seg sjølv. Dei voksne kan påverke i stor grad korleis barn ser på seg sjølv, og voksne utøv ei definisjonsmakt ved måten ein kommuniserer eller eventuelt ikkje kommuniserer med barna på. Tolkinga og responsen dei voksne gjev barna, kan fremje eller hemme barnas sjølvkjensle og sjølvstende. Dette er ekstra viktig i arbeid med dei yngste i barnehagen, då dei er svært knytt til omsorgspersonane (Waterhouse, 2013, s. 173).

Definisjonsmakta den voksne sit med er ikkje berre negativt, denne makta kan også gje moglegheit til inspirasjon og motivasjon for barn. Dette kan vere uttrykk for ein positiv maktutøving som kan gjer at den voksne er pålogga og deltakande. Ved å ikkje bruke makta inn mot estetiske prosessar, som for eksempel estetiske læringsprosessar, kan ein verte det ein kallar for ein passiv vaksen. Det kan vere ein vaksen som ikkje støtter, styrer eller utøver profesjonelt skjønn ved dei estetiske prosessane (Waterhouse, 2013, s. 174). Gjennom ein arbeidsdag i barnehagen kan ein komme opp i mange situasjonar der ein som vaksen må eller bør utøve makt over barna. Korleis ein utøv makta må vere til det beste for barnet og utføring på ein etisk rett måte, samt i forhold til barnehagen sine verdier (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2018, s. 144).

3.0 Metode

I dette kapitlet går vi nærare inn på metode. Vi presenterer forskjellige måtar ein kan arbeide på ved innsamling av datamateriale og forskning. Her vil det kome fram kva metodar vi har vald å fokusere på i vårt forskingsarbeid med denne bacheloroppgåva, som den kvalitative metoden, observasjon og intervju. Vi vil også trekke fram eventuelle fordeler og ulemper ved metodane og etikk samt kvalitet ved forskingsarbeidet. Her går vi altså inn på korleis vi arbeida rundt desse metodane. Det vil sei korleis vi forberedte oss i forkant, korleis vi arbeida rundt metodane undervegs i prosessen og korleis vi arbeida med datamaterialet og funna våre etter endt observasjon og intervju.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har vald å bruke ein kvalitativ metode i vår bachelor. Det som skil den kvalitative metoden frå den kvantitative er at den kvalitative har ein annan bruk av djupne i forskinga si. Der den kvantitative tek føre seg eit breiare spekter med ein intervjuguide med svaralternativ. Det positive ved den kvalitative metoden er at ein kan få eit breiare spekter rundt for eksempel den eine ansatte i barnehagen. Då vi gjennomførte observasjon og intervju konsentrerte vi oss om den eine personen. Vi fekk dermed ein tettare relasjon når vi fokuserte på den enkelte. Vi valde difor å bruke den kvalitative ovanfor den kvantitative fordi vi ynskte å få til ein tettare og djupare innsikt hjå den enkelte ansatte (Løkken & Søbstad, 2013, ss. 34-35).

Den kvalitative metoden legg til rette for kjensler, nærheit og ein openheit ved den forskinga som skal gjerast. Ein får ein kontakt med dei ein forskar på og forskinga retter seg meir mot den subjektive opplevinga, det vil seie den som vert forska på sine meiningar og haldningar. Det er dette vi presiserer i problemstillinga vår «på kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar», der vi er ute pedagogens synspunkt (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

3.2 Fordelar og ulemper ved den kvalitative metoden

Fordelar ved den kvalitative metoden er at ved intervju kan arbeidet, viktigheita ved relasjonen, gjere til at intervjuobjektet kjenner seg meir komfortabel, med mindre temaet er sensitivt eller vrient. Den kvalitative metoden vil oftast leggje vekt på samtalen, der den som intervjuar kanskje kan få eit innblikk i intervjuobjektets tankar, kjensler og kva dei meiner. Det vert meir personleg. Intervjuobjektet får ein større friheit til å utrykke seg enn det dei får ved det kvantitative (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 77-78).

Ein anna fordel ved kvalitativ metode er at den er prega av openheit og at den er naturleg. Forskaren skal vera open i samspelet med forskingsobjektet, der openheit og nærheit står sentralt. Dette kan vere med å leggje ein trygghet for forskingsobjektet inn mot forskingsarbeidet. Dei vil då kunne slappe meir av når dei vert observert og intervjuet. Dette kan då resultere i eit meir reelt datamateriale (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

Ei ulempe ved å bruke den kvalitative metoden kan vere at intervjuar kan verte for pågåande. Den fyrste delen av intervjuet er vesentleg for betydninga av intervjuobjektets informasjonsverdi. Intervjuars alder, oppførsel og utsjåande kan påverke korleis ein vert oppfatta av intervjuobjektet. Dersom intervjuar er usikker eller tviler på eigne evner kan det vere med på å påverke negativt på møtet mellom desse to partane. Dette vert kalla for

intervjueffekt og dette kan vere med å påverke svara ein får gjennom intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 82-83)

Ei anna ulempe ved den kvalitative metoden er at den tek føre seg få personar gjennom forskinga. Ved å ha få personar får ein ikkje den breidda med mange forskingsobjekt der ein får ei større datainnsamling. Vi kan sei at materialet som vert samla inn ved den kvalitative metoden er enkeltstående då den manglar breidde. Datamaterialet som vert samla inn her kan vi kalle for induktivt då det vert brukt som grunnlag ut frå enkeltstående datainnsamling (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

3.3 Observasjon

Ved ein observasjon krev det at vi som observerer er vaken og klar på kva vi skal observere. Det er viktig å avgrense det ein skal sjå etter då det er mange inntrykk ein kan få gjennom ein observasjon i barnehagen. Alle inntrykka er med på å gje oss ei ramme for vår observasjon, dei er med å kunne lettare tolke heilheita ved observasjonen. Når vi observerer, observerer vi ei handling. Det er viktig at vi avgrensar kva vi skal sjå etter og kor lang tid vi skal bruke på å observere. Dette er med å setje rammer for observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Observasjonen dannar eit grunnlag for vidare reflektering og arbeid. Vi skal ved desse observasjonane reflektere over observasjonane i lys av teoriar og intervju av den ansatte i etterkant. Observasjonen vil kunne seie noko om samspelet i barnehagen, barn-vaksen, barn-barn eller vaksen-vaksen. Den vil også kunne gje oss ei forståing på miljøet i barnehagen. Det kan vere om det fysiske miljøet som skapar hinder eller om det inviterer til lek. Observasjon er eit viktig verktøy for å kunne skaffe kunnskap (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41)

