

Lekeplass eller kunstmuseum?

En undersøkelse av samspillet mellom lek og formidling i BARNAS
Kunstmuseum på Sørlandets Kunstmuseum

Kristine Kolloen Nilsen

Veileder

Lisbet Skregelid
Helene Illeris

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Forord

Jeg kommer til å minnes dette året som «året med masteroppgaven». Det har vært et utfordrende år jeg har stått overfor. Det har vært en krevende, men også veldig spennende prosess. Erfaringene og kunnskapene jeg har opparbeidet meg i løpet av dette året har vært interessante og har gitt meg verdifulle perspektiver, hvor jeg har lært mye, også om meg selv. I løpet av denne prosessen er det flere personer som har bidratt til oppgavens innhold, og de alle fortjener et hjertelig takk:

Først og fremst vil jeg takke mine to veiledere, Lisbet Skregelid og Helene Illeris. Med god oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger og kyndige råd, har jeg alltid følt med i trygge hender. Tusen takk for deres bidrag, optimisme og tro på prosjektet.

Jeg vil også rette en stor takk til Sørlandets Kunstmuseum og dets ansatte, for deres samarbeid og velvillighet. Det har betydd alt for gjennomføringen av det undersøkende arbeidet. Jeg vil takke for deres tillit og deres bidrag til oppgavens innhold. Underveis har jeg blitt oppdatert og imøtekommet, til en hver tid. Tusen takk for at dere har vært så tilgjengelige og hjelpsomme. En særlig stor takk til Karl Olav og Marte – dere har vært helt uvurderlige i denne prosessen.

En stor takk til Nana Bernhardt ved Statens Museum for Kunst i København og Line Daatland ved KODE i Bergen. Tusen takk for samarbeidet i denne oppgaven.

Jeg vil også takke forelesere og medstudenter fra Master i Kunstfag for deres oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger underveis i hele studiet. Det har vært en bratt og spennende læringskurve i løpet av disse to årene, og jeg sitter igjen med kunnskaper jeg aldri ville vært foruten. «Fredag» ville aldri vært det samme uten deg, Camilla. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke familie og venner for deres støtte og tro på meg. Hege og Espen, tusen takk for korrekturlesing og deres hjelpsomhet. En særlig stor takk til Morten, for din tålmodighet i håpløsheten og dine oppmuntrende ord. Hjertelig takk!

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg samspillet mellom lek og formidling med utgangspunkt i BARNAS Kunstmuseum på Sørlandets Kunstmuseum. I oppgaven undersøkes og drøftes ulike former for museumsformidling, og hvorvidt lek kan fremstå som en egen formidlingsstrategi. Intensjonen er å kunne belyse formidlingsstrategier rettet mot barn, og synliggjøre de muligheter som dette kan medbringe. Tilnærmingen til denne undersøkelsen består av to deler: Jeg har tatt for meg tre forstudier for å bli kjent med feltet. Jeg har så gjennomført en empirisk undersøkelse, som settes i sammenheng med teorien jeg har tatt for meg. Empirigrunnet viser derfor til de ulike perspektivene som har synliggjort seg i løpet av undersøkelsen.

Forstudiene jeg har tatt for meg er *Børneutstillingene* ved Statens Museum for Kunst i København, *KunstLab* under KODE i Bergen og «Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle» av Palle Nielsen, et kunstverk som ble utstilt ved det Moderna Museet i Stockholm i 1968. Jeg har kort analysert og drøftet hvert studie med utgangspunkt i lek og formidling. Utvalget er foretatt med et ønske om å bli kjent med feltet som videre danner flere diskusjonsgrunnlag.

Det undersøkende arbeidet er basert på to observasjoner ved BARNAS Kunstmuseum og to intervjuer med ansatte på Sørlandets Kunstmuseum. Jeg har observert to ulike barnehagegrupper som har oppholdt seg i avdelingen til ulike tider. Med dette ønsket jeg å synliggjøre deres handlingsmønstre i avdelingen og se på hvordan målgruppen benytter avdelingen. Intensjonen med intervjuene var å kunne gjøre rede for museets intensjoner og visjoner for avdelingen.

I teorien har jeg viser jeg til ulike former for formidling, hvor formidlingen fremstår som *dirkete* og *indirekte*. Her har jeg også tatt for meg lek, der jeg har valgt å konkludere leken som *indre* og *ytre styrt*. Resultatene av undersøkelsen viser at BARNAS Kunstmuseum er en opplevelsesorientert avdeling, som vektlegger barnets selvutvikling. Det pedagogiske synet fremtrer som indirekte, som en konsekvens av indirekte formidling. Sørlandets Kunstmuseum har utformet en avdeling som bidrar til nye syn på hvordan et kunstmuseum er, og kan være. Samspillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum fremstår som noe unikt; gjennom lek og aktivitet kan barna tilnærme seg kunsten – på en annen måte. Det forbeholdes av barnas erfaringer og forutsetninger, hvor kunsten er en del av opplevelsen

Innholdsfortegnelse

Prolog: BARNAS Kunstmuseum.....	8
Kapittel 1. Innledning.....	12
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	12
1.2 Problemområde	14
1.3 Målet med oppgaven	15
1.4 Begrepsavklaringer.....	16
1.5 Disposisjon	17
Kapittel 2. Forstudier.....	19
2.1 <i>Børneutstillingene</i> ved Statens Museum for Kunst.....	20
2.1.1 En analytisk oppsummering	22
2.2 <i>KunstLab</i> ved KODE i Bergen.....	24
2.2.1 En analytisk oppsummering	25
2.3 «Modellen» av Palle Nielsen.....	27
2.3.1 En analytisk oppsummering	29
2.4 Drøfting av forstudier	31
Kapittel 3. Teori	34
3.1 Formidling.....	34
3.1.1 Hva er formidling?	35
3.1.2 Historiske perspektiver på museumsformidling.....	36
3.1.3 Former for formidling	37
3.1.4 Tre læringssyn på formidling	40
3.1.5 Direkte og indirekte formidling.....	41
3.2 Lek.....	42
3.2.1 Hva er lek?	42
3.2.2 Lekens funksjon i et kulturperspektiv	43

3.2.3 Lek og estetikk	44
3.2.4 Læring gjennom lek	45
3.2.5 Leken som indre og ytre styrt.....	47
3.3 Habitus	47
3.4 Oppsummering	48
Kapittel 4. Metode.....	50
4.1 Metodisk tilnærming	50
4.1.1 Kvalitative metoder	50
4.1.2 Hermeneutisk posisjonering	51
4.1.3 Min holdning til forskningsfeltet.....	52
4.1.4 Etske retningslinjer.....	53
4.2 Presentasjon av utvalg	54
4.2.1 Barnehagegruppene	54
4.2.2 Ansatte ved SKMU	55
4.2.3 Etske aspekter ved utvalget.....	56
4.3 Observasjon.....	57
4.3.1 Hvorfor observasjon?	57
4.3.2 Hvor mye observasjon?.....	58
4.3.3 Hva slags observasjon?	58
4.3.4 Observasjon styrt av min forforståelse?	59
4.4 Intervju	60
4.4.1 Hvorfor intervju?.....	60
4.4.2 Hvor mange intervjuer?.....	60
4.4.3 Hva slags intervju?	60
4.4.4 Intervjuer styrt av min forforståelse?	61
4.5 utfordringer underveis	62

4.6 Analytiske redskaper	63
4.7 Refleksjoner rundt validitet og reliabilitet	64
Kapittel 5. Presentasjon og funn	66
5.1 Observasjonene	66
5.1.1 Første observasjon.....	67
5.1.2 Andre observasjon.....	68
5.1.3 Gjentakende mønstre.....	69
5.2 Intervjuene.....	73
5.2.1 Visjonen for BARNAS Kunstmuseum	73
5.2.2 Barna og kunsten	74
5.2.3 Formidlingsperspektivet.....	76
5.2.4 Aldersbetingelsen	76
5.2.5 Kunstverk og verkstedene	77
Kapittel 6. Analyse og drøfting	79
6.1 Analyse av fremtredende formidlingsperspektiver	79
6.1.1 Scenografien som formidlingsstrategi.....	80
6.1.2 Lek som formidlingsstrategi.....	80
6.1.3 Innslag av dialogbasert undervisning.....	81
6.1.4 Formidling: en habitus?.....	81
6.1.5 Et opplevelsesorientert læringssyn.....	82
6.2 Analyse av fremtredende lekperspektiver	82
6.2.1 En ytre styrt lek	82
6.2.2 En indre styrt lek	83
6.2.3 Lek: en habitus?	83
6.2.4 Lekens begrensinger.....	83
6.2.5 En erfaringspedagogikk.....	84

6.3 Avrunding av analyser	84
6.4 Indirekte pedagogikk.....	85
6.5 Samspeillet mellom lek og formidling.....	86
6.5.1 Formidling gjennom lek.....	86
6.5.2 Arkitektur som formidlingsstrategi.....	88
6.5.3 Verksted som en formidlingsarena.....	88
6.6 De voksnes rolle.....	89
6.7 Hvor fri kan den frie leken være?.....	91
6.8 Barnekunstmuseenes egentlige dilemma	92
6.9 Den unike avdelingen.....	94
Kapittel 7. Perspektivering.....	97
7.1 BARNAS Kunstmuseum i en neo-romantisk dannelsesforestilling	97
7.2 På barnas premisser.....	98
7.3 Utfordringer denne oppgaven belyser	99
7.4 Videre muligheter for BARNAS Kunstmuseum.....	100
7.4.1 Sett igjennom SKMU sine øyne.....	100
7.4.2 Sett igjennom mine øyne.....	101
7.5 Mulighet for videre undersøkelser	103
7.5.1 Bredestudie av barnekunstmuseer, barneutstillinger og sanseutstillinger.....	104
7.5.2 Bredestudie av formidlingsstrategier rettet mot barn	104
7.5.3 Nærstudier av barn i møte med kunsten.....	105
7.5.4 BARNAS Kunstmuseum om 5-10 år	106
Litteraturliste	107
Vedlegg	111

Prolog: BARNAS Kunstmuseum

Den 14. juni 2014 åpnet Sørlandets Kunstmuseum (SKMU) i Kristiansand avdelingen BARNAS Kunstmuseum. Med støtte fra Cultiva, samarbeidet SKMU med arkitektfirmaet Stiv Kuling AS om å utforme tre rom i museets eksisterende lokaler. Avdelingen er beregnet for småbarnsfamilier og barn i alderen 0-10 år. I BARNAS Kunstmuseum legger museet opp til en leken tilnærming hva et kunstmuseum kan være, og til hva kunst er.¹

I museets foaje blir man nå møtt av småbarnsfamilier. Barnestemmer og voksenstemmer fyller rommet. Barn som prater, ler, gråter og barn som leker. Voksne som prater, ler, noen voksne leker og noen drikker kaffe. De aller minste barna sover i vognene sine i foajeen, eller i et godt favn. Søsknene deres går frem og tilbake mellom tre rom lenger inn i foajeen og familien deres som sitter rundt bordene. Kanskje tar de en liten bit av den store hveteballen som er kjøpt i kafeen. Noen barn viser foreldrene hva de har lagd i verkstedet; en vindmølle, en ulvemaske eller en påskekylling med masse fjær. Noen foreldre blir med for å lage sin egen ting. Noen foreldre følger med barna over kaffekoppen sin. Noen foreldre holder i barnas hånd igjennom de tre rommene, lenger inn i foajeen.

På den ene veggen i foajeen står det BARNAS Kunstmuseum. Det er store og små prikker vilkårlig plassert langs veggen og gulvet, i grønt, rødt og sort. Det er tre glassdører langs den lange veggen. Bak dem er det tre rom. Disse tre rommene er barnas rom, først og fremst. Det er BARNAS Kunstmuseum. Inne i disse rommene er det store møbler, lagd av eik og glass. Veggene er hvite, gulvene er mørk grå. Barna går frem og tilbake, opp og ned. Barna sitter og leker. Barna sitter og klipper. Noen barn sklir, noen av dem klatrer og noen av dem løper i og imellom rommene.

I det første rommet er det et skråplan som opptar nærmest hele rommet. Som et liggende skap har skråplanet ni luker som kan åpnes og lukkes. De kan klatre ned i to av lukene, hvor de kommer inn en liten videohule med en tv-skjerm. På skjermen vises det en mann som flyter naken i vannet. I de syv andre lukene vises det små kunstverk, som et innpakket fly, et heklet

¹ Denne informasjonen er gitt av SKMU, gjennom intervju og deres nettside hvor de informerer om BARNAS Kunstmuseum; hentet fra <http://skmu.no/uncategorized/ny-avdeling-for-barn/> 22.10.14

dyr, et maleri som har et insekt i seg. De kan ta opp forstørrelsesglasset og undersøke kunstverkene nøye. I den ene luka ligger det en haug med klosser. Bak klossene, under glasset, ligger det et bilde av en kunstner som sjonglerer klosser på hodet. I en annen luke ligger det mange små dyr. Noen norske, noen ifra Afrika, og flere dinosaurer. Under glasset i denne luka er det en dinosaur og en dinosaurhale lagd av leire. I hjørnet, på den venstre siden, er det plassert en skulptur oppe på veggen. Det er en person som sitter med en hjelm. Ut av hjelmen kommer det et tog. I og rundt toget er det en haug av forskjellige leker, som en ball, et fly og en mikrofon som lyser lilla. I taket, i vinduskarmen og på veggen ser vi leker som kommer fra skulpturen. Skulpturen har samme farge som dinosaurusen nede i luka. I veggen på andre siden er det et glasskap som kan fungere som en dør. I den er det noen hyller, hvor det står og henger noen små kunstverk.