Vi brukte direkte observasjon der vi var ute å observerte ein pedagog som gjennomførte ei planlagd estetisk oppleving for dei yngste barna, vi satt i bakgrunnen og observerte det som skjedde i rommet. Ved bruken av direkte observasjon fekk vi eit meir heilheitleg inntrykk av det som skjedde, då vi var i rommet saman, og kjende på dei ulike elementa i miljøet som var med å påverke dei ulike inntrykka. Vi forberedte oss på at ulike inntrykk kunne vere med å påverke, men dei var med å skapa ein heilheit for observasjonen vår. Observasjonen gav oss mange impulsar eller endring av stimuli, men det var ikkje alle vi tok med oss vidare. Det var det som var relevant for problemstillinga som vart med vidare i arbeidet. Dermed vart dette med å påverke oss ulikt (Løkken & Søbstad, 2013, s. 42).

Vi la vekt på ein naturleg observasjon eller som Gunnvor Løkken og Frank Søbstad i boka observasjon og intervju i barnehagen (Løkken & Søbstad, 2013) beskriv som ein open

observasjon. Her kan ein velje om ein vil seie alt vedrørande observasjonen, delar av det som skal observerast eller ein kan formidle direkte desinformasjon. Vi har lagt vekt på at dei som vert observert berre veit det vi har formidla. Det vil seie vi formidla at vi skulle observere ei planlagd estetisk oppleving, men vi formidla ikkje kva vi skulle sjå etter ved den planlagde estetiske opplevinga. Dette ynskte vi å gjere då dette kunne vera med å skape settinga så naturleg som mogleg. På den andre sida dersom vi hadde vald å ha ein skjult observasjon, kontra ein open, kunne det vore med å sett føringar for korleis den vi observerte ville opptredd. Det som kjenneteiknar den skjulte observasjonen er at den som vert observert ikkje veit noko ved observasjonen. Ved å ikkje vite noko kan vera med å setje eit etisk søkjelys på vårt arbeid. Det kan også føre til at vi ikkje får observere det vi ynskjer. Dermed valde vi å seie litt, men ikkje alt ved observasjonen (Løkken & Søbstad, 2013, s. 48).

Det som er spennande ved å bruke ein kvalitativ metode når vi skal observere er relasjonen som kan vera med å danne eit grunnlag for den vidare observasjonen. Ved den kvalitative metoden legg ein vekt på relasjonen som er mellom observatør og observasjonsobjekt, og har dermed eit større fokus på samspelet i motsetting til det den kvantitative metoden har. Ved den kvantitative metoden tek ein føre seg eit individ av gangen og legg ikkje vekt på dette samspelet. Observasjonsobjektet vert meir objekt enn subjekt ved den kvantitative metoden (Løkken & Søbstad, 2013, s. 46 & 47).

3.4 Intervju

I forkant av intervjuet lagde vi ein intervjuguide. Denne vart ei hjelp for å strukturere litt kva vi ynskte å få eit svar på. Intervjuguiden vart ei ramme for korleis intervjuet skulle føre hen, med atterhald om at den som intervjuar kan kome med oppfølgingsspørsmål eller endre rekkjefølga for spørsmåla. Vi tilpassa også spørsmåla etterkvart, der det nokon gongar passa betre med eit anna spørsmål grunna svar ein fekk. Dette handla om dynamikken i samtalen (Løkken & Søbstad, 2013, ss. 108-109).

Vi måtte også i forkant av intervjuet setje oss godt inn i intervjuguiden for å ha ein viss kontroll over korleis rekkjefølga på spørsmåla var, dette var noko vi i forkant tenkte gjennom og grunn gav kvifor vi valde den rekkjefølgja vi hadde for spørsmåla. Det er nokon spørsmål som kan vera lure å starte intervjuet med for å «varme» opp intervjuobjektet slik at dei kan senke skuldrene for intervjuet. Dermed tenkte vi det kunne vere lurt å starte med eit enkelt spørsmål som for eksempel bakgrunnsspørsmål eller andre som vi veit kan vere enkle for intervjuobjektet å svare på. Dette kan vere med å gje ei meistring inn mot intervjuet og gjere intervjuobjektet trygg. Ein bør ikkje starte med vanskelege eller kjenslege spørsmål før

intervjuobjektet er skikkeleg «oppvarma». Dei siste spørsmåla som vert stilt er som regel vanskelegaste å skulle svare på då dette er spørsmål som innbyr til spekulasjon og refleksjon (Løkken & Søbstad, 2013, s. 111).

Det som er positivt ved å bruke ein kvalitativ metode inn mot eit intervju er at ein er ute etter at intervjuobjektet kan svare sjølv. Intervjuet vert difor meir ope og ustrukturert der det er samtalen som vel kva veg ein skal ta. Ved at intervjuobjektet svarer sjølv kan dette føre til at den som intervjuar kjem på nye spørsmål etter kvart. Dette gjev eit grunnlag for ei djupare forståing for det ein forskar på, der ein får ei heilt anna innsikt av heilheita. Vi vil kunne få eit innblikk på ulike delar vi ikkje har tenkt på. Ved den kvantitative metoden blir det brukt eit spørjeskjema med like spørsmål, der svara bekreftar eller avkreftar det ein på førehand har tenkt. Den kvantitative metoden er meir lukka enn kvalitativ metode, men også meir strukturert (Løkken & Søbstad, 2013, s. 107).

3.5 Etikk og kvalitet

Det er viktig å vere kritisk til bruken av ulike metodar og reflektere over metoden samt eigne innsamlingsstrategiar (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). For å sikre at ein handlar etisk rett når ein gjennomfører observasjon og intervju er det viktig at vi reflekterer. Vi må kunne reflektere over handlingar og planlegginga av vårt arbeid. Før intervjuet gjekk vi saman og bytta på rolla som intervjuar og intervjuobjekt. Dette gjorde vi fordi vi skulle både øve oss, men også for å kjenne på korleis det kunne opplevast for den vi intervjuar. Etter endt intervju og observasjon gjekk vi saman og diskuterte og reflekterte over kva vi hadde sett og korleis vi hadde både observert og intervjuar. Deretter sette vi eit kritisk søkjelys på korleis og kvifor vi tok dei vala vi tok. Dette kan vere med å sikre kvaliteten og truverdigheita til vårt arbeid (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125).

I etterkant av intervju og observasjon har vi sendt tilbakemelding med referat til vedkommande vi har intervjuar og observert. Dette fordi vi skal få ein viss validitet i arbeidet vi har gjort. Dette gjev også den andre parten moglegheit til å kome med eventuelle justeringar. Dette sikrar oss ein validitet og vert truverdig fordi den understøttes og vert bekrefta av den andre parten. Denne forma for truverdigheits sikring vert kalla for triangulering eller member-checking (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 130-131).

4.0 Funn ved observasjon og intervju

Som nemnt i 1.0 Innleiing, så hadde vi ein endring av problemstillinga undervegs i prosessen. Denne endringa vart gjort i etterkant av observasjon og intervju av pedagogane. Dermed kan

ein sjå i vedlegg 8.1 Intervjuguide, at denne er laga med utgangspunkt for den «originale» problemstillinga. Vi vil også nemne her at endringane som vart gjort, ikkje har hatt ei stor betydning for kva funn som kom fram ved verken observasjonane eller intervju. Som vi skreiv om i metode kapittelet så valde vi å bruke den kvalitative metoden inn mot både observasjon og intervju. Med problemstillinga «på kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar» vil vi no trekkje fram det som vi kom fram til var viktig etter endt observasjon og intervju frå begge barnehagane vi var ute i. Fyrst vil vi trekkje fram dei viktigaste funna vedrørande observasjon og intervju frå barnehage 1, som vi har valt å kalla for «opplevingsrom». Deretter vil vi trekkje fram dei funna som kom fram vedrørande observasjon og intervju frå barnehage 2, som vi har valt å kalla for «samlingsstund».

4.1 Opplevingsrom

Pedagogen hadde innreia badetrommet med eit badebasseng, forskjellige lyselement, koppar, små ballongar (med vatn og med luft) og musikk som spelte i bakgrunnen. Barna var ute i gangen og kunne høyre musikken frå utsida av rommet. Den vaksne bekrefta at det var musikk dei høyrde frå badetrommet. Vi observerte også at då døra opna seg stod barna å kikka, før det eldste barnet gjekk inn og resten følgde etter. Ein annan observasjon vi gjorde var at det eldste barnet gjekk oppi bassenget og starta å sprekkje ballongane, medan dei andre var meir tilbakehaldne. Eit av barna tok opp restane av ein øydelagd ballong, den vaksne som var ansvarleg for aktiviteten bøygde seg ned og tok vekk ballong-restane. Deretter byrja dei vaksne å blåse såpebobler ståande.

Vi har valt å fokusere på at pedagogen vektlegg å vere tilstede, samt vere i rolle med heile seg når ho arbeidar med estetikk og dei yngste i barnehagen. Ho seier også at det er viktig at barna får bruke kroppen, samt får varierte opplevingar. Når ho arbeidar med dei yngste barna legg ho vekt på at barna skal få klare sjølv, og at dei skal få skape utan at det ber for mykje preg av at det er vaksenstyrt. Ho seier det er prosessen som er viktig, ikkje resultatet. Det var også viktig å vere klar over påverkinga eit rommet kunne ha. Pedagogen la vekt på at når ein skulle utforme eit rom, var det viktig å tenke over korleis rommet kunne invitere til leik og utforsking av element. Vedrørande opplevingsrommet hadde vi nokre spørsmål som gjekk ut frå våre observasjonar. Det var ein tanke bak bruken av dei ulike elementa som var i rommet. Nokre av elementa var barna kjende med frå før, men det var kjende element i ei ny setting. Utforminga av rommet var planlagt og ho hadde sett føre seg eit vist scenario som kom til å utspele seg. Det ho ikkje hadde sett føre seg var at barnet skulle sprekkje ballongane. Ho

hadde tenkt at barna ville kjenne på forskjellen mellom ballong med vatn og ballongar med luft. Restane frå ballongane vart liggjande i bassenget. Eit anna barn plukka desse opp. Då vi stilte spørsmål angående kvifor pedagogen valde å ta vekke desse restane kom det fram at ho gjorde det fordi ho såg på dette som ein risiko, med tanke på at små barn ofte vil smake på spanande objekt. Vi stilte også spørsmål om kvifor ikkje nokon av dei vaksne var oppi bassenget. Her kom vi, saman, fram til at dette kanskje kunne ha trygga barna i møte med bassenget. Såpeboblene dei vaksne brukte under den estetiske opplevinga var noko barna var godt kjend med. Vidare fortalde pedagogen at ved at dei stod, så skapte det ein god moglegheit for barna til å studere boblene når dei dala ned. Pedagogen la også vekt på at barna skulle få lære gjennom element.

4.2 Samlingsstund

Samlingsstunda føregjekk i eit rom med benkar langs veggene. Elementa som var med her var ein koffert med artefaktar i. Barna satt seg på benken, medan den vaksne satt på golvet framføre. Ein observasjon vi gjorde her var at pedagogen brukte stemma aktivt gjennom heile samlinga. I kofferten låg det element som barna reagerte på og med. Det var knytt songar opp mot dei ulike artefakta i kofferten. Eit anna funn vi gjorde var at pedagogen snakka om dei ulike artefakta med barna, der nokre barn peika og lo. Deretter starta pedagogen å syngje. Nokon barn trampa i golvet i takt med songen. Dei eldste barna søkte kontakt hjå dei andre barna gjennom blick og peiking. Dei yngste barna satt i ro og kikka. Etter endt song observerte vi at eit av barna reiste seg frå benken og gjekk nærare. Då sa pedagogen at barnet skulle få sjå, men måtte setje seg på rumpa slik at alle fekk sjå. Eit av dei yngste barna starta så smått og trampe også. Pedagogen lagar lydar i kofferten for kvar artefakt som kjem opp og bruker stemma og kroppsspråket sitt inn i formidlinga si.