I det andre rommet er det plassert et langt bord med tilhørende stoler. Det opptar nesten hele rommet. Bordet er dekket med en blå voksduk, men ellers helt tomt. Det er et verkstedsrom. Veggen til høyre er et stort skap, som går fra gulv til tak. Det består av eik og glass. Det er tre dører i bunnen av skapet, hvor de kan gå eller krabbe inn og klatre oppover. Skapet består av tre etasjer, med hvite gulv og hvite stiger. Fra utsiden ser man mye forskjellig kunsthåndverk; vaser, boller, karafler i både keramikk og glass. Noe blir gjemt bak veggen av eik. Innenifra ser vi foto, papirkunst, smykker og små skulpturer. I alle etasjene kan de kikke ned og vinke til de som står utenfor. Når de er i den nederste delen av skapet kan de gå ut på begge sider, hvor de også kan gå inn i det tredje rommet.

Det tredje rommet er et langstrakt rom. Langs den ene veggen er et kunstverk innrammet av glass. Det består av fargerike og mønstrete sirkler. Tidvis snurrer de rundt, som lager nye mønstre igjen. Midt i rommet er det plassert to store kuber som er rammet inn i eik. Den ene kuben henger fra taket, hvor de kan krabbe under for å se. Der står det en stor vase med prikker, inne i en glassmontre. Den andre kuben står på gulvet, hvor de kan gå inn ved å skyve på den ene kubeveggen. Inne i kuben er det et teppe på gulvet og det vises en video på den ene veggen. Videoen viser bilder av berg-og-dal-baner, som har tilhørende lyd. Ellers i rommet er det plassert små bilder, langt nede på veggen, som viser til optiske illusjoner.

Noen barn tester ut forskjellige skli-teknikker. Noen voksne bygger et tårn av klosser med barna. Noen barn vinker ned til foreldrene sine i toppen av skapet. Noen barn spør om man kan skru på det snurrende verket igjen. Noen synes at musikken til videoen er skummel. Noen barn leker familie med dyrene. Noen barn vet ikke helt hva de skal lage i verkstedet.



Bilde 1: Det første rommet i BARNAS Kunstmuseum. ©SKMU



Bilde 2: Utsnitt av museumsabinettet mellom rom 2 og 3. ©SKMU



Bilde 3: Det tredje rommet i avdelingen med «Rotor» av Hilmar Fredriksen. ©SKMU



Bilde 4: «Fantasistormen» av Tori Wrånes i BARNAS Kunstmuseum. ©SKMU

Kapittel 1. Innledning

«Hei, skal dere besøke BARNAS Kunstmuseum?»

«Nei, vi skal bare leke litt.»²

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Jeg har alltid hatt en interesse for kunstformidling, i en vid forstand. Denne interessen har fulgt meg igjennom alle utdannelsesvalgene jeg har foretatt; både igjennom kunsthistoriske-, pedagogiske- og fagdidaktiske perspektiver. Dette er et utfordrende og spennende felt, både som formidler og som publikum.

I 1. året av masterprogrammet ble denne interessen sammensmeltet i faget Kunstfagformidling (KF-401), hvor jeg oppdaget nye perspektiver og problemområder innenfor feltet. Under dette faget gjennomførte jeg et eksamensprosjekt med tittelen «Barn i kuratorrollen». Det var et formidlingsprosjekt som tok for seg forholdet mellom elever i grunnskolen i møte med kunstmuseet. Som den største besøksgruppen til Sørlandets Kunstmuseum (SKMU), ønsket jeg å se hvordan de selv ønsket og «møte» museet. Med utgangspunkt i kuratorrollen fikk gruppen med elever informasjon om kuratoriske foretak og valg via en omvisning i samlingen ved SKMU. Senere skulle de selv utforme et eget museumsrom, i en liten skala, med utgangspunkt i verkene de hadde sett i samlingen. Resultatene viste til fargesterke rom med en spennende sans for plassering av verk. I etterkant av prosjektet vekket det seg noen tanker om hvordan barna *faktisk* ønsket at et museum skulle være. Hvilke premisser har de? Hvorfor er veggene egentlig hvite? Hvorfor er alt plassert i øyehøyde – hvorfor ikke opp-ned? Som museets største besøksgruppe – hvordan legger de til rette for barnas interesse?

² Denne samtalen fant sted på Sørlandets Kunstmuseum, da en far og et barn skulle besøke avdelingen BARNAS Kunstmuseum, høsten 2014.



Bilde 5: Elevarbeid fra prosjektet «Barn i kuratorrollen».

I etterkant av dette prosjektet ble jeg informert om at kunstmuseet var midt i planleggingsprosessen av en ny museumsavdeling, beregnet kun for barn. Før sommeren 2014 ble jeg ansatt som sommervikar ved Sørlandets Kunstmuseum, hvor jeg hovedsakelig skulle arbeide i verkstedet ved den nye avdelingen; BARNAS Kunstmuseum. I løpet av sommeren hjalp jeg barna med å utforme vindmøller³ ved avdelingens verksted, og i den sammenheng observerte jeg hvordan barna brukte denne avdelingen. BARNAS kunstmuseum ga helt nye konvensjoner til museet. Ved inngangen til museet ble man møtt av høylytte barnestemmer og synet av barn i bevegelse inne i foajeen – et rom som vanligvis bestod av lavmælte kafegjester som satt rundt bordene. Rommet var nå fylt opp av barnevogner og familier som benyttet seg av den nye avdelingen, i bakgrunn av foajeen. Allerede i begynnelsen av ferien var dette blitt et fast møtested for barnefamilier, hvor flere familier kom igjen og igjen.

Som nyansatt ved en helt ny avdeling var det en spennende, men også en utfordrende jobb. Det var vanskelig å kombinere rollen som vert, pedagog, vakt og formidler på én og samme tid. Samtidig var det utrolig spennende å være en del av et opplegg som barn og familier satte pris på. Jeg var stolt over at jeg fikk være en del av dette, men det var en omstilling ut ifra mine forutsetninger og tidligere ideer om hva et kunstmuseum skal være.

Museet la opp til at avdelingen skulle være en plass hvor barna skulle ha det gøy. Jeg observerte at barna ikke nødvendigvis interesserte seg for kunsten – det var mer moro å skli på skråplanet og klatre i museumskabinettet. Flere foreldre spurte rundt de utstilte verkene, og jeg svarte etter beste evne, men verkene ble sjeldent påpekt av barna. Jeg tok meg selv i å stadig bli mer observant rundt dette, og for å sette det på spissen stilte jeg meg selv spørsmålet; jobber jeg på et kunstmuseum eller en lekeplass?

1.2 Problemområde

På bakgrunn av disse observasjonene har jeg valgt å undersøke dette videre i min masteravhandling. Hvilke visjoner og intensjoner ligger bak BARNAS Kunstmuseum? Hvordan opptrer barna i avdelingen? Er det bare lek eller er kunsten en del av deres

³ Bakgrunnen for denne verkstedsoppgaven tok utgangspunkt i verket «Rotor» av Hilmar Fredriksen. Verket er permanent plassert i avdelingen.

opplevelse? Det foreligger visse dannelsessyn i kunstinstitusjonene – såkalte «stillerom» hvor man skal oppleve kunsten, først og fremst. Hvordan blir det så når en kunstinstitusjon jobber mot og for barn?

Fra midten av 90-tallet ser vi en økende grad av barnekunstmuseum eller barneutstillinger i kunstinstitusjonene i Skandinavia, som en satsning imot formidling til barn og unge. Sørlandets Kunstmuseum er det andre museet i rekken som bygger en egen avdeling for barn i Norge. Men hva slags forutsetninger må til for at målgruppen skal tilnærme seg kunsten i en slik avdeling? På bakgrunn av erfaringene jeg sitter inne med, og de spørsmålene som melder seg, har jeg valgt å ta for meg problemstillingen;

Hvordan fremstår samspillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg undersøke feltet gjennom observasjoner og intervjuer, i tråd med teoretiske overveielser.

1.3 Målet med oppgaven

I utgangspunktet tok jeg for meg dette emnet for min egen del. Det har vært frustrerende å ikke vite hvordan jeg skulle forholde meg til denne avdelingen, særlig da jeg opplevde at jeg hadde en mer kritisk enn positiv holdning. I tråd med min oppfattelse av hvordan et kunstmuseum fremstår, syntes jeg det var vanskelig å forstå museets formål med BARNAS kunstmuseum. Derfor valgte jeg å gå inn i dette emnet med en ambisjon om å klargjøre ting for min egen del og sette det inn i et perspektiv, og på den måten tydeliggjøre hvordan BARNAS Kunstmuseum fremtrer. Samtidig opplever jeg at det er et behov for å redegjøre for fenomenet *barnekunstmuseum* og utforske barnekunstmuseenes premisser, både for meg selv og for folk innenfor feltet. Dersom dette er en økende trend innenfor kunstinstitusjoner, mener jeg det er viktig å belyse perspektiver for hvordan man kan tilrettelegge for barn. Hvis museene jobber ut ifra barnas forutsetninger, hva er så barnas forutsetninger? Denne avhandlingen vil derfor, som et overordnet tema, belyse perspektiver for hvordan barna *kan* møte kunst ut ifra deres egne premisser.

Med utgangspunkt i BARNAS kunstmuseum ved SKMU ønsker jeg å se på samspillet mellom formidling og lek – om det i det hele tatt eksisterer. En ting er vektingen mellom formidling og lek i avdelingen, noe annet er hvordan disse holdepunktene kan påvirke og eventuelt utfylle hverandre. Målet er å peke på de forskjellige innfallsvinklene og drøfte hvordan og hvilke strategier som kan ligge til rette for å møte barna i slike avdelinger.

1.4 Begrepsavklaringer

I denne avhandlingen benytter jeg ordet *formidling*. Formidling er et ord som blir brukt i mange arenaer. Det er derfor viktig for meg å presisere at i denne sammenheng bruker jeg ordet i forhold til *museumsformidling*, i den form om den er *direkte* eller *indirekte*. Jeg skal gå nærmere inn på formidlingens fremtredelsesformer i den teoretiske delen av oppgaven.

Jeg vil også benytte meg av begrepet *lek*. Igjennom teori av Huizinga og Schiller vil jeg forholde meg til leken som *indre* eller *ytre styrt*. Jeg vil utbrodere og understøtte dette i teorikapittelet.

I denne avhandlingen vil begrepet *habitus* være relevant. Med utgangspunkt i Pierre Bourdieu er dette et nokså komplekst begrep. Jeg vil i denne sammenheng benytte begrepet i forhold til barnas adferdsmønstre og hvordan vi tilegner det sosiale rommet normer. Jeg vil også gjøre rede for dette i den teoretiske delen av oppgaven.

Kjernen av denne oppgaven handler om barnekunstmuseum. Jeg har i løpet av denne prosessen opplevd at begrepene *barnekunstmuseum*, *barneutstillinger* og *sanseutstillinger* ofte blir brukt om hverandre. Ut ifra mitt synspunkt er det viktig å skille mellom disse begrepene, til tross for at man gjerne opplever en kombinasjon av disse.

Barnekunstmuseum er en fast avdeling i museet som gjerne er separert fra museets andre utstillingslokaler. Avdelingen er utformet til og for barn som målgruppe. Kunstverkene i utstillingen er som regel hentet fra museets samling.⁴ Verkene viser ofte til elementer eller

⁴ Noen, særlig her i Norge, vil sammenligne termen *barnekunstmuseum* med et museum som baserer seg på kunst lagd av barn (jfr. Det internasjonale Barnekunstmuseet i Oslo), og jeg må presisere at det ikke er slik termen blir anvendt i denne avhandlingen.

temaer som barna kan relatere seg til. Formidlingsformen i et barnekunstmuseum er tilrettelagt for målgruppen med en strategi for at barna skal tilnærme seg kunsten, etter barnas premisser.

Barneutstillinger er på mange måter veldig likt et barnekunstmuseum, men uten en fast avdeling. Det vil si at museet rydder plass til en barneutstilling i museets eksisterende utstillingslokaler. Dette skjer over en gitt tidsperiode i året.

Sanseutstillinger er en utstillingsform som skiller seg mer ut enn de to øvrige. Det er iscenesatte og interaktive utstillinger for barn som, i likhet med barneutstillingene, holdes i et av museets utstillingslokaler over en tidsperiode. I Danmark har det også blitt arrangert vandreutstillinger av denne typen. Til sanseutstillingene inviteres ressurser som for eksempel billedkunstnere, teaterfolk og musikere inn for å utforme utstillingen etter målgruppen. Det vil si at det skapes nye verk rettet mot barns sanseopplevelser. Utformingen består av sanseelementer som bilde, lys, lyd, form og bevegelse (Seligmann, 2001, s. 92).

1.5 Disposisjon

Denne avhandlingen vil bestå av 7 kapitler. I *prologen* legger jeg frem hvordan avdelingen fremstår, nærmest billedlig. Den vil gi leseren en innføring i hvordan avdelingen og området rundt oppleves. Jeg har her tatt utgangspunkt i egne opplevelser, men tilstreber å gjengi dem ut ifra et generelt perspektiv.

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens innhold, hvor jeg har tatt for meg bakgrunnen for valg av tema og belyst problemområdet. Jeg har kort begrunnet hvorfor dette emnet er et viktig og gjeldende tema, og de overordnede målene som oppgaven tar for seg. Til slutt har jeg veldig kort gjort rede for og konkretisert begrepene som benyttes i denne oppgaven, som en konsekvens av at begrepene er allsidige og brukes om hverandre.

I kapittel 2 vil jeg ta for meg tre forstudier som har meldt seg gjeldende innenfor feltet. Her vil jeg presentere barnekunstmuseene som er under Statens Museum for Kunst og KODE i Bergen. Det tredje forstudiet er kunstverket «Modellen» av Palle Nielsen, som ble satt opp

med det Moderna Museet i Stockholm i 1968. Her vil jeg drøfte de ulike posisjonene som viser seg i forstudiene, med utgangspunkt i formidling og lek, og hvordan de arbeider ut ifra barnas forutsetninger.

I kapittel 3 vil jeg legge frem de teoretiske utgangspunktene som har blitt gjeldende for oppgaven. Jeg vil gjøre rede for litteratur som konkretiserer de to perspektivene *formidling* og *lek*, som jeg benytter videre i den empiriske undersøkelsen og drøftingen. Med utgangspunkt i kunstsosiologen Dag Solhjell redegjør jeg for hvordan formidling kan fremtre. Ved å teoretisk forankre lek, har jeg valgt å benytte meg av teoretikerne Huizinga, Sutton-Smith og Schiller. Teoriene viser til lekens betydning, for individet og som en del av vår kultur. Under både formidling og lek vil jeg vise til deres pedagogiske perspektiver. I dette kapittelet vil jeg også gå inn på begrepet *Habitus*, som har vist seg relevant i undersøkelsen. Jeg vil her forholde meg til Pierre Bourdieu sin videreutvikling av begrepet.

I kapittel 4 gjør jeg rede for de metodiske grepene jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Jeg vil her presentere utvalget jeg har foretatt og etiske aspekter av utvalg og metodikk. Jeg vil også redegjøre for min posisjon i feltet og de analytiske redskapene jeg har benyttet i dette kapittelet.

I kapittel 5 vil jeg presentere funnene som har kommet frem gjennom de metodiske grepene, som er en del av den empiriske undersøkelsen denne oppgaven innebefatter.

Kapittel 6 er den empiriske delen i denne oppgaven. Jeg vil her analysere resultatene. Videre vil jeg drøfte og løfte frem resultatene i tråd med teorien og de tidligere empiriske undersøkelsene.

I kapittel 7 vil jeg ta utgangspunkt i empirien og belyse de sentrale perspektivene som har synliggjort seg i denne oppgaven. Jeg vil avslutte dette kapittelet med å vise til noen ideer for videre undersøkelser av feltet og legge frem noen av mine synspunkter.

Kapittel 2. Forstudier

Fenomenet *barnekunstmuseum* er et relativt nytt ord i museumsverdenen. Det var først i 1998 at Skandinavia fikk sitt første barnekunstmuseum på Statens Museum for Kunst i København. Tretten år senere, i september 2011, fikk Norge etablert sitt første barnekunstmuseum; KunstLab under KODE i Bergen.⁵ BARNAS Kunstmuseum på Sørlandets Kunstmuseum er nummer to i rekken av denne typen avdeling ved kunstinstitusjonene i Norge.⁶

For å komme inn i feltet har jeg valgt å ta for meg tre forstudier. Jeg hadde et behov for noen forkunnskaper for å forstå meg på fenomenet *barnekunstmuseum*; hva slags premisser ligger til grunn for å opprette en slik avdeling? Hvilke fokusområder har de to barnekunstmuseene, sammenlignet med BARNAS Kunstmuseum? Jeg kontaktet derfor Nana Bernhardt som er undervisning- og utviklingsansvarlig for Skoletjenesten ved Statens Museum for Kunst (SMK). Som det første barnekunstmuseet i Skandinavia ønsket jeg å se på hvordan de posisjonerte seg som et barnekunstmuseum, og hvilke visjoner de arbeider rundt. I oktober reiste jeg til SMK for å ha en uformell samtale med Nana. I den sammenheng viste de meg også rundt i deres barnekunstmuseum og den nyåpnede barneutstillingen «*Hvor har du så hjemme?*». Med det samme målet kontaktet jeg konservator Line Daatland, som var prosjektleder for KunstLab under KODE i Bergen. Jeg fikk da tilsendt en prosjektskisse fra Bergens Kunstmuseum (nå KODE), hvor de gjør rede for deres visjoner i utformingen av KunstLab. Prosjektskissen er datert fra juni 2010. Jeg har dessverre ikke opplevd KunstLab med egne øyne.

I sammenheng med de spørsmålene som har meldt seg rundt min problemstilling vil jeg først og fremst benytte disse forstudiene til å bli kjent med feltet. Barnekunstmuseene ved SMK og KODE har blitt godt etablerte avdelinger, særlig ved SMK. Fordelen med det er at de er synlige innenfor feltet, og trolig mer etablerte i sin forståelse og i sin posisjon. De begge er opptatt av å møte barna ut ifra deres egne forutsetninger - men hvordan jobber de ut ifra

⁵ Jeg har valgt å se bort ifra Det Internasjonale Barnekunstmuseet i Oslo, som ble etablert i 1980. Grunnlaget for det er at museet tilbyr kunst laget av barn for barn, med fokus på internasjonal barnekunst. Jeg mener derfor at Det Internasjonale Barnekunstmuseet ikke er relevant i denne sammenhengen da det fremstår som en egen kunstinstitusjon med andre fokusområder enn hva jeg foretar meg i denne avhandlingen. Det samme gjelder Sanselåven i Vestfossen, et privat foretak med fokus på sanseutstillinger for barn, som ble etablert i 2010.

⁶ Dette er konklusjoner jeg har fortatt på bakgrunn av den research som ligger forut for forstudiene.

barnas forutsetninger i møte med kunsten? I sammenheng med min problemstilling vil jeg konsentrere meg om formidling- og lekperspektiver, om de fremstår i avdelingen – og i så fall; hvordan? Hvilke strategier ligger til rette i disse barnekunstmuseene for å treffe deres målgrupper?

Som en følge av at jeg har tatt for meg BARNAS Kunstmuseum dukket det også et tredje forstudie som ble aktuelt innenfor feltet, nemlig «Modellen» av Palle Nielsen. Et kunstverk som ble utstilt ved det Moderna Museet i Stockholm i 1968. Og man kan spørre; hvordan kan man sammenligne et kunstverk med en avdeling på en kunstinstitusjon? Det er lekperspektivet som synliggjør seg innenfor kunstfeltet. Ideen om lek, som en meningsfylt handling, og barnas frie utfoldelse er gjeldende i «Modellen» og i BARNAS Kunstmuseum. Samtidig er kunst en del av rammen, om det så er som medskaper eller en del av det institusjonelle rammeverket. I studiet av «Modellen» har jeg forholdt meg til litterære verk om installasjonen.

Disse forstudiene er bygd opp av ulike tilnæringer, som videre påvirker mine oppfatninger av dem. Jeg er innforstått med at det å se og oppleve avdelingene eller verket personlig vil gi en annen erfaring enn og lese om det. Jeg vil tilstrebe å gjøre rede for dem nokså eksplisitt. Jeg vil nå legge frem de tre forstudiene, hvor jeg kort vil analysere materialet slik det fremstår. Videre vil jeg drøfte perspektivene som melder seg, med utgangspunkt i de spørsmålene jeg stiller øvrig. Mitt mål med dette er å bli bedre kjent med feltet, med et ønske om å ha en større forståelse og en bredere kunnskap idet jeg tar for meg BARNAS Kunstmuseum.

2.1 *Børneutstillingene* ved Statens Museum for Kunst

Jeg møter Nana Bernhardt og hennes praksisstudent Jens Christensen den 15. oktober 2014 ved Statens Museum for Kunst (SMK). I etterkant av møtet tar de meg med på en omvisning i den nyåpnede barneutstillingen «Og hvor har du så hjemme?». Et gjennomgående tema i utstillingen er pappesker. Det er en kombinasjon av barnetegninger, sansebokser, moderne kunst og gullrammemalerier. Til slutt gikk vi opp i avdelingens verksted, hvor flere barn bygde egne modellhus.

Nana Bernhardt forteller at SMK har arrangert barneutstillinger fra og med 1994, med unntak av noen opphold. Noen ganger har de hatt opp til tre forskjellige utstillinger i året. Under påbyggingen av museet i 1998 tok museet avgjørelsen om å utforme en egen avdeling som kun var rettet mot barn. *Børnenes Kunstmuseum* ble da Skandinavias første barnekunstmuseum med et areal på ca. 600kvm, fordelt over tre etasjer. Til tross for at dette er en fast avdeling i museet har SMK valgt å forholde seg til termen *barneutstillinger*. Avdelingen har satt en målgruppe på barn i alderen 6-12 år, med unntak av noen utstillinger som har hatt en yngre målgruppe (SMK, 2013). For hver utstilling er det et nytt tema som planlegges av en stor ressursgruppe ett år i forkant. Det innebærer at de også tester omvisningenes⁷ forløp i forkant av utstillingene, sier Nana. Barneutstillingen bygger på museets samling og noen lånte verk. Kroppslige og sanselige aspekter er med i utstillingen. Et eksempel på dette så jeg under barneutstillingen «Og hvor har du så hjemme?», der de hadde plassert ulike sansebokser og barna kunne lukte og kjenne ut ifra små hull i pappeskene. Utstillingene ved SMK står over lengre tidsperioder, cirka ett års tid, og derfor har de valgt å bytte ut verkene underveis i tidsperioden.

Statens Museum for Kunst jobber mye med formidling for barn og unge. I barneutstillingene har de omvisninger med museets pedagoger. Det er også etiketter på veggene og brosjyrer som følger med utstillingene. I et team med undervisere, omvisere og verkstedarbeidere tester de ut og lager et omvisningsforløp som er rettet mot målgruppen. En kombinasjon av informasjon og aktivitet er viktige stikkord i omvisningen. Runden avsluttes gjerne med verkstedarbeid, hvor barna lager praktiske arbeider som relateres til temaet. Omvisningene varer i cirka en time, og de tilbys i helgene og ferier. I barneutstillingene ved SMK foreligger det, og benyttes, flere muligheter for å nå målgruppen. Nana forteller at de innhenter forskjellige resurser og kompetanser, innenfor forskjellige fagområder. Samtidig er fokus-på-barna et stort satsningsområde for museet, både i undervisningssammenheng og for familier.

Fra og med 2011 har enheten for barn og unge ved SMK gitt ut en årbok hvor de dokumenterer deres arbeid med målgruppene. Dette gjør de for å inspirere og dele deres erfaringer, som innbefatter deres arbeid på hele museet, ikke bare ved barneutstillingene. I

⁷ Ved SMK omtaler de omvisningene som undervisningsforløp. Dette er et grep de har gjort for å unngå ideen om en tradisjonell monologisk omvisning, på bakgrunn av at omvisningen innebærer *noe mer*, som eksempelvis øvelser.

årboka fra 2013 redegjør enheten for deres mål i arbeid med barn og unge. I deres mål for 2014-2017 har SMK en ambisjon om å være førende innenfor kunstformidling rettet mot barn og unge. For å oppnå dette har de et fokus på gjensidige læringsprosesser. For å gjengi målene deres i en generell vinkel ønsker de å styrke deres samarbeid med de danske skolene. I forhold til barneutstillingene ønsker de å produsere minst to barneutstillinger samt å gjennomføre minst en eksperimentell formidlingsstrategi til hver barneutstilling. I tillegg ønsker de å tilrettelegge for barn og unge med spesielle behov (SMK, 2013, s. 19).

2.1.1 En analytisk oppsummering

På bakgrunn av denne kunnskapen, samt min opplevelse av utstillingen «Og hvor har du så hjemme?», vil jeg si at barneutstillingene ved SMK delvis fremstår som en helt vanlig samlingsutstilling, hvor tekst og medfølgende brosjyrer er en del av utstillingen. Vi finner både gullramme-malerier og skulpturer inne i avdelingen. Alle kunstverkene viser en tilhørighet til temaet SMK har satt for barneutstillingen. De har hyppige omvisninger, hvor en pedagog følger barna rundt i utstillingen. Det barnlige perspektivet kommer frem gjennom de sanselige og kroppslige elementene som utstillingen tilbyr. Nana viser et verk som barna skal legge seg ned ved under omviserforløpet. Hun forteller at de ved en tidligere utstilling installerte husker som barna kunne svinge seg på. Det er disse elementene som peker mot en leken tilnærming til kunsten i utstillingen. I den øverste etasjen er det et stort verkstedareal. I verkstedet forholder de seg til tematikken i utstillingen, noe som også gjør at barna får en praktisk tilnærming til de utstilte verkene. Her er det alltid en kunstner eller pedagog til stede for å veilede barna, og materialutvalget er mangfoldig.

Jeg mener at barneutstillingen ved SMK viser til at de benytter seg av de mulighetene de har – det hele er veldig gjennomført. Slik SMK fremstår vil jeg si at de har trukket inn en institusjonell forståelse av hva et kunstmuseum skal være og satt det inn i et barnlig perspektiv. Lek er en del av utstillingen, men det synliggjør seg som en tydelig formidlingsstrategi. Leken fremstår som styrt, uten mye rom for stor utfoldelse. Derimot er det en stor utfoldelse i verkstedarbeidet der barna tilbys et stort materielt utvalg, innenfor barneutstillingens tematikk.

Slik SMK legger det frem i sin årbok virker det til at de forholder seg til barnas forutsetninger igjennom læringsprosesser. Jeg vil derfor anta at de inkluderer barn i testene de gjennomfører i forkant av utstillingen. Ved å ta i bruk barna som en ressurs, i tråd med museets egne ressurser, opplever jeg det som en god strategi for å treffe den gitte målgruppen.

Lekperspektivet er lite fremtredende, i den forstand jeg forholder meg til den «frie leken». Her fremtrer den gjennom forskjellige aktiviteter utstillingene tilbyr. Formidlingsperspektivet, er derimot veldig fremtredende, både gjennom tekster og omvisninger. Samtidig opplever jeg det ikke som «prakkende» i den forstand, men mer som et naturlig tilbud i det å være en del av en kunstinstitusjon. For å posisjonere barneutstillingene ved SMK i feltet *barnekunstmuseum* vil jeg si at avdelingen fremstår som en delforståelse, hvor en del viser et tydelig preg av en institusjonell forståelse. Etiketter, brosjyrer og noen utvalgte verk understøtter dette. Delvis viser de også til en barnlig forståelse. Kunstverkene er plassert ut ifra deres synsvinkel. Det er plassert visse elementer i utstillingene som legger opp til aktivitet, som vekker barnas oppmerksomhet. Samtidig finner vi ikke leketøy eller andre lignende elementer som gjør at barna får utfolde seg fritt i leken, sådan.