Etter endt intervju har vi valt å trekkje fram at pedagogen la vekt på å «bade» dei yngste barna i ord, der ho bruker språket aktivt. Ho sa også at for ho handla estetikk om å bruke dei ulike sansane. Det ho vektla når ho skulle planleggje estetiske aktivitetar var samlingar og liknande som var tilpassa barnegruppa. Det pedagogen la i å tilpasse aktivitetar for barnegruppa, var kva barna var oppteken av, kva dei leika med og kva dei snakka om. Vidare var ho oppteken av at barna skulle få bruke heile kroppen og få bruke artefaktar. Ho brukte ofte dei same artefakta, og ved denne opplevinga hadde barna kjennskap til alle artefakta som kom fram. Stemmebruken og toneleie var ho også oppteken av, då dette kunne vere med å skape stemming. Vedrørande samlinga stilte vi spørsmål om kvifor barna skulle sitte på benken

gjennom samlinga. Då kom det fram at benken var god å bruke då denne laga ei ramme for samlinga, og at dette var ein slags tradisjon i denne barnehagen.

5.0 Drøfting

På bakgrunn av relevant teori, tidlegare forskning og funn etter endt observasjon og intervju vil vi no drøfte problemstillinga «på kva måtar kan pedagogen påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar». Her vil vi trekkje fram våre funn frå observasjon og intervju, og diskutere dei i lys av teorien vi har lagt til grunne på 2.0 teorigrunnlag.

5.1 Opplevingsrom

Vi trekker fram observasjonen om barnet som sprakk ballongar. Her tolkar vi, ut frå observasjonen, at barnet sansa og utforska tydeleg med heile kroppen. Dette kan vi på den eine sida tolke som at handlar kring alder og utvikling, men på den andre sida kan det også ha ein betydning dersom barnet har erfaringar frå tidlegare rundt ballongane (Sæbø, 2010, s. 76 & 77). Det kom fram i intervjuet at pedagogen ikkje hadde tenkt at ballongane skulle sprekkjast. På den eine sida fekk barnet tid og moglegheit til å få vere i den estetiske opplevinga. Vi tolkar at opplevinga gav barnet kjensler og inntrykk (Sæbø, 2010, s. 76 & 77), då barnet leika seg gjennom opplevinga ved å sanse (Wolf, 2014, ss. 18-19). På den andre sida kan barnets leik ha bidratt til at dei yngre barna var tilbakehaldne. Noko vi undrar oss over om pedagogens rolle inn mot opplevinga kunne bidrege til at dei yngre barna kunne blitt tryggare til å utforske sjølve, då den trygge basen hjå tilknytingspersonen kan gje barna støtte til utforsking (Wolf, 2014, s. 114).

Vi har difor valt å sjå nærare på pedagogens rolle ved den planlagde estetiske opplevinga inn mot dei yngste barna. Dette har vi valt for å skaffe oss eit innblikk i korleis pedagogane jobbar ved og i dei planlagde estetiske opplevingane. Ved opplevingsrommet observerte vi at nokre barn var meir tilbakehaldne enn andre, der dei stod på sidelinja av bassenget. Vi tolkar bassenget som eit «hovudpunkt» ved opplevinga. Denne observasjonen kan tolkast i fleire retningar, men her vil vi fyrst sjå på kva som kunne ha påverka det at dei fleste barna ikkje var oppi bassenget. Her vil vi trekkje inn teorien «trygg base» som ein eventuell komponent (Askland & Sataøen, 2019, s. 61 & 62). Det var ingen vaksne som oppheldt seg i eller nær bassenget. Dersom ein vaksen som trygg base, tilknytingsperson og emosjonell støtte (Askland & Sataøen, 2019, s. 58 & 59) hadde oppheldt seg i bassenget, kunne det vore med å tryggja barna slik at dei hadde utforska meir eller nærare bassenget. Dette kan handle om at dei vaksne ikkje er tilgjengelege for å plukke opp barnas signal (Wolf, 2014, s. 114 & 115), at dei

vaksne ikkje anerkjenner barna nok til å gå oppi bassenget (Carlsen & Samuelson, referert i Steinkjær 2013, s.230) eller at pedagogen ikkje har ei leikande innstilling til bassenget (Röthle, 2013, s. 139).

Vi observerte rommet her som veldig ope, då det ikkje verka som det var noko fasit på kvar barna skulle opphalde seg. Det at rommet her var ope tolkar vi som at barna vart gjeven handlerom og moglegheit for å få utforska med heile kroppen samt bruke sansane sine (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22), og dermed kunne danna seg ny erfaring ved omgjevnaden (Steinkjær, 2013, s. 220). Det kom fram i intervjuet at barna fekk møte kjende element i ein ny setting. Det at elementa var kjende for barna kan vere med å skape ein tryggleik (Schei & Duus, 2016, s. 101). Barna fekk også stå fritt til å smake, lytte, ta på og kjenne, noko som kan vere ein viktig faktor for dei yngste barn i møte med slike planlagde estetiske opplevingar (Steinkjær, 2013, s. 220). Det kom også fram i intervjuet at pedagogen la vekt på varierte opplevingar, at barna skulle bruke kroppen sin og at det var viktig at barna fekk lære gjennom element ved estetiske opplevingar. Dei frie rammene rundt denne estetiske opplevinga kan gje eit godt utgangspunkt for at barna får sanse og vere kroppslege, som teorien også påpeiker er viktig (Wolf, 2014, s. 93), men likevel observerer vi at dei yngste barna kan verke skeptiske. Dette kan blant anna handle om at rommet er endra og det kan tolkast som at den nye settinga kan verte overveldande eller skremmande for dei yngste barna (Schei & Duus, 2016, s. 101). Det kan også tolkast som at det var spennande nok for dei yngste barna å observere det eldste barnet som opphaldt seg i bassenget, eller at det rett og slett vart for overveldande til at dei fekk tid til å prosessera og utforske dei ulike inntrykka (Schei & Duus, 2016, s. 101). Vi ynskjer også å trekkje inn at balansen i heile rommet kan vere med å spele ei rolle inn mot ei planlagd estetisk oppleving som denne. Dette kan handla om kva barna har tilgang på, eller om rommet er tilpassa både utvikling og alder (Kjær, 2018, s. 141). Vi kan tolke dette med skepsisen til dei yngste barna i fleire retningar. Det kan handle om, som nemnt over, at det var for mange eller overveldande element i dette rommet. Men det kan også handle om pedagogen si rolle i den planlagde estetiske opplevinga, der tryggleiken barna har i samhandling med pedagogen kan spele ei rolle.