Formidlingsperspektivet står sterkere enn lekperspektivet i deres utstillinger. Aktivitet og eget skapende arbeid fremstår som en del av formidlingsperspektivet, i den grad det er mer styrt og tematisert.



Bilde 6: Barneutstillingen «Og hvor har du så hjemme?» ved Statens Museum for Kunst. ©SMK

2.2 *KunstLab* ved KODE i Bergen

Jeg har fått tilsendt prosjektskissen for *KunstLab* av Line Daatland via E-post. Hun var prosjektleder under oppbyggingen av *KunstLab* og sammen med en gruppe formidlingskonsulenter har de utformet denne prosjektskissen. Den er datert fra juni 2010. Jeg vil ta utgangspunkt i denne når jeg redegjør for *KunstLab*. Jeg har også innhentet informasjon om *KunstLab* via deres hjemmeside, for å supplere teksten.

Den 8. september 2011 åpnet *KunstLab* i Bergen og ble med det Norges første barnekunstmuseum. *KunstLab* er plassert i en egen fløy i Lysverket, som er en av de tre museumsbyggene til gamle Bergen Kunstmuseum. Etter sammenslåingen av de forskjellige kunstinstitusjonene i Bergen i 2007 er *KunstLab* nå en del av KODE.⁸ Utviklingen av *KunstLab* bestod av en fagstab med en konservator og flere formidlingskonsulenter fra Kunstmuseet i Bergen. For å nå frem til målgruppen hentet de inn referansegrupper som var elever fra 2. og 5. trinn. Målgruppen er hovedsakelig satt for barn i alderen 6-12 år, men i prosjektskissen skriver de at de også ønsker å ha et tilbud for både eldre og yngre barn.

Avdelingen er ca. 370kvm og består av forskjellige rom som gir et variert tilbud. I prosjektskissen viser de til deriblant tre verkstedsrom, i det de kaller *Glassbollen*, *Kontoret* og *Atelieret*. *Laboratoriet* er et sanse- og begrepslaboratorium hvor barna utforsker kunsten og de konseptuelle premissene. *Fortellerhulen* er et scenerom med forskjellige aktiviteter når en formidler er tilstedeværende. I tillegg har de *Skattkammeret* og *Galleriet* som er rene utstillingslokaler. I *KunstLab* vises det hovedsakelig verk fra museets samling. I prosjektskissen skriver de at det er et hinder at barna ikke får berøre kunsten og at det står i strid med barnas naturlige måte å tilegne kunnskap på. De skriver at barna skal få mulighet til å tilegne seg begrepsforståelse og estisk kompetanse gjennom taktil og konseptuell utforskning og lek. Det vektlegges at kunsten skal være tilgjengelig for målgruppen. KODE satser på å skifte utstillinger i *KunstLab* årlig, opptil to ganger i året. Utstillingene er alltid tematisert.

⁸ Denne informasjonen er hentet fra KODEs hjemmeside; <http://kodebergen.no/om-kode> 17.02.15

KunstLab skal hovedsakelig være et skoletilbud på dagtid og et familietilbud i museets ordinære åpningstider. Det tilbys omvisninger i avdelingen, gjerne med tilhørende verksted.⁹ Tekst er en del av utstillingen i KunstLab, men den er gjerne begrepsrettet. Det vil si at teksten kan gjøre barna bevisste på for eksempel form, farge, rom og flate. Målet med formidlingen i KunstLab er at barna skal lære å betrakte kunst og bli kjent med grunnleggende begreper, og ikke minst kunne reflektere over og tolke kunsten. De ønsker at barna skal få kjennskap til vår kulturarv ut ifra deres egne premisser. Verkstedarbeid er et tilbud i KunstLab hver helg og i skoleferiene. Temaet i verkstedene forholder seg til de forskjellige utstillingene på museet, og den praktiske tilnærmingen gjelder derfor ikke kun for kunstverkene som er utstilt i KunstLab, men for hele museet.

2.2.1 En analytisk oppsummering

Ut ifra prosjektskissen virker det til at KunstLab er et nokså *belærende* barnekunstmuseum, uten at det oppfattes som noe negativt. Jeg sier dette på bakgrunn av deres fokus på begreper, som henviser til en mer kunstteoretisk formidling. De ønsker selv at avdelingen skal være en kryssning mellom kunststrømmet og klasserommet, hvor laboratoriet og verkstedet er en del av barnas opplevelse. KODE presiserer at barna skal lære noe om vår kulturarv ut ifra deres egne premisser.

I prosjektskissen informerer de om at de har benyttet barn som en referansegruppe i utformingen av KunstLab. I likhet med mine oppfattelser av SMK vil jeg igjen påstå at dette er en god strategi for å treffe barnas forutsetninger, avhengig av når i prosessen dette skjedde. I tillegg vektlegger de et taktilt møte med kunsten. Som KODE selv skriver er dette en naturlig tilegnelse av kunnskap for barna. Det sier noe om hvordan de forholder seg til barnas premisser, hvor de tilgjengeliggjør kunstverkene, til og med ved taktile opplevelser.

KunstLab posisjonerer seg nokså likt med barneutstillingene ved SMK. Formidlingen står i fokus hos dem begge. KunstLab fremstår som mer begrepsorientert i den forstand. En vesentlig forskjell mellom de to barnekunstmuseene er at KODE innhenter kunstverk for at barna skal ha et taktilt møte med kunsten. Et eksempel på dette er installasjonene til

⁹ Det er slik jeg har forstått det ut ifra KODEs kalender. Hentet fra <http://kodebergen.no/familieverksteder> 27.04.15

kunstneren Roald Andersen i utstillingen «Drømmedryss». Min oppfattelse er at SMK innhenter noen verk som tilbyr det samme, men at de i større grad innhenter elementer – ikke nødvendigvis kunstverk. På den måten tilbyr KunstLab taktil kunst i større grad enn hva barneutstillingene ved SMK gjør. Ut ifra hva jeg har sett, tilbyr heller ikke KunstLab etiketter i deres utstillinger, men forholder seg mer til en mer begrepsorientert tekst. I motsetning til KODE tilbyr SMK verksteder som er direkte relatert til barneutstillingen. Ved KODE har jeg et inntrykk av at verkstedene i KunstLab forholder seg tidvis til tematikken i KunstLab, men oftere utstillinger ved hele museet.

KODE skriver i prosjektskissen at de legger opp til kunnskapskompetanse gjennom taktil og konseptuell utforskning og lek. Dessverre informerer de ikke nøyaktig hvordan lekperspektivet fremtrer, men slik barnekunstmuseet fremtrer virker det til at leken utspiller seg gjennom aktivitet. I den sammenheng er de i aktivitet med kunsten eller i aktivitet med utformingen av avdelingen. Leken vil derfor være styrt, i den grad det står i sammenheng med begrepsforståelsen museet legger opp til. Dette er basert på mine oppfattelser av avdelingen gjennom tekst. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å oppleve KunstLab med egne øyne ville antageligvis lekperspektivet i avdelingen for min del vært mer synlig.

Jeg vil derfor si at også KunstLab posisjonerer seg som en delforståelse, i liket med barneutstillingene ved SMK. Formidlingsperspektivet står sterkt i avdelingen i form av at den er så begrepsorientert. Jeg vil allikevel påstå at KODE i en stor grad utlyser en forståelse for barnas forutsetninger, selv om ikke lekperspektivet synliggjør seg særlig. Aktivitet og taktile opplevelser tilgjengeliggjør kunsten for barna, som kan bidra til et mer personlig møte med kunsten. Jeg kan derfor ikke si at avdelingen legger opp til en fri utfoldelse av lek og aktivitet, men heller at sanselig møte med kunsten.



Bilde 7: KunstLab under KODE i Bergen. ©KODE

2.3 «Modellen» av Palle Nielsen

På bakgrunn av BARNAS Kunstmuseum har jeg valgt å trekke inn «Modellen» som et siste forstudie. Grunnen til det er fordi jeg mener at ideen bak dette kunstverket kan sammenlignes med BARNAS Kunstmuseum, hvor fokuset er barn og lek. Samtidig refereres ofte «Modellen» til barneformidling som en form for forløper, som kuratoren ved det Moderna Museet i Stockholm Birgitta Arvas hentyder i et brev til Palle Nielsen i 1980 (Larsen, Bartomeu & Nielsen, 2010). Til tross for at dette ikke på noen måte var intensjonen til Palle Nielsen da utstillingen stod i 1968. Det var heller ikke den første utstillingen i verden som ble forbeholdt barn¹⁰, men ideen om det frie barn ble for første gang trukket inn i museet, skriver kunsthistorikeren Lars Bang Larsen. Det oppstod derfor en ny diskurs i museene da barna fikk oppholde og utfolde seg fritt i museets lokaler. I den forstand var den revolusjonerende. «Modellen» skapte uten tvil nye tankeretter for museene i de Skandinaviske land.

¹⁰ På begynnelsen av 1900-tallet arrangerte Whitechapel Gallery i London en utstilling for barn som inkluderte fugler og leker. Fra og med 1940-tallet arrangerte også MoMA i New York årlige juleutstillingen «Children's Holiday Circus of Modern Art,» hvor de også arrangerte verksted for barna på museet (Larsen, Bartomeu & Nielsen, 2010, s. 31).

I 1968 skapte den danskfødte kunstneren Palle Nielsen en installasjon ved det Moderna Museet i Stockholm. Installasjonen, som hadde navnet «Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle», var en lekeplass på 660kvm som fant sted i museets hovedsal. Nielsen la til rette for barnas frie lek ved å gi dem tilgang til verktøy, materialer og maling slik at de selv bidro til utviklingen av installasjonen – etter deres premisser. I tillegg hadde barna tilgang til kostymer og masker av datidens verdensledere, og LP-er som ble spilt høyt over høyttalerne i utstillingen. Musikkvalget og volumet var det barna som bestemte. I løpet av de tre ukene som installasjonen stod hadde utstillingen over 35.000 besøkende, hvilket som var en utstillingssensasjon.

For Palle Nielsen var utstillingen ment som et politisk og sosialt eksperiment, som en kommentar til samfunnets syn på lek. I teksten *Confront the specific issues* skriver Nielsen nærmest filosofisk rundt en idé om en bedre verden, hvor «Modellen» var et bidrag til en mer idealistisk verden. Han forteller at utstillingens tittel «Modellen. En modell för ett kvalitativt samhälle» ble gitt for å øke folkets bevissthet rundt et mer kvalitativt samfunn, hvor kommunikasjon og lek er viktige elementer (Larsen, Bartomeu & Nielsen, 2010). Palle Nielsen søker etter et fellesskap hvor kommunikasjon og lek mellom voksne og barn, særlig voksne og barn seg imellom, bidrar til en større forståelse av omverdenen. Et anti-kapitalistisk frihetssamfunn hvor barn og voksne interagerer med hverandre. Etersom «Modellen» var forbeholdt barn kan en lure på hvor denne interaksjonen oppstod, men slik jeg forstår det handlet det først og fremst om et behov for en større forståelse og en bevissthet rundt ens egen posisjon i samfunnet – hvorvidt en tillater seg å være fri i et kapitalistisk samfunn, og hvordan de voksnes holdninger påvirker barnas oppvekst.

Fra 8. februar til 7. desember 2014 viste kunstmuseet ARKEN i København en nytolkning av «Modellen». Riktignok i en mindre og mer kontrollert skala, informerer kunstkritikeren Stian Gabrielsen i artikkelen *Fri lek i kontrollsamfunnet* (2014). Ifølge ARKEN sine hjemmesider har de også satt en målgruppe på barn mellom 3-12 år. Hvis man skal sammenligne «Modellen» fra 1968 med nytolkningen i 2014 er det flere elementer i installasjonen som har endret seg. I sin originalitet dekket «Modellen» en museumssal på over 600kvm, hvor den ved ARKEN har tildelt en utstillingssal som tilsvarer en fjerdedel av plassen. Masker av verdensledere, verktøy, byggematerialer og volumknapp er fraværende ved nytolkningen. Det

vi kjenner igjen fra originalen er skumgummibasseng med hoppetårn, kostymene, malingen, bildekkene (riktignok oppblåsbare dekk) og musikken. ARKEN har i tillegg satt inn «lekeverter» som skal leke med barna og igangsette deres kreativitet.¹¹

2.3.1 En analytisk oppsummering

I Gabrielsens artikkel stiller han spørsmål ved den kollektive signaturen i nytolkningen ved ARKEN, og hvorvidt barna er medprodusenter av installasjonen. I 1968 hadde barna en tydelig medproduserende rolle, som var intensjonen til Palle Nielsen. Barna bygde og lekte i et fellesskap – en sosial utvikling gjennom lek.

Slik jeg oppfatter nytolkningen fremstår det som «ferdigprodusert». Med unntak av pappeskene som ARKEN har lagt til er det veldig lite å bygge videre på. Det virker som om alle elementene i installasjonen er *tilgjengelige* materialer, som leketøy. Veldig lite utfordrer barna til utvikling. Det at ARKEN har valgt å plassere såkalte «lekeverter» i installasjonen understreker dette på mange måter. 2014-versjonen virker å legge opp til sosial samvær og lek, ikke sosial utvikling gjennom et fellesskap, noe som utfordrer essensen av «Modellen» i sin originalitet.

Jeg må bemerke sikkerhets-perspektivet og retningslinjene som ARKEN sannsynligvis stod ovenfor i nytolkningen. Mest sannsynlig stilles det andre krav enn hva det Moderna Museet gjorde i 1968. Men i likhet med Gabrielsen stiller jeg spørsmål om nytolkningen er utformet slik for å gjøre «Modellen» *kontrollerbar*?

Det modellen fremmer i denne sammenheng er lek-perspektivet. Hvor fri kan den frie lek egentlig være i en institusjon? Og vil barna reflektere over den overordnede problematiseringen Palle Nielsen tar for seg, eller vil de bare se det som lek?