På den eine sida kan ein tolke det at barna stod på sidelinja som at rommet rett å slett vart ei forstyrning (Ross, referert i Moe 2018, s. 177 & 178) eller at rommet vart for overveldande for dei yngste barna (Schei & Duus, 2016, s. 101). Pedagogens definisjonsmakt kan også vere ein faktor her. Dersom pedagogen er pålogga eller passive i denne estetiske opplevinga, kan det vere med å påverke barnas sjølvkjensle (Waterhouse, 2013, s. 173 & 174). På den andre sida

kan det vere at den vaksne ynskter å gje barna tid til å observere og utforske inntrykka på eige premiss (Schei & Duus, 2016, s. 101), samstundes som pedagogen kunne oppmuntre barna frå sidelinja (Röthle, 2013, s. 140). Det kom fram i intervjuet at pedagogen la vekt på viktigeita av at planlagde estetiske opplevingar ikkje vert for vaksenstyrt. Dette tolkar vi som at pedagogens teorikunnskapar kanskje kan ha vore med å gjort pedagogen passiv i forhold til si eiga deltaking (Steinkjær, 2013, s. 237).

Vi vil no ta føre oss planlegging og utforming av rommet for dei yngste barnas møte med den planlagde estetiske opplevinga. Dette for å kunne få ein heilheit for prosessen før, under og etter den planlagde estetiske opplevinga. Vi trekker difor fram opplevingsrommets mange element, der elementa var plassert både høgt og lavt rundt i rommet. På den eine sida kan vi tolke det som at pedagogen har tatt i betraktning at møte med nye element kan vere med å påverke dei yngste barnas utvikling og omgrepsforståing (Waterhouse, 2013, s. 175), eller at pedagogen har teke utgangspunkt i barnehagens arbeid med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det kom fram i intervjuet at elementa var tenkt gjennom på førehand, og at pedagogen var bevisst på at utforming av rom handlar om innbyding til leik, utforsking og bruk av element (Bernsen, Eilifsen, & Langøy, 2014, s. 127). Utforminga av dette rommet kan tolkast som at det opna opp for estetiske læringsprosessar der barna fekk utforske kroppslig og oppleve inntrykk, samt fekk moglegheit til å uttrykke det dei opplevde (Fredriksen, 2013, s. 96 & 97). Vi tolkar rommet og forberedelsene som planlagd for estetisk oppleving og erfaring (Kjær, 2018, s. 24), og at det var lagt til rette for dei sansande, aktive og utforskande barna (Wolf, 2014, s. 110). På den andre sida kan den nye settinga med elementa påverke dei yngste barna i barnehagen i form av frykt eller usikkerheit (Schei & Duus, 2016, s. 101). Det kan difor vere viktig at pedagogen er bevisst denne usikkerheita og fungerer som ein trygg base (Askland & Sataøen, 2019, s. 61 & 62), der dei fangar opp barnas mange uttrykksformer (Wolf, 2014, s. 98) og er ein god rollemodell gjennom kommunikasjon med barna (Steinkjær, 2013, s. 237). Eit sanseleg rom, som dette bør vere tilpassa barnas alder og utvikling for å skape best mogleg handlings- og læringsrom (Kjær, 2018, s. 141).

Ved opplevingsrommet, der vi observerte barnet som sprakk ballongar, oppstod det ein situasjon vi ynskjer å sjå nærare på. Denne observasjonen gjeld eit av dei yngste barna, som tok opp ballong-restane og studerte dei. Barnet utforska dei øydelagde ballongane. Vi tolkar at barnet fekk eit estetisk inntrykk av ballong-restane og gav uttrykk for at det var spennande å kjenne på materialet (Fredriksen, 2013, s. 97). Det var ein kontrast i den estetiske opplevinga,

der ballongane med luft/vatn var ein kontrast til ballongane som var sprekte (Thorkildsen, 2018, s. 126). Vi tolka at utforskartrongen til barnet var tilstede i møte med materialet (Steinkjær, 2013, s. 220). Barnehagen skal leggje til rette for at barna får sanse, utforske og oppleve i trygge former (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 19-20), dette fører oss over på den andre sida av det vi ynskjer drøfte. Barnet vart fråteke desse ballong-restane av pedagogen. Ved intervjuet kom det fram at dette vart gjort på bakgrunn av faren for at barnet skulle putte ballong-restane i munnen og dermed blitt ein kvelingsfare. Dette valet vart gjort på bakgrunn av tryggleiksmessige årsaker, som sjølvstøtte er naudsynnte vurderingar ein vaksen må gjere. Vi ser at ved denne observasjonen var det mange faktorar som spelte inn, blant anna spelte vaksentettleiken, barnas alder og utvikling, samt rolla pedagogen hadde inn mot den planlagde estetiske opplevinga. Men kva med viktigheita ved at barnet får sanse og utforske? Pedagogen har eit ansvar for å hjelpe og støtte barna til å stole på eiga sansing og utforsking (Sæbø, 2010, s. 81). Dette kan styrkes dersom pedagogen anerkjenner barnets kjensler og interesser (Wolf, 2014, s. 109 & 110). Pedagogen som rollemodell (Steinkjær, 2013, s. 237) og som deltakande i leiken, kan vere med å støtte barna i å sjå det estetiske som bur i både leiken og ved utforskinga (Wolf, 2014, s. 18 & 19). Vi tenker at dersom pedagogen hadde utforska ballong-restar saman med barnet kunne det ha vore med å skapt ei samhandling der felles sansing, dialog og tryggleik var i fokus. Ein deltakande vaksen kunne også ført til at fleire barn vart med i sansinga, der samhandlinga mellom barna kunne blitt styrka (Løkken G., 2014, s. 17). Vi tenker at ein deltakande pedagog her kunne vore gunstig for barnas utvikling (Høigård, 2013, s. 23). Dette tenker vi fordi den estetiske opplevinga kunne blitt forsterka, der pedagogen kunne vore ei støtte inn mot læring gjennom språk og det sosiale (Kjær, 2019, s. 22). Barna kunne fått ny erfaring dersom dei fekk utforske den sprukne ballongen, denne utforskinga ville skapt ein variasjon frå materiala som var tilstede (Waterhouse, 2013, s. 175). Vi vil også poengtere her at val basert på tryggleiken til barna i barnehagen er noko dei vaksne må gjere. Desse vala vert gjort på bakgrunn av både makta og kunnskapane som pedagogen innehar. Denne makta skal handle om barnas beste og verdiane til barnehagen (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2018, s. 144).