Jeg oppfatter at leken Palle Nielsen legger til rette for i 1968 er lek som kommer *innen ifra*. Han har her lagt til rette for at barna skal ha fri utfoldelse og tilegne deres egne signatur til kunstverket. I «Modellen» som ARKEN fremstiller opplever jeg at den er mer *ytre styrt*, i den

¹¹ Dette er hentet fra ARKEN sin hjemmeside, under informasjon om «Modellen»; <http://www.arken.dk/udstilling/palle-nielsen/>. Hentet 26.03.15

form at leken fremstår som tilrettelagt. Et eksempel på dette er hvordan ARKEN har satt inn egne «lekeverter» som skal bidra til barnas lek.



Bilde 8: Palle Nielsen, *Modellen. En modell for ett kvalitativt samhälle*, Moderna Museet, 1968.



Bilde 9 og 10: Palle Nielsen, *Modellen*, ARKEN, 2014.

2.4 Drøfting av forstudier

Disse forstudiene er bygd opp av ulike tilnæringer, som jeg skriver innledningsvis. Jeg er bevisst på hvordan det kan ha påvirket analysen jeg har foretatt under de forskjellige forstudiene. I denne drøftingsdelen vil jeg gå inn på likheter og forskjeller mellom barnekunstmuseene jeg har tatt for meg, hvor jeg inkluderer perspektiver fra «Modellen». Formålet med disse forstudiene var å bli kjent med feltet, for å kunne sette det opp imot BARNAS Kunstmuseum. Hvordan forholder de seg til barnas forutsetninger i møte med kunsten? I denne drøftingen vil jeg kort gå inn på de posisjonene som har meldt seg i forstudiet, hvor jeg konsentrerer meg om formidling- og lekperspektivene.

Det alle forstudiene har til felles er et ønske om å tilgjengeliggjøre kunst for barn, om det så er innenfor institusjonelle rammer eller barn som medskaper. Det kommer frem at de ønsker å møte barn ut ifra deres forutsetninger, med utgangspunkt i målgruppene de har satt. *Hvordan* de har valgt å gjøre det viser derimot til noen forskjeller.

Som undersøkelsene mine forteller er det forskjeller både på arealene og ressursene i barnekunstmuseene seg imellom. Det vil være forskjeller mellom nasjonale og regionale kunstmuseer, slik som jeg har foretatt meg denne undersøkelsen. Det kan være en ressursfaktor som kan påvirke utviklingen av et barnekunstmuseum og deres muligheter for å tilrettelegge for de satte målgruppene. Som Nana forteller stiller SMK sterkt på dette punktet. Jeg nevner innledningsvis at disse barnekunstmuseene har utviklet seg til å bli etablerte museer, som er en naturlig fordel. På den måten vil de ikke kunne sammenlignes med BARNAS Kunstmuseum på SKMU, som er relativt nytt. Allikevel forteller de noe om hva slags perspektiver som ligger innad i barnekunstmuseums-verden.

Det disse forstudiene kan fortelle om feltet er at barnekunstmuseene innebærer et formidlingsperspektiv som er belærende og kultiverende, hvor tekster og omvisninger er tilrettelagt for målgruppen. Aktivitet og sanselige møter med kunstverkene er en del av formidlingen, noe som gjør at barna får en sanselig tilnærming til kunsten. Dette fremstår som en kombinasjon av institusjonell forståelse satt inn i et barneperspektiv. Med det mener jeg at kunstverkene står i fokus, men at de er plassert med tanke på barna. Det kan være tematikken, selve plasseringen, aktivitetsmuligheter og sanselige opplevelser som gjør at barna tilnærmer

seg kunsten. Men hvem kan fortelle hva som er riktig i forhold til barnas forutsetninger? Det er barna selv. Jeg mener derfor at både SMK og KODE har gjort et riktig valgt ved å innhente barn som ressursgruppe i forkant av utstillingene. Dette kan svare på hvordan museene tilrettelegger for barn, når målgruppen er en del av prosessen. Det disse forstudiene viser er at man tar med seg de institusjonelle ideene som foreligger i kunstverdenen og setter det inn i et barnlig perspektiv, med et mål om å *treffe* målgruppen.

Både SMK og KODE tilbyr tekst og omvisninger i sine barnekunstmuseer. Ved KODE innebærer dette analysebegreper som relateres til kunsten. Ved SMK er det etiketter og brosjyrer som følger med verkene og utstillingene. Dette forteller meg at formidlingsperspektivet er en posisjon de forholder seg til, i et mer tradisjonelt syn enn hva jeg finner ved BARNAS Kunstmuseum. Dette kan fortelle noe om de målgruppene som museene har satt for sine barnekunstmuseer, hvor SMK og KODE (og nytolkningen av «Modellen» forøvrig) forholder seg til barn i skolealder. De kan kanskje derfor stille en annen forventning til barna? Jeg vil drøfte dette senere i oppgaven.

Vi kan se at det er et lekperspektiv i barnekunstmuseene. KODE inkluderer dette som en del av hvordan barna kan tilnærme seg kunsten. Det samme gjør også SMK, selv om det ikke fremstår på samme måte. Derfor virken leken styrt, i den form av at det er en del av formidlingen rettet mot kunsten. Sammenlignet med BARNAS Kunstmuseum er det ikke like fri utfoldelse i leken. Men igjen stiller jeg spørsmålet; hvor *fri* kan den frie leken være i en kunstinstitusjon?

Jeg trakk inn «Modellen» som et forstudie nettopp på grunn av lek-perspektivet i kunstverket, som også melder seg i BARNAS Kunstmuseum. Både kunstverket og avdelingen belager seg på aktivitet og lek, men hvor fri er egentlig den frie leken her? Dersom man sammenligner «Modellen» i sin originale form med nytolkningen ved ARKEN, vil en kunne se at leken har fått en mer begrenset og kontrollert form. Det hele ser veldig stilrent og ordentlig ut, sammenlignet med versjonen anno 1968. Dette er også noe jeg kjenner igjen fra BARNAS Kunstmuseum. Et følgende spørsmål er hvordan slike «ordna forhold» innbyr til en *helt* fri lek? Vil ikke det heller virke begrensende for en fri utfoldelse? BARNAS Kunstmuseum og nytolkningen av «Modellen» virker til å heller legge til rette for en *tilpasset* lek, ikke en *fri*

sådan. Sånn sett vil det fungere bedre å sammenligne BARNAS Kunstmuseum med nytolkning av «Modellen». Originalen byr på større samfunnsorienterte diskurser enn hva BARNAS Kunstmuseum og nytolkningen gjør. Dersom det er snakk om å møte barna etter deres premisser vil man kunne påstå at det er «Modellen - En modell för ett kvalitativt samhälle» som virkelig gjør det, men igjen, det er vesentlige forskjeller mellom et kunstverk og en kunstinstitusjon. Det er forskjellige formål som ligger til grunn her.

For å oppsummere dette kapittelet har jeg prøvd å belyse visse strategier som museene benytter seg av for at barna skal møte og tilnærme seg kunsten. Som vi kan se er barnekunstmuseene ved KODE og SMK nokså like i sine strategier. De er formidlingsrettet, hvor leken fremstår som en del av formidlingen. Derfor fremstår de som en motpol til BARNAS Kunstmuseum og «Modellen», hvor leken er i fokus. Det vil si, på den ene siden har vi kunstverkene som hovedkonsentrasjon, og på den andre siden er kunsten en del av rammen. Det er derfor to forskjellige tilnærminger som ligger til grunn her, hvor ingenting blir nødvendigvis mer riktig enn den andre. Men dette er viktige perspektiver å ta med seg videre inn i oppgaven, ettersom det er nettopp dette jeg utforsker i BARNAS Kunstmuseum. Til tross for at leken er sentral i denne avdelingen, kan det jo også foreligge andre strategier som gjør at barna tilnærmer seg kunsten *på en annen måte*. Nå som jeg går videre inn i det teoretiske kapittelet er det nettopp disse perspektivene jeg vil ta for meg.

Kapittel 3. Teori

Begrepene «formidling» og «lek» er sentrale i denne oppgaven. Formidling har lenge vært et interessefelt for meg, og dette begrepet har på mange måter formet denne avhandlingen helt fra begynnelsen av. Hovedsakelig baserer dette seg på mine holdninger til BARNAS Kunstmuseum, hvor jeg ikke klarte å gripe fatt i avdelingens formidlingsstrategier. Lek var derimot synlig i avdelingen, og har blitt enda mer synlig for meg gjennom denne undersøkelsen. Jeg opplevde dette som to forskjellige posisjoner. Jeg forholdt meg også til disse posisjonene i undersøkelsen av forstudiene. Det overordnede spørsmålet om hvordan barn burde møte kunst ut ifra deres egne premisser henviser til disse begrepene, hvor SMK og KODE fokuserte på formidling og «Modellen» fokuserte på lek. Her merket jeg et behov for å konkretisere og teoretisk forankre de to posisjonene. Formidling og lek, og samspillet mellom de to, er kjernen av denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å redegjøre for disse begrepene i dette teoretiske kapittelet. Ikke bare i en begrepsforstand, men også belyse hva formidling og lek innebærer og hvordan det fremtrer. For å kunne gjøre rede for formålet og utbyttet av de forskjellige posisjonene har jeg valgt å sette de inn i pedagogiske perspektiver.

Et siste begrep som har vist seg nødvendig å gjøre rede for i dette kapittelet er begrepet *habitus*. Habitusbegrepet ble synlig under det analytiske arbeidet i denne oppgaven, gjeldende for både meg og de fenomenene jeg stod overfor. Jeg vil derfor gå kort inn på dette begrepet og hva det innebærer. I siste del av dette kapittelet vil jeg oppsummere de sentrale aspektene ved formidling, lek og habitus, og peke på hvilke måter det kan ses i sammenheng med hverandre.

3.1 Formidling

I følge norske vedtekter er museer i Norge pålagt å forholde seg til de fire F-ene; Forvaltning, forskning, formidling og fornying.¹² Formidling er derfor ikke til å komme foruten i museumssektoren. Men hva er egentlig formidling og hvordan forekommer dette i museene?

¹² Jeg henviser her til stortingsmelding nr. 49 (2008-2009) Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-49-2008-2009-/id573654/?docId=STM200820090049000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1> 04.02.15. Stortingsmeldingen omhandler en museumsreform med fokus på fornying av museumsstrukturen.

Formidling kan opptre på mange forskjellige måter i kunstmuseene og jeg vil derfor presentere det i dette kapittelet. Jeg vil også gjøre rede for de forskjellige formidlingsdiskursene og læringssynene som har vært dominerende i museene og vise til hvordan det har utviklet seg igjennom tidene.

3.1.1 Hva er formidling?

Til tross for at ordet «formidling» er en del av vår dagligtale har det vist seg å være vanskelig å finne en eksakt definisjon på hva formidling egentlig er. For å vise til kjernen av begrepet formidling på et generelt grunnlag, kan man ta utgangspunkt i kommunikasjonsmodellen; sender – budskap – mottaker. Formålet med formidling vil i hovedsak være å informere *noen* om *noe*. Museumsformidling, i alle sine former, har også et formål om å informere ifra forskjellige vinklinger.

Dersom jeg forholder meg til kunstsosiologen Dag Solhjell sin redegjørelse for begrepet *kunstformidling*, som omhandler museumsformidling, skriver han at kunstformidling omfatter all tilrettelegging av møter mellom kunst og publikum (Solhjell, 2009, s. 7). Videre viser han til bruken av begrepet;

1. – i vid forstand, om alt det som gjøres for å presentere kunst for publikum
2. – i smal forstand, om omvisninger, som er en del av formidlingsbegrepet i vid forstand
3. – i kulturpolitisk forstand, om all virksomhet som skjer innenfor kunstfeltet

(Solhjell, 2009, s. 7)

Selv om begrepet kunstformidling dekker beskrivelsen av museumsformidling, inkluderer også begrepet alle former for kunstinstitusjoner. Ettersom at jeg forholder meg til museenes virksomhet i denne avhandlingen, velger jeg å forholde meg til begrepet museumsformidling, men med utgangspunkt i Solhjells beskrivelser. Jeg vil også bemerke at begrepene *kunstdidaktikk*¹³ og *kunstpedagogikk*¹⁴ ofte brukes i sammenheng med formidlingsbegrepet.

¹³ I artikkelen *Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis* har kunstdidaktikeren Venke Aure gjort rede for begrepet *kunstdidaktikk*. Som en utvidelse av didaktikkbegrepet vil *kunstdidaktikk* «...karakterisere kunst- og didaktikkrelaterte fenomen som inngår i sammenhenger der kunst formidles» (Aure, 2013, s. 3).

Det viser hovedsakelig til omvisningsstrategier, og som Solhjell bemerker er dette formidling i en smal forstand.

3.1.2 Historiske perspektiver på museumsformidling

I løpet av 1800-tallet ble det bygget kunstmuseer i de fleste storbyene i Europa, som skulle være tilgjengelig for offentligheten. Malerier og skulpturer fra klassisk tid ble plassert etter historisk og geografisk tilhørighet. Målet, med den klassiske dannelsesforestillingen, var å kultivere publikums *smak*, men også belære. (Illeris, 2002) Ved å vise til antikke og nasjonale kunstverk, dets etiske, estetiske og det nasjonale ideal, var hensikten å opplyse publikum i det demokratiske samfunnet.