Det vart også nytta såpebobler ved opplevingsrommet, der dei vaksne blåste såpebobler frå ståande stilling. Grunnen for at vi ynskjer trekke fram dette, er at vi tenker det kan ha ein påverking inn mot barnas utforsking av boblene. Dersom dei vaksne hadde vore på barnas nivå, kunne det på den eine sida gitt barna ei nærare utforsking av boblene og prosessen der pedagogen dyppa pinnen nedi for så å blåse på dei. På den måten kunne pedagogen ha støtta

og hjelpt barna med å setje ord på situasjonen og deira kjensler rundt boblene og prosessen (Moe, 2018, ss. 177-178). Men på den andre sida kom det fram i intervjuet at dei stod fordi dei ynskte å gje barna ei betre oppleving og moglegheit for å studere dei fallande boblene. Dette kan tolkast som at pedagogen gav barna moglegheit til å bruka sansane sine på ein allsidig måte, der pedagogen la fram eit kjend materiale for barna (Sæbø, 2010, s. 81) men stilte seg sjølv ut frå opplevinga.

5.2 Samlingsstund

Ved samlingsstunda ynskjer vi trekkje fram ein observasjon vi gjorde, der barna uttrykte ein kroppsleg glede ilag då pedagogen tok fram kofferten og opp dei ulike artefakta. Dette tolkar vi som at barna hadde kjennskap til artefakta, fordi dei yngste barna uttrykka ein glede ilag (Wolf, 2014, s. 99) Dei verka også forberedt på kva som skulle skje, då dei uttrykte ein slags trygghet, meir enn ein skepsis, i møte med både kofferten og artefakta (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 58). Gjentakning av artefakter kan gje ei sterkare forståing av artefakta og opplevinga (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 60 & 61). Dette kan også føre til oppdaging av nye kvalitetar ved artefakta (Fredriksen, 2013, s. 111). Det kom fram i intervjuet at pedagogen legg til rette og planlegg samlingar med tanke på kva som opptek barna i gruppa, der dei ofte nyttar artefaktar i samlingsstund. Dette viser også att i observasjonen vår. Songane som vart brukt ved samlingsstunda verka heller ikkje nye for barna. Vi fekk også eit inntrykk av at barna visste kva songar som kom då artefakta frå kofferten kom fram (Schei & Duus, 2016, s. 157).

Som ein motsetting til opplevingsrommet, så var det ved samlingsstunda ingen nye element i det estetiske møtet. Dette kan tolkast som at pedagogen hadde kjennskap til barnas interesser og dermed dyrka deira interesser gjennom det estetiske møtet (Steinkjær, 2013, s. 223). Der gjentakning som verkemiddel vart lagt vekt på då små barn likar at same handling går att (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 60), der ritual vert som ein trygghet (Thorkildsen, 2018, s. 127). Vi vil sjå på kor vidt barna fekk nye inntrykk og erfaringar eller ikkje, ved bruken av same element som tidlegare. På den eine sida kan bruk av dei same elementa føre til at barna trekk fram tidlegare erfaringar som kan skape ein tryggleik. Dermed kan dei få bruk for erfaringar frå tidlegare estetiske opplevingar (Schei & Duus, 2016, s. 157). På den andre sida kan bruken av få element tolkast som at barna ikkje får moglegheit til å utvikle sin kunnskap gjennom utforsking og oppleving av nye element og artefaktar (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 61). Ved å tilføre nye, i tillegg til gjentakande element i denne type samlingsstund kan auke barnas skaparlyst, læring og utvikling (Hernes, Os, & Selmer-Olsen,

2010, s. 60 & 61), samstundes som det kan auka den estetiske opplevinga (Thorkildsen, 2018, s. 124 & 125). Dermed kunne det kanskje vore lurt av pedagogen og lagt ved nokre nye element ved denne samlingsstunda, slik at barna kunne fått eit nytt materiale å utforske saman med dei elementa dei kjende til frå før.

Vi kunne også sjå tendensar til at barna hadde kjennskapar til kva som skulle hende allereie ved starten av den estetiske opplevinga, då barna automatisk trakk seg mot benken i rommet. Som nemnt tidlegare, kom det fram i intervjuet at det var ein slags tradisjon at barna sat på benken når det skulle vere samlingsstund. Dette tolkar vi som at samlingsstunda hadde tydlege og kjende rammer og eit ritual, ved benken, som kunne verke gjentakande. Denne benken som ritualet kan, som gjentaking, på den eine sida gje ein viss tryggleik og kjennskap for barna (Thorkildsen, 2018, s. 127). På den andre sida kan bruken av benken føre til ei hindring av barnas påverking av den estetiske opplevinga, og at pedagogen dermed legg føringar når ho brukar benken som ei ramme (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2018, s. 144). Dette tolkar vi at kan handle om kva pedagogen, på bakgrunn av teorikunnskapar og tidlegare erfaringar, legg vekt på ved den estetiske opplevinga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Dei tydlege rammene rundt den planlagde estetiske opplevinga ved bruk av benken, kan på den eine sida tolkast som at pedagogen var bevist korleis ho ynskte at barna skulle få møte den estetiske opplevinga (Bernsen, Eilifsen, & Langøy, 2014, s. 129). Men på den andre sida kan denne tanken om rammene og tryggheta, vere ein påverkings faktor for om barna fekk møte den planlagde estetiske opplevinga på eigne premisser. Med dette meina vi at dei yngste barna utforskar gjennom å sanse med heile kroppen (Wolf, 2014, s. 24). Vi tolkar dermed at rammene benken utgjorde, kunne vere med å føre til ein stengsel eller ei avgrensing for barnas deltaking ved utforsking av både rommet og elementa vedrørende samlingsstunda. Dette tek oss dermed vidare til neste funn som vi ynskjer å sjå nærare på.