I den romantiske dannelsesforestillingen, som kom på 1900-tallet, ble både museet og museumsformidlingen satt i en helt ny kontekst. Fra å ha en guidet og belærende formidling i museet ble dette så å si ikke-eksisterende. Rommene fikk hvite, nøytrale vegger og ble en «stille-soner». I denne perioden kom også verkstedene inn i museet, først og fremst for at barn skulle få uttrykt museumsopplevelsen gjennom skapende arbeid. Grunnen til denne helomvendingen var museet fordi nå vendte blikket mot betrakteren og deres preferanser. Altså ved hjelp av kunstverkene skulle publikum lære noe om seg selv uten ytre påvirkninger. Dannelsesforestillingen ble knyttet til idealet om det frigjørende og det harmoniske individ, som finner lykken inne i seg selv. (Illeris, 2002, s. 13)

I senere tid har det oppstått en kritisk dannelsesforstilling i kunstinstitusjonene. Man skal altså lære noe om verket, men også lære noe om seg selv. For å oppnå dette er formidlerens rolle å stille spørsmål til publikum om hva verket handler om og hva kunstneren vil fortelle gjennom å skape en dialog. Publikum må derfor analysere og vurdere kunsten i et fellesskap med ytringer. Dannelsesidealet er kritisk fordi det innebærer et distansert, men også et personlig forhold til verkene (Illeris, 2002). Fra å betrakte kunstinstitusjonene som dannelsessenter, retter museene i samtiden oppmerksomhet mot publikum som medprodusenter av kunnskapen og oppmerksomheten som genereres i museumsrommet. (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s.25)

¹⁴ Begrepet *kunstpedagogikk* er satt for å begrense kunstformidlingens mangfold til å konsentrere seg om undervisningsorienterte aktiviteter i kunstinstitusjonene. (Aure, et. al., 2009, s. 17)

Ved å se på de forskjellige dannelsesforestillingerne som har oppstått i kunstinstitusjonene over tid, gir det en større forståelse av de ulike formidlingspraksisene. Den ene posisjonen vil ikke være mer gjeldende enn den andre, hvor ulike institusjoner og ulike utstillinger vil kreve ulike dannelsesideal. Derfor vil disse posisjonene fremtre og overlape hverandre, avhengig av formidler og det som skal formidles.

Kulturrådet informerer om at museumsformidling skal fremme refleksjon og læring.¹⁵ Som en del av vårt demokratiske samfunn skal publikum ha tilgang til museene for å få kjennskap til samfunnets kulturperspektiv. Det er derfor viktig med tilrettelagt og varierte formidlingsstrategier for å kunne nå frem til de forskjellige målgruppene.

3.1.3 Former for formidling

For igjen å henvise til Solhjell sin redegjørelse for begrepet «kunstformidling» vil jeg nå ta for meg formidling i vid og smal forstand. Som jeg nevnte innledningsvis består museumsformidling av en rekke strategier for å skape et møte mellom publikum og kunsten. Det finnes informasjon og bevisste strategier i og rundt hele museet. Dette er formidling i en vid forstand. I boka *Formidler og Formidlet* (2001) referer Solhjell til den type formidlingsstrategi som formidlingens *paratekster*. Med paratekster mener han forskjellige pekere som setter kunstverket inn i en kontekst. «Nesten alt vi ser rundt kunstverkene er symboler, tegn, tekster eller andre fysiske og menneskelige redskaper i formidlingen, som enten viser til kunstverkene selv eller til deres kontekster» (Solhjell, 2001. s. 26).

En kan møte på formidlingens paratekster allerede før man er på museet. For eksempel har publikum mulighet til å hente informasjon om utstillingene på museets hjemmesider. I området rundt og utenfor vil det kanskje være bannere og plakater som informerer om museet og dets daværende utstillingstilbud. Når man så entrer museet møter man gjerne en skranke. Her får man brosjyrer tilhørende de forskjellige utstillingene, og annen informasjon. I utstillingslokalene er det gjerne plakater med tekst, i tråd med brosjyren, som viser til utstillingens tematikk og setter kunstverkene i en kontekst. Ved siden av kunstverkene er det

¹⁵ Henviser til Kulturrådets nettside om formidling. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/museum/formidling> 06.02.15.

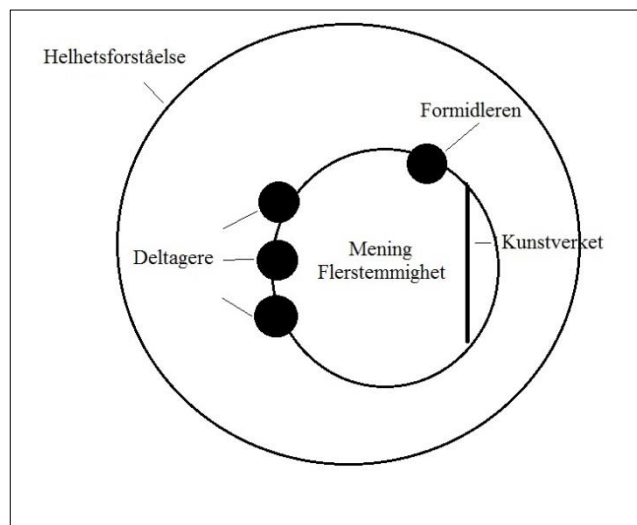
etiketter som viser til kunstnerens navn, tittel på verket, årstall og materialet kunstverket består av. Dette omtales som statisk formidling.

Solhjell påpeker også utstillingens *scenografi* som del av formidlingens paratekster. Det er kuratorens virke, hvor utstillingens form gir en ytterligere mening til konteksten.

«Scenografien kan deles opp i flere komponenter, som *monteringsselementer, arkitektur, materialer og farge, trafikkløsninger* og verkenes *sammenstilling og belysning*» (Solhjell, 2001. s. 101). Hovedsakelig handler det om hvordan verkene blir plassert i rommet og de virkemidlene som har blitt tatt i bruk for å peke mot kunsten eller temaet.

I forhold til formidlingens smale forstand tar det for seg omvisning, som kanskje er det vi først og fremst forbinder med ordet «formidling» i museene. Omvisning satt sammen i en vid forstand kan forstås som et tilbud som kommer i tillegg til formidlingens paratekster. I smal forstand vil det bety at det kun er formidling dersom en formidler er tilstede i utstillingen. Et eksempel på dette «Fortellerhulen» i KunstLab, som er avhengig av å ha en formidler tilstede.

For å gå inn på omvisning som en egen formidlingsform har jeg valgt å ta utgangspunkt i *Dialogbasert undervisning* (2012) av Dysthe, Bernhardt og Esbjørn. Den viser til kjernen av omvisningens forløp og dens mening. For å illustrere omvisningens form har jeg utformet en modell som viser til dialogbasert undervisning i et helhetsperspektiv.



Figur 1: Modell av omvisningens form.

Dialogbasert undervisning bygger på en dialogisk forståelse mellom meningsskaping og kommunikasjon, hvor mening oppstår og blir utviklet gjennom interaksjon mellom mennesker. (Dysthe, et al., 2012, s. 16) Det legges altså vekt på å gi mulighet for å lære av hverandres oppfatninger og syn, og gi rom for videre tenkning. Dette skjer imellom formidler (sender) og publikum (mottaker). På den måten kan man trekke frem at det oppstår et relasjonelt møte med kunsten. Dialogbasert undervisning er en undervisningsmetode som

først og fremst blir benyttet på kunstinstitusjoner, som en konsekvens av den kritiske dannelsesforestillingen. I den dialogbaserte undervisningen jobbes det for å skape rom for *flerstemmighet* og som viser til et *demokratisk medborgerskap* (Dysthe, et al., 2012).

Ordet *flerstemmighet* viser til at en gruppe besøkende uttrykker ulike meninger og ulike fortolkninger i ulike perspektiver, hvor formidlerens rolle er å sette de ulike synene opp imot hverandre og klargjøre forskjeller og ulikheter. (Dysthe et al., s. 200) Altså er *flerstemmighet* en nevner som betegner dialogen i den dialogbaserte undervisningen. Ordet *demokratisk medborgerskap* innebærer det og inkludere medlemmer av samfunnsfellesskapet. Jeg henviser til Dysthe, Berhardt og Esbjørn:

Når den flerstemmige refleksjonen foregår nettopp på et museum og omkring de gjenstander og verk som samles inn, blir medborgerskapsperspektivet aktivert på mange ulike måter. Elevene får erfaring med å tenke i og bruke det utvalgte kulturelle stoffet, og museene får mulighet til å revitalisere sitt dannelsespotensial i et medborgerskapsperspektiv.(...) Det må være en refleksjon som – nysgjerrig og flerstemmig – skjer i fellesskap med ideelt sett alle medborgere – også skoleelever. (Dysthe, et al., 2012, s. 326)

Altså er *flerstemmighet* en kjennerverdi i den dialogbaserte undervisningen, som fremmer et ideal om et demokratisk medborgerskap.

Jeg vil også nevne verkestedsaktivitet som en form for formidling. I de fleste museene tilbys det verksted og andre aktiviteter for barn som besøker museet, kanskje som en forlengelse av et museumsbesøk. Dette henviser til dannelsesidealet i den romantiske forestillingen.

Museumsverkstedet legger opp til at barna utfører et eget praktisk-estetisk arbeid. Grunnen til at jeg anser dette som en egen formidlingsform tar utgangspunkt i ideen om at barnas praktiske-estiske arbeid gjerne har en sammenheng med museenes utstillinger. Dette kan selvfølgelig variere, men formidlingsstrategien baserer seg på at barna tilnærmer seg kunsten igjennom eget skapende arbeid. En kan se at dette er en strategi som tas i bruk både ved SMK og KODE.

3.1.4 Tre læringssyn på formidling

Boka *Konsten som läranderesurs* (2009) viser til et forskningsprosjekt som tar for seg kunstpedagogikken som fremtrer i utvalgte museer i Norden. Forskingsarbeidet er et skandinavisk samarbeid mellom kunstpedagogene Venke Aure (Norge), Helene Illeris (Danmark) og Hans Örtegren (Sverige). De har valgt å fokusere på hvilke læringssyn og hvilke pedagogiske strategier som oppstår i de forskjellige kunstinstitusjonene. I tillegg har de sett på de forskjellige kunstvirksomhetenes sosiale inkludering, som en del av vårt demokratiske samfunn, med et overordnet og langsiktig mål om å bedre kunstinstitusjonenes pedagogiske virke (Aure et al., 2009, s. 14).

Forskningen viser til tre læringssyn som fremtrer i de ulike museene; *det kunstorienterte, det opplevelsesorienterte og det relasjonsorienterte læringssynet*. De ulike formidlingspraksisene kan være bevisste eller ubevisste handlinger fra museets eller formidlerens side. På mange måter handler det om de retoriske strategiene som tas i bruk for at publikum skal tilnærme kunsten.

Det kunstorienterte læringssynet er en kunsthistorisk diskurs som har to ulike tilnærminger. Dette læringssynet minner om det klassiske dannelsessynet, hvor formålet er å belære og danne en forståelse for vår kulturarv. På den ene siden ser man på kunstverket som et estetisk og selvformidlende objekt, hvor formale analyser benyttes for å klassifisere og forklare kunstverket (Aure, et al., 2009, s. 210). På den andre siden har dette læringssynet et opplysende formål, som viser til vår kulturarv. «Disse læringsperspektivene underbygger formidlerens ekspertposisjon, der barn og unge skal motta og reproducere den allerede etablerte viten om kunst» (Aure, et al., 2009, s. 210).

Det opplevelsesorienterte læringssynet vektlegger derimot publikums egne forutsetninger, og viser til en romantisk dannelsesforestilling. «Læringssynet preges av mottakerorientering og bygger på en tradisjonell utviklingsoptimistisk forestilling om barn og unges egen, iboende anlegg til vekst og utvikling» (Aure, et al., 2009, s. 211). I motsetning til det kunstorienterte læringssynet, vektlegger det opplevelsesorienterte læringssynet opplevelsen og følelsen kunstverket gir publikum, hvor fornuft og teoretisk tenkning er fraværende. Dette

læringssynet understrekes av flere pedagoger som vektlegger barn og unges iboende anlegg for selvutvikling (Aure, et al., 2009, s. 211).

Det siste læringssynet, et relasjonsorientert læringssyn, kan sammenlignes med modellen av dialogbasert undervisning. «Her blir relasjonene mellom verkets form og innhold, dets samspill med aktørene i formidlingssammenheng, det situasjonsbestemte og kontekstuelle vektlagt» (Aure, et al., 2009, s. 211). Dette læringssynet baserer seg på en erkjennelsesmessig og fortolkende prosess, igjennom dialog mellom deltagerne og formidler. På den måten er deltagerne medskapere i verket, slik samtidskunsten gjerne byr på, hvor deltagerens egne erfaringer og tolkninger gir mening til verket (Aure, et al., 2009, s. 212).

Dersom man ser på de tre forskjellige læringssynene kan disse relateres til Illeris redegjørelse for dannelsesforestillinger i museene igjennom tidene. Læringssynene understreker at dannelsesstradisjonene i museene eksisterer på tvers av hverandre. I sammenheng med at denne forskningen ble foretatt på forskjellige museer i Skandinavia, viser det også til en variasjon mellom utstillinger og verk, noe som legger opp til en variert læringspraksis. Det er derfor vanlig å bruke disse læringssynene som et hjelpemiddel til formidlingens retoriske form og oppbygging i museet som en læringsarena.

3.1.5 Direkte og indirekte formidling

Jeg har nå gjort rede for hvordan formidling fremtrer i museene i alle sine former, så hva skjer da om formidlingen er fraværende? Det vil si, når det ikke er en formidler tilstede og tekst er helt fraværende. I den forstand kan publikum bli selvstyrte og verkene selvformidlende.

I den grad formidling forekommer i museene vil det være enklere å vise til *direkte* og *indirekte* former for formidling. Dersom direkte formidling, som omvisninger og tekster, er fraværende i utstillingen, vil indirekte formidling spille en større rolle. Formidlingen vil i stor grad miste sin belærende og kommunikative funksjon, men det vil oppstå et mer relasjonelt møte med verket. Dersom formidlingen er indirekte vil utstillingens scenografi fungere som pekere mot verket eller tematikken. Dette kan riktignok kreve en større forståelse, og det kan derfor være en større utfordring for publikum.

3.2 Lek

Lek er et stort og omfattende felt som er studert mye innenfor filosofi, psykologi, biologi og ikke minst pedagogikken. Disse lek-teoriene tar ofte utgangspunkt i og bygger videre på hverandre. Begrepet «lek» er en del av dagligtalen vår, hvor vi har en naturlig forståelse for hva det innebærer. Kanskje først og fremst barnas uskyldige moro?