Som nemnt i avsnitta førre brukte pedagogen benkane som ei slags ramme for samlinga, der vi tolkar dette førte til ein avgrensing for barnas utforsking av både rommet og elementa. Ein observasjon vi difor ynskjer trekkje fram her var eit barn som reiste seg frå benken, men pedagogen bad barnet setje seg at slik at dei andre barna fekk sjå. Det at barnet reiste seg tolkar vi som at barnet ynskte å sjå nærare på det pedagogen heldt på med. Som vi har lagt fram tidlegare så har dei yngste barna eit behov for å utforske estetikk på sin eigen kroppslege måte (Steinkjær, 2013, s. 237). Ved å leggje til rette for barnas utforsking, kan vi tolke pedagogen som pålogga og dermed i stand til å tolke barnas uttrykk. Ved at pedagogen då er pålogga, kan det vere med å påverke barnas sjølvkjensle samt korleis barnet opplev seg sjølv

(Waterhouse, 2013, s. 173). Dersom barna får utforske og oppleve på sin eigen måte, kan det skape ei anerkjening (Steinkjær, 2013, s. 230) og gje barna moglegheit til å påverke sin eigen oppleving (Fredriksen, 2013, s. 191). På den eine sida kom det fram i intervjuet at det var viktig for pedagogen at dei yngste barna fekk bruke heile kroppen samt sansa i estetiske opplevingar. På den andre sida tolkar vi at pedagogen motsa seg sjølv. Vi tolkar det slik fordi barnet fekk beskjed om å setje seg att, då det reiste seg for å utforske. Dermed tolkar vi det som at pedagogen hadde eit ynskje om å halde på rammene benken ga. Kanskje pedagogen ville dette for å kunne halde ein ro og forventing over opplevinga, der dersom barnet fekk utforske på eigne premiss kunne skapt uro for dei andre barna. Vi kan ikkje seie at det eine eller det andre er rett eller galt å gjere i denne situasjonen. Eit eksempel vi ynskjer å leggje fram her er at ved denne situasjonen kan det å be barnet setje seg att vere til fordel resten av barna, då barnets utforsking kan verke forstyrrende for dei andre barna. Men det å hindre barne i utforskinga si, til fordel for dei andre barna, kan resultere i at barnet ikkje vågar utforske ved slike planlagde estetiske opplevingar. Dette eksempelet kan vise den makta dei vaksne har ovanfor barna, der denne makta bør brukast til barnets beste og etisk rett (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2018, s. 144).

I samlingsstunda observerte vi at den vaksne nytta språket aktivt, både verbalt og gjennom kroppsspråk. Dette kan gje eit inntrykk av innleving i det pedagogen formidlar, og spenninga kan auka (Thorkildsen, 2018, s. 124 & 125). I intervjuet kom det fram at det å endre toneleie, samt bruk av stemma kan vere med å skape ei stemning. På den eine sida kan denne måten å formidle i samlingsstunda på, vise til at pedagogen er deltakande. Men på den andre sida kan pedagogens deltaking her vere med å setje ei avgrensing for kor aktive deltakarar barna fekk vere i samlingsstunda (Röthle, 2013, s. 140). Som tidlegare nemnt, verka det som at barna hadde god kjennskap til både artefakta og songane. Det kom også fram i intervjuet at pedagogen ofte brukte artefaktar og ting som barna interesserte seg for inn i samlingsstunder (Barnehageloven, 2005, §2). Dei yngste barna treng tid og rom når dei skal vere i ein estetisk erkjenningssprosess (Moe, 2018, s. 173). Vi tolkar at dersom barna skulle fått ein moglegheit til aktiv deltaking i samlingsstunda, kunne det vore gunstig å ha hatt ein «pause» eller fleire, der barna kunne fått tid til å bidrege med eigne innspel eller erfaringar (Sæbø, 2010, s. 209).

Pedagogen ved samlingsstunda nytta song aktivt i samlingsstunda, som nemnt tidlegare gav barna uttrykk for at dei visste kva song som kom til kvar artefakt. Vi tolkar denne kjennskapen barna hadde til desse songane og artefakta, at dette innhaldet var gjentakande hjå denne barne gruppa (Hernes, Os, & Selmer-Olsen, 2010, s. 61). Vi observerte at songen

skapte kontakt og eit samspel mellom aktørane, både barn-barn og barn-vaksen, gjennom kroppsspråk og mimikk (Sæbø, 2010, s. 209). Vi oppfattar også at barna reagerte kroppslig på rytmen (Sæther & Angelo, 2019, s. 92), dei lytta ved å trampe takta (Sæther & Angelo, 2019, ss. 88 - 90) og relasjonar vart knyta mellom barna gjennom imitasjon (Løkken G. , 2014, s. 22). Vi tolkar pedagogen her som ein tydeleg leiar for samlingsstunda og songane, då det var pedagogen som stod for både kva artefakt og song dei skulle syngje om. På den eine sida kunne det vore gunstig med fleire pausar inn mot artefakta og mellom songane (Sæbø, 2010, s. 209). Det kunne vore gunstig fordi det kunne gitt barna tid til å ta innover seg, studere og eventuelt kome med innspel til dei ulike artefakta før eventuelle songar vart presentert. Dette tenker vi på bakgrunn av det rammeplanen skriv om at barnehagen skal leggje til rette for at også dei yngste barna skal få gi uttrykk for sine meiningar, til tross for manglande verbalspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). På den andre sida kan ein tolke unntaket av pausar som at pedagogen var bevisst på at dei yngste barna ikkje syng med, men at dei formidlar songen på ein kroppslig måte (Møen, 2014, s. 37 & 38).

6.0 Konklusjon

Pedagogane lagde, med utgangspunkt ved info gitt av oss i forkant, til to ulike estetiske opplevingar for dei yngste barna. Det er viktig for oss å presisere at vi har brukt ein kvalitativ metode inn mot både observasjon og intervju, der vi har teke føre oss to barnehagar. Dermed kan vi ikkje seie at denne forskinga er relevant for alle barnehagane der ute, men vi kan seie den er relevant i forhold til dei barnehagane vi har basert forskinga vår på. Det er funna frå observasjonane og intervjuane i desse to barnehagane som ligg til grunn for vår drøfting og deretter konklusjon av problemstillinga.