I denne delen av kapittelet vil jeg gå inn på «lek» og se på hvordan forskjellige teoretikere har definert begrepet. Hva er lek? Og ikke minst, hva kan lek gjøre med oss? For å besvare disse spørsmålene vil jeg nå gjøre rede for begrepet, sett i et kulturperspektiv. Dette for å vise til lekens allmenngyldighet og dens sosiale funksjon. Videre går jeg inn på den filosofiske siden av lek og ser på hva leken gjør med oss som individer. Til slutt i denne delen vil jeg gå inn på lekens plass innenfor pedagogikken, og nevne noen av de mest fremtredende synene på lek som en pedagogisk funksjon. Ved å belyse de fremtredende posisjonene innenfor lek ønsker jeg å tilegne leken en meningsbærende funksjon.

3.2.1 Hva er lek?

Det finnes mange ulike definisjoner på begrepet «lek» basert på ulike teoretiske ståsted og ulike forskningsfelt. Det er derfor vanskelig å gi en entydig begrepsutredning fordi at leken har så mange funksjoner. Jeg har valgt å forholde meg til den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga (1872-1945) i det jeg skal gjøre rede for lek-begrepet. I 1938 skrev Huizinga boka *Homo Ludens* (det lekende mennesket), og til tross for at boka er nokså gammel, er den fortsatt som aktuell innenfor dette området. I sin europeiske forståelse av lek definerer han begrepet slik;

Leg er en frivillig handling eller virksomhed, der utspilles indenfor visse fastsatte rumlige og tidsmæssige grænser. Trods frivilligheden udføres den efter ufravigeligt bindende regler, har i sit mål i sig selv og ledsagens af en følelse af spænding og glæde og en fornemmelse af, at den er noget andet end det ”alminnelige” liv.

(Huizinga, 1993, s. 36)

I denne definisjonen har Huizinga tatt utgangspunkt i vår forståelse av lek, gjeldende for både dyr, voksne og barn. Videre viser han til at begrepsforståelsen i andre språk (Huizinga, 1993). Slik Huizinga definerer begrepet er lek allmenngyldig uavhengig av vesen. Det er riktignok

skrevet mye om de voksnes lek og deres rolle innenfor leken, uten at jeg skal utdype det noe videre her. Lek er gjeldende for alle vesen.

I følge Huizingas definisjon er lek en frivillig handling eller noe som blir igangsatt med overordnede regler. Formålet er å oppnå en følelse av spenning og glede, som de fleste av oss kjenner seg igjen i under lek - noe utenom det «alminnelige liv». Slik jeg forstår Huizingas definisjon av lek er det en positiv handling.

En videre utgreiing av hva lek er og hva leken innebærer, har jeg valgt å inkludere lek-teoretikeren Brian Sutton-Smith. I *The Ambiguity of Play* har Sutton-Smith redegjort for hva lekens innhold: Han poengterer at lek ikke bare er en holdning eller en erfaring, men at leken kommer innenfra og preges av våre egne forestillinger (Sutton-Smith, 1997, s. 218). I motsetning til Huizinga, beskriver Sutton-Smith at lek ikke nødvendigvis har en fast tidsramme, men heller er en hendelse som kan variere ifra en kort sekvens og opptil flere år. Han sammenligner lek med språk, som et medium for kommunikasjon og uttrykk. I tillegg understreker han at lek ikke bare er frivillig og uproduktiv moro, hvor både forskning og historie viser til det motsatte.

3.2.2 Lekens funksjon i et kulturperspektiv

Når Huizinga skriver om lek i et kulturperspektiv, mener han at lek er en del av alle kulturer, og at kultur oppstår i form av lek. Han ser på leken som en sosial funksjon, som en aktivitet som innebærer tanker og gir mening. Lekens oppbygging består av en sosial struktur i mangfoldige former. I det Huizinga viser til hvordan individet iakttar lek som en meningsbærende funksjon i kulturforståelsen, skriver han;

Han gør sig umage for at forstå legen i dens oprindelige betydning, sådan som den tager sig ud for den, der leger. Når han bliver klar over, at legen bygger på visse bestemte mønstre og en vis symbolisering af det virkelige liv, så prøver han allerførst selv at fatte værdien og betydningen af disse mønstre og symboler. Han vil iagttage, hvordan de virker i selve legen, for derigennem at få et begreb om legen som en faktor i kulturlivet.

(Huizinga, 1993, s. 12)

Huizinga hevder at samfunnets store opprinnelige funksjoner er gjennomsyret av lek, hvor han eksemplifiserer med språket. Videre viser han til myten og kulten, som også baserer seg på lek igjennom fantasi og ritualer. «Men i myten og i kulten har kulturlivets store drivkræfter deres opprindelse. Herfra stammer ret og orden, samfærse og næringsveje, håndværk og kunst, diktning, lærdom og videnskap. Følgelig har det altså sin rod i legen» (Huizinga, 1993, s. 13).

Det Huizinga vil påvise er at lek er et grunnlag for og en faktor i kulturlivet (Huizinga, 1993, s. 13). Lek er en tilnærming til kulturen, hvor vi igjennom lek danner en samfunnsforståelse. Det er viktig å se dette i et historisk perspektiv når han forholder seg til lek igjennom myter og kulten. Han prøver her å vise til at lek har vært et utgangspunkt for hvordan kulturer har bygget seg opp. Det må nevnes at dette er en overbevisning fra Huizingas side, slik han selv skriver innledningsvis i *Homo Ludens*. Jeg velger allikevel å ta det med fordi det forteller noe om lekens funksjon, og ikke bare som «barns uskyldige moro». Dersom man slutter seg til Huizinga kan man tilegne leken en større funksjon, også som en del av kulturhistorien. Det forteller at leken har flere egenskaper, noe også Sutton-Smith påpeker.

3.2.3 Lek og estetikk

Innenfor de moderne diskusjoner om lek og lek innenfor pedagogikken er den tyske filosofen og forfatteren Friedrich Schiller (1759-1805) veldig relevant. Riktignok med et historisk tilbakeblikk, bidro Schillers filosofiske ideer om lek til erfaringspedagogikken. Ifølge Steinsholt mente Schiller at for å kunne være et fullkomment menneske, måtte man leke, og for at barna skulle bli «hele» mennesker, måtte de oppdras gjennom lek (Steinsholt, 1999, s. 56). Schiller mente at menneskets personlighet består av tre deler; sansing (stoffdriften), fornuften (formaldriften) og vilje. I motsetning til Immanuel Kants teori om at fornuften var den rette veien mot frihet, mente Schiller at menneskets fornuft var like dominerende som sansningen, og at fornuften kunne underkue mennesket like mye som sansningen. Det Schiller poengterer er at man må finne en måte å kunne kontrollere og harmonisere de to driftene, og det kan kun gjøres gjennom leken (Steinsholt, 1999, s. 57). Schiller kaller dette *lekedriften*. Menneskets vilje trekkes inn i de to driftene, og igjennom lek kan menneskets frie vilje komme frem. «Mennesket blir kun fritt hvis viljen er fri. Og siden menneskets vilje blir frisatt

i leken, følger det at det er gjennom den mennesket opprettholder en fri vilje og dermed kan frigjøre seg selv» (Steinsholt, 1999, s. 58).

Hvordan blir da så leken estetisk?¹⁶ Fornuftigheten og sanseligheten forenes igjennom lekedriftens form. I denne prosessen vil stoffdriften søke etter innhold i tiden, og formaldriften vil oppheve tiden og ikke søke etter forandring. På den måten vil objektet for den sanselige driften bli det «levende» og objektet for fornuften bli «formen». Når disse to objektene forenes i leken vil mennesket først se «formen av verden» (Steinsholt, 1999, s. 58). Det er i denne prosessen hvor vi begynner å leke med det skjønne. Steinsholt forklarer denne posisjonen ved å skrive «Gråstein som er og blir noe livløst kan allikevel bli levende form under billedhuggeren, arkitekten eller barnets hånd. Lekedriften skaper former (skjønnhet) ut av det formløse» (Steinsholt, 1999, s. 59). På den måten kan en si at Schillers estetiske lek baserer seg på at mennesker «gir liv» til det livløse igjennom lek, som igjen styres av våre indre drifter. Schiller mener at den eneste måten vi kan forstå «skjønnhet» på er å leke med det, hvor vi leker oss frem til forskjellige perspektiver gjennom vår frie vilje, sanselighet og fornuft.

3.2.4 Læring gjennom lek

Through early childhood education, and with play in particular, children can develop a platform of competence and knowledge, friendships, and a sense of relatedness – all of which are of great importance for learning in school and later in life.

(Lillemyr, 2013, s. 24)

Lek, i likhet med formidling, har et tydelig pedagogisk aspekt. For å forstå lekens pedagogiske funksjon er det viktig å kjenne til leken som en meningsbærende funksjon, som jeg har nå redegjort for. Innenfor erfaringspedagogikken er det flere perspektiver som viser til lek som meningsbærende. Det poengteres at lek vil gi et større utbytte som bidrar til *utvikling* – både individuell, sosiokulturell og kunnskapsorientert utvikling. Dette er et stort felt innenfor pedagogikken, og for å begrense feltet noe vil jeg her berøre de mest sentrale lek-pedagogiske perspektivene som har fremstått igjennom tidene.

¹⁶ Schiller, i tråd med sin læremester Immanuel Kant, omtaler begrepet «estetisk» som det vakre og det skjønne. Jeg forholder meg til det i denne sammenhengen.

I boka *Lek på alvor* skiller pedagogen Ole Fredrik Lillemyr mellom tre pedagogiske retninger; *vekstpedagogikk*, *formidlingspedagogikk* og *dialogpedagogikk*. (Lillemyr, 2011, s. 102) Den *vekstpedagogiske*¹⁷ retningen tar for seg barnas iboende anlegg for vekst og utvikling, hvor pedagogens rolle er tilbaketrukket. Denne retningen kan henvise til en åndsvitenskapelig pedagogikk, hvor vesenet søker mening med omverdenen, men vekstpedagogikk tar også for seg *tilpassing*. Det kan være et behov for tilrettelagt stimuli for at barna skal leke, derav trekker vekstpedagogikken seg videre fra det åndsvitenskapelige. Den *formidlingspedagogiske* retningen viser heller til en naturvitenskapelig pedagogikk, hvor ytre påvirkning og motivering spiller stor rolle. «Filosofisk baserer denne retningen seg på et utpreget miljøorientert syn, med andre ord en sterk tro på barnets formbarhet gjennom miljøets påvirkning, ved å legge til rette for læring som er klart målrettet» (Lillemyr, 2011, 103). I denne retningen er pedagogen fremtredende, hvor man gjennom ytre motivasjon forsøker å forsterke det som skal læres. *Dialogpedagogikk* var noe som dukket opp på 60-tallet, som en kritikk til formidlingspedagogikken. Denne retningen er på mange måter en videreføring av vekst- og formidlingspedagogikken, hvor forholdet mellom pedagog og barn er mer *balansert*. Lillemyr trekker her inn perspektiver som likeverd, den gode samtale og frigjøring mellom lærer og elev som sentrale perspektiver (Lillemyr, 2011, s. 104). Den dialogpedagogiske retningen har fått et stort gjennomslag i de norske læringsarenaene, som legger til rette for selvbestemmelse, medvirkning og dialoger i et dannelsesperspektiv. Dette viser til en demokratisk holdning, også i utdanningsarenaene.

En pedagogisk retning hvor leken er spesielt tilhørende er erfaringspedagogikken. Det er to filosofer man kan nevne innfor dette pedagogiske perspektivet; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og John Dewey (1859-1952). Rousseaus før-romantiske forståelse av barneoppdragelsen baserer seg på en idé om det «frie barn», hvor barnet konstruerer kunnskap ut ifra egne erfaringer. I romanen *Émilie – eller om oppdragelsen* skriver han om barneoppdragelsen og menneskets natur, om hvordan barnet igjennom flere aldersnivåer skal kjenne et behov for å tilegne kunnskap over tid. (von Oettingen, 2007) Lek vil være en del av barnets natur, men også et medium for å tilegne kunnskaper. Filosofen og pedagogen John Dewey vektlegger også en praktisk tilnærming til kunnskap. De fleste kjenner til «learning by doing», som vektlegger barnas aktive medvirkning til kunnskap igjennom praktiske

¹⁷ Termen *vekstpedagogikk* er et annet ord for *erfaringspedagogikk*.

erfaringer. Herunder kan man nevne erkjennelsesteoretikeren Jean Piaget (1896-1980), som tar for seg den kognitive utviklingen hos barn. Hans aktivitetspedagogikk tar utgangspunkt i at kunnskap oppnås i egen kraft igjennom egne erfaringer. (Imsen, 2008)

3.2.5 Leken som indre og ytre styrt

Jeg har nå gjort rede for leken som en meningsfylt handling. For å kategorisere perspektivene som jeg nå har lagt frem vil jeg skill mellom *indre styrt* og *ytre styrt* lek. Dersom leken kommer innenifra vil den være styrt av individet. Dette synet vil basere seg på *lekedriften* og *den estetiske leken*, med utgangspunkt i Schiller sin filosofi. Den indre leken vil i et pedagogisk perspektiv understøttes av erfaringspedagogikken, som vektlegger barnas erfaringer og deres iboende anlegg for utvikling.

En *ytre styrt* lek vil ta utgangspunkt i lekens stimuli, hvor leken er tilpasset og tilrettelagt. Dette synet tar utgangspunkt i hvordan jeg forstår Huizingas redegjørelse for lek i et kulturperspektiv, og hvordan vi igjennom lek formes av kulturen og hvordan kulturen formes gjennom lek. Dette synet vil tilhøre formidlingspedagogikken, som vektlegger barnets formbarhet gjennom miljøets påvirkning.

3.3 Habitus

Som en siste instans i denne teoretiske delen vil jeg ta for meg begrepet *Habitus*. Dette ble synlig under det analytiske av denne oppgaven, men det er også relevant innenfor posisjonene formidling og lek. Jeg vil nå gå kort inn på begrepet med utgangspunkt i Bourdieu.