Det vi ser går att hjå begge pedagogane er teorikunnskapar dei har vedrørande estetikk, dei yngste barna og utforming av rommet. Dette kjem fram i både intervju og måten pedagogane gjennomførte sine planlagde estetiske opplevingar. Samstundes vil vi trekke fram at ikkje all teorikunnskap som kom fram ved intervjuane gjenspeila seg i observasjonane. Etter observasjon og intervju vedrørande den estetiske samlinga, oppfatta vi det som at teorien pedagogen la fram ved intervjuet ikkje stemde heilt overeins med utføringa deira av den planlagde estetiske opplevinga. Ved samlingsstunda kunne vi også sjå at benken var eit gjentakande element, som gav barna trygghet. Det kjem fram i intervjuet at benken var ein tradisjon når dei skulle ha samling ved denne barnehagen. Det kjem også fram at pedagogen la vekt på at dei yngste barna skulle få bruke heile kroppen i estetiske opplevingar. Vi tenker her at benken kan vere med å sette ein stoppar for dei yngste barnas utforsking ved den estetiske opplevinga, då eit

barn reiste seg frå benken men måtte setje seg att. Samstundes tyder dette på at pedagogen har teorikunnskapar om dei yngste barnas behov for tryggleik. Dermed vil vi påstå at pedagogens teorikunnskapar kan vere med å påverke dei yngste barna sitt møte med planlagde estetiske opplevingar. Denne kunnskapen ein pedagog sit med kan dermed vere med å påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar.

Begge barnehagane hadde også deltakande vaksne. Ved samlingsstunda førte pedagogens deltaking til engasjement blant barna. Men vi tenker at dette kan vere ein faktor som fører til at barna ikkje får medverke slik dei bør ved estetiske opplevingar. I ein motsetning til samlingsstunda var det mindre grad av deltaking frå pedagogens side ved opplevingsrommet. Ved opplevingsrommet observerte vi at pedagogen kommuniserte og utforska i liten grad saman med barna. Dette tenker vi er ein faktor som kan vere med å spele inn på kvifor barna verka skeptiske. Dermed fekk vi observert to sider ved det å vere deltakande vaksen inn mot planlagde estetiske opplevingar. Der den eine pedagogen kanskje var litt i overkant deltakande, medan den andre mogleg var i underkant deltakande. Men vi kan ikkje seie at verken det eine eller det andre er galt å gjere, pedagogane er dei som skal gjere vurderingar både undervegs og i etterkant av slike planlagde estetiske opplevingar. Igjen kan dette vise at pedagogane sit med eit teorigrunnlag, der grunnlaget kan vere med å anten hemme eller fremme dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar. Vi får inntrykk av at pedagogane gjer dei vala dei gjer og planlegg desse estetiske møta på bakgrunn av den teorikunnskapen dei har. Vi tenker det er viktig at ein pedagog også er open for nye kunnskapar, samt er open for å gjere endringar undervegs i planlagde estetiske opplevingar. Dette synest vi er viktig fordi det kan føre til at dei yngste barna får medverke i kvardagen sin. Det å kunne gjere endringar undervegs, kan sørge for at den planlagde estetiske opplevinga vert tilpassa barnas utvikling undervegs i aktiviteten.

Teorigrunnlaget skapar ein grunnmur og tryggheit hjå pedagogane, men det kan løne seg å vere open for improvisasjon og endring undervegs i planlagde estetiske opplevingar. Det same gjeld pedagogens deltaking og nærvær i opplevinga. Dette nærværet meina vi kan skapa tryggheit, spesielt i usikre og nye situasjonar. Men nærværet kan også vere med å hindre barna i å oppleve meistring, medverking og våge å vere i den estetiske opplevinga. Dermed vert konklusjonen vår at pedagogens teorikunnskap og deltaking kan vere måtar som kan påverke dei yngste barnas møte med planlagde estetiske opplevingar.

7.0 Referanseliste

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehagelova>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bachelor oppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bachelor oppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-88). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Bernsen, A. S., Eilifsen, M., & Langøy, A. (2014). Blikk for hverdagsrommet i barnehagen. I M. Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers - muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 118-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2018). *Nesten som deg selv barn og etikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen - Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, L., Os, E., & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum - Kunst for barn under tre år*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis - Sanser, væren og læring*. oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Kjær, A. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år- fra forbredelse til fordypning*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Løkken, G. (2014). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Moe, J. (2018). Materialer, form og rom - inne og ute. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes, & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk - i barnehagen* (ss. 155 - 195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møen, I.-L. (2014). Den syngende barnehagelæreren - utvikling av faglig trygghet. I M. Eilifsen (Red.), *På kryss og tvers - Muligheter ved flerfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 30-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Röthle, M. (2013). Det lekende. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk - fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 121-141). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schei, T. B., & Duus, A. L. (2016). *Modig som Mitwa - Kunstnerisk utfoldelse med barnehagebarn*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

- Steinkjær, E. (2013). Små barn sanser med mer enn øynene. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röhle (Red.), *Småbarnspedagogikk - fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 217-237). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M., & Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken - Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorkildsen, K. (2018). Den ville babyreisen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet - kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 105-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden - Perspektiver og praksiser barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervjuguide

I høve bacheloren vår vil vi ha eit intervju i etterkant av observering av planlagd estetisk møte med dei yngste barna i barnehagen. Problemstillinga vår er: «på kva måtar kan personalets barnesyn påverke småbarns møte med planlagde estetiske opplevingar». Fokuset for dette intervjuet vil difor vere estetikk, dei yngste barna (0-3 år) og barnesyn.

All data me samlar inn vert anonymisert og referat frå intervju vert sendt til den/dei aktuelle ansatte for gjennomlesing. Slik at den som vert intervjuet har høve til å komme med eventuelle justeringar.

1. Kva utdanning har du og kor lenge har du arbeida i barnehage?
2. Kva visjon har barnehagen?
3. I kva grad fokuserer barnehagen du jobbar i på estetiske fag?
Kan du kome med nokre dømer på korleis de arbeider med dette?
4. Kva betyr estetikk/estetiske fagområda for deg?
5. Korleis arbeider du med planlagde estetiske møter for dei yngste barna?
Kan du kome med nokre dømer på slike estetiske møter?
6. Kva legg du vekt på når du arbeider med små barn?
7. Kva tenkjer du er viktig i små barns møte med estetikk?
8. Kva legg du i omgrepet barnesyn med utgangspunkt ved dei estetiske områda?