Habitusbegrepet kan trekkes tilbake til antikken og har blitt anvendt av filosofer igjennom lange tider. Sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) videreutviklet begrepet, og i hans teorier benyttes habitus for å analysere relasjoner mellom menneskers posisjon i det sosiale rommet og hvordan vi selv velger å posisjonere oss ut ifra de sosiale kontekstene. For å vise til begrepet habitus henviser jeg til Elisabet Rogg sin forståelse:

Habitus kan sammenfattes som systemer av disposisjoner som tillater mennesket å handle og orientere seg i den sosiale verden. Disse systemene er resultater av sosiale

erfaringer som Bourdieu kaller kollektive minner, måter å bevege seg og tenke på som er inkorporert i menneskenes kropper og sinn (Rogg, 1998, s. 53).

Habitusbegrepet er et svært komplekst begrep, hvor det er en utfordring å gjengi dette kortfattet. Selve hovedideen til Bourdieu kan omtales som analysen av forbindelsen mellom agentenes posisjoner i det sosiale rommet og deres posisjoneringer (Järvinen, 2013, s. 372). Kortfattet kan man si at Bourdieus teorier innebærer hvordan vi mennesker tilpasser oss samfunnet og sosiale arenaer på bakgrunn av våre erfaringer, hvor vi tilpasser oss etter miljøets normer og hierarkier. På den måten kan habitus være en begrensning, men også gi oss handlingskompetanse innenfor de sosiale rommene.

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til kunstmuseet som det sosiale rommet. Habitusbegrepet vil derfor relateres til hvordan vi opptrer i museet på bakgrunn av våre erfaringer, hvorav dette blir en *institusjonell forståelse*. Det innebærer museets normer og hierarkier, og hvordan vi tilpasser oss etter dem. Jeg vil også sette habitusbegrepet i sammenheng med handlingsmønstrene som synliggjør seg i undersøkelsen.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet av avhandlingen har jeg tatt for meg teori rundt formidling og lek, både hvordan de fremtrer og deres funksjon. Disse perspektivene har meldt seg gjeldende for avhandlingen, i den forstand at jeg prøver å svare på samspillet mellom lek og formidling; hvordan påvirker de hverandre? I undersøkelsen har også habitusbegrepet synliggjort seg, noe jeg også har tatt med i dette kapitlet. For å oppsummere denne redegjørelsen vil jeg nå trekke ut relevante perspektiver som jeg vil ta med meg videre i denne oppgaven.

Ut ifra Solhjells teorier om formidling finner vi det man kan kalle *direkte* og *indirekte* formidling. Det vil si at formidling som fremtrer umiddelbart i museene, som tekst og omvisninger, er direkte formidling. Indirekte formidling tar utgangspunkt i *paratekstene*, hvor det foreligger hentydninger og pekere som viser til kunsten som er utstilt. Disse formidlingsstrategiene forteller meg at dersom ikke formidlingen nødvendigvis er direkte tilstedeværende, er den langt ifra fraværende. Det vil derfor si at jeg i BARNAS Kunstmuseum vil finne indirekte formidling. I den sammenheng vil avdelingen også legge

opp til et *opplevelsesorientert læringssyn*, som Aure, Illeris og Örtegren redegjør for. Dette synet vektlegger publikums egne forutsetninger, som en utviklingsoptimistisk forestilling om barnas iboende anlegg for selvutvikling. På den måten påstår jeg at formidlingen i avdelingen, inkludert det pedagogiske perspektivet, legger opp til at barna skal tilnærme seg kunstverkene på egenhånd. Avdelingens paratekster, som eksempelvis arkitekturen, er med på å understøtte denne tilnærmingen.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for lek som et meningsfylt fenomen som bidrar til selvutvikling. For å forstå leken som et fenomen, må man forstå leken som en del av vår kultur og lekens egenskaper. Når man forstår hva leken gjør *med oss*, kan vi forstå hva den gjør *for oss*. Innenfor det pedagogiske felt kan leken funksjonere som en aktiv medvirkning til kunnskap, gjennom erkjennelse og praktiske erfaringer. I den sammenheng vil jeg skille mellom *indre styrt* og *ytre styrt* lek. Dette kapitlet legger til rette for begge syn.

Dersom jeg skal se på samspillet mellom formidling og lek, ut ifra denne teoretiske redegjørelsen, vil jeg påstå at lek vil være en egen formidlingsstrategi i BARNAS Kunstmuseum. Dette finner holdepunkt i det opplevelsesorienterte læringssynet og i vekstpedagogikken. Derimot avhenger dette av individets *habitus*. Med utgangspunkt i Bourdieus videreutvikling av begrepet vil individets og det sosiale rommets *habitus* være medvirkende i prosessen for å tilnærme seg kunsten. Det ligger i barnets *habitus* å ville leke, men det sosiale rommet bærer på en *habitus* som skal formidle. De ulike perspektivene som jeg har tatt for meg i dette kapitlet vil jeg ta med meg videre inn i oppgavens analyse og drøfting, som en del av det empiriske grunnlaget.

Kapittel 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og reflektere over de metodiske valgene jeg har benyttet meg av for å bli kjent med forskningsfeltet. Ved bruk av kvalitative metoder som observasjon og intervju vil jeg også reflektere over min egen posisjon i forskningen. Empirien som kommer frem i denne oppgaven er basert på teoretiske overveielser og den analytiske undersøkelsen. Det står i sammenheng med de metodiske valgene jeg har tatt i forkant av undersøkelsen. Når jeg så har presentert de metodiske grepene og mine holdninger i møte med feltet, vil jeg avrunde dette kapittelet ved å gjøre rede for de analytiske redskapene jeg har benyttet for å nærme meg resultatene.

4.1 Metodisk tilnærming

Da jeg startet opp med denne oppgaven hadde jeg i utgangspunktet tenkt til å ta for meg barnas møte med kunsten i BARNAS Kunstmuseum, med fokus på «selvformidling». Jeg ønsket å se på hvordan og i hvilken grad barna tok kunstverkene inn over seg, og hvorvidt avdelingen fungerte som selvformidlende. Det å fokusere kun på dette viste seg fort å være et nokså snevert utgangspunkt, ettersom at det ikke omfavnet helhetsopplevelsen som avdelingen byr på. Jeg valgte derfor å gå inn i forskningen med et mer åpent syn og heller fokusere på hva materialet tilsa. Dette førte til at jeg fikk en større innsikt og forståelse for forskningsfeltet.

4.1.1 Kvalitative metoder

Metodene jeg har valgt å benytte meg av i denne oppgaven inngår i en kvalitativ tradisjon. Det er vanskelig å gi en entydig definisjon på hva kvalitativ metode er, men at man heller tar utgangspunkt i hva det innebærer. Kvalitative metoder har blitt anvendt av samfunnsvitenskapelige forskere helt fra 1900-tallet, og ble ikke attraktivt innenfor humaniora før for 15-20 år siden. For å kunne definere hva kvalitativ metode innebærer kan man si at det omfatter alle metoder som ikke er naturvitenskaplige (Helles & Kjøppe, 2012, s. 278). Kvalitativ metode forteller oss noe om etts fenomens karakter, hvorav målet er å klargjøre fenomenets karakter eller egenskap(er). Kvalitativ forskning er *innholdssøkende*, i motsetning til kvantitativ forskning som er mer *innholdsstyrt* (Widerberg, 2001). Det vil si at

den kvalitative forsker vil konsentrere seg om få fenomener, og undersøker dem svært grundig, og den kvantitative forsker vil heller se på de store sammenhengene, gjerne i en målbar konsentrasjon.

4.1.2 Hermeneutisk posisjonering

I og med at dette forskningsarbeidet tar utgangspunkt i tolkning i det jeg analyserer materialet, står jeg i en hermeneutisk sirkel. Mine forståelser og mine tolkninger vil ligge til grunn for denne undersøkelsen. For å gjøre rede for hermeneutikkens innhold i korte trekk, kan man trekke frem to sentrale begreper; *fortolkning* og *mening*. Innenfor åndsvitenskapelig, eller humanvitenskapelig, forskning søker man fortolkninger på meningsfulle fenomener (Paahus, 2012). Hermeneutikken er en fortolkningslære, hvor man som forsker søker forståelse og mening. Altså søker man etter en forståelse av menneskers meninger; hva uttrykker de, og hvilke intensjoner har de?

Mange forbinder hermeneutikken med den *hermeneutiske sirkel*. Dette gjelder særlig i forståelse og fortolkning av tekster. Den hermeneutiske sirkel består av en sirkelbevegelse, hvor man beveger seg frem og tilbake mellom enkelte deler av teksten for å få en forståelse av teksten i sin helhet (Paahus, 2012). Det vil si at man møter teksten med en forforståelse, som påvirkes av flere delelementer, som videre justerer forståelsen av helheten. Teksten blir således en delforståelse av helhetsforståelsen. Noen vil også referere til den hermeneutiske sirkel som en *spiral*, på grunnlag av at forståelsen har endret seg over tid og at man derfor ikke vil vende tilbake til det samme stedet.

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer introduserte begrepet *forståelseshorison*, innenfor den epistemologiske hermeneutikken¹⁸. Han mener at vår forståelse vil aldri starte på et nullpunkt, hvorav vår identitet, kulturarv og bakgrunn vil være bestemmende for vår *forforståelse*. Våre fordommer¹⁹, holdninger og oppfattelser, bevisste som ubevisste, vil være

¹⁸ Den epistemologiske hermeneutikken, også kalt den moderne hermeneutikk, kom frem i løpet av 20. århundre. Filosofene Martin Heidegger (1889-1976) og Gadamer er fremtredende innenfor denne retningen, hvor de stilte seg kritiske til den historiske hermeneutikken. Dvs. i form av at mennesket først og fremst er handlende vesen, ikke bare en avbildning av verdens indre og ytre gjenstander ((Paahus, 2012, s. 149-150).

¹⁹ I vår forståelse av begrepet «fordommer» er dette gjerne negativt ladd. Gadamer belyser dette i positiv forstand, hvor han mener at det er en «ubegrunnet dom». Derav kan man ikke tilegne dette ordet en retning uten en avklaring (Gadamer, 2010, s. 307).

et grunnlag for vår forståelseshorisont. Denne forståelseshorisonten er konstant, som et resultat av våre tidligere erfaringer. For å utvide vår egen forståelseshorisont er vi nødt til og «møte» andres horisonter. Gadamer kaller dette *horisontsammensmeltning* (Paahus, 2012). Et eksempel er hvis man diskuterer om en bok er god eller dårlig; under drøftingen vil vi belyse vår forståelse av boka. Iløpet av alle ytringene vil vi oppleve en større forståelse fordi alle sine forståelser smelter seg sammen inn i en ny horisont. I denne oppgaven er forforståelsen relevant i form av at min forforståelse var grunnlaget for at jeg valgte å ta for meg dette emnet – eller kanskje min mangel på forståelse? Min forforståelse har påvirket denne oppgaven, både i forkant og underveis i undersøkelsen.

4.1.3 Min holdning til forskningsfeltet

Som jeg redegjør for innledningsvis i denne oppgaven, var jeg frustrert over de erfaringene jeg hadde fra BARNAS Kunstmuseum. Hvordan skulle jeg forholde meg til denne avdelingen når jeg ikke engang visste hva avdelingen baserte seg på? Det var en helt ny opplevelse for meg i forhold til hva et kunstmuseum skal være. På den måten hadde jeg en forforståelse til hva et kunstmuseum også bør innebære.²⁰ Jeg lette etter *formidlingen*. Burde ikke dét være en del av et kunstmuseum, tenkte jeg. Mine holdninger overfor avdelingen var preget av en ambivalens. Selvfølgelig syntes jeg at det var gøy når barna lekte og hadde det moro, men jeg hadde vanskeligheter for å forstå kunstperspektivet. Det virket som om det kom i andre rekke av opplevelsen. I min forforståelse ville det vært naturlig at kunsten var hovedfokuset. Jeg gikk derfor inn i feltet med et snevert syn og hadde kun fokus på *kunstoppdagelsen*²¹. I den forstand at jeg redegjør for min forståelseshorisont i møte med feltet viser jeg til de tankene som var bakgrunnen for denne avhandlingen. Dette gjenspeiler seg i problemstillingen som er satt, hvor jeg vil kartlegge formidlingsperspektivene som er fremtredende i BARNAS Kunstmuseum.

Vi vil møte feltet med en form for forforståelse. Våre tanker og holdninger vil være en del av undersøkelsen helt fra begynnelsen av, fordi hypotesene man stiller vil basere seg på forskerens forforståelse. Selve vitenskapen innenfor hermeneutisk tankegang er nettopp å

²⁰ Denne holdningen refererer også til Pierre Bourdieus begrep *habitus*, som jeg går nærmere inn på i analysekapittelet. Begrepet innebefatter våre tanker- og handlingsmønstre i sosiale og kulturelle strukturer, basert på våre erfaringer, og hvordan vi posisjonerer oss i forhold til dem.

²¹ Jeg redegjør for begrepet *kunstoppdagelsen* i neste kapittel, som en del av analysen. Hovedsakelig handler det om hvorvidt barnet gjør seg oppmerksom på kunstverkene inne i avdelingen.

forstå, hvor man ikke nødvendigvis er ute etter årsaksforklaringer, men tilegne emnet en mening. Selve forskningen vil derfor spille utifra en indirekte subjektivitet, og det er derfor viktig å redegjøre for sin egen forståelse i forskningsfeltet.

Det samme vil melde seg gjeldende innenfor våre tolkninger av data, hvor forskerens subjektive forståelse vil være med på å prege tolkningen. Det er derfor viktig at forskeren gjør rede for sin forståelse igjennom undersøkelsen, uansett om forskeren redegjør for materialet nokså eksplisitt eller ikke. For å synliggjøre mine tanker underveis har jeg valgt å vise til min forforståelse under de metodiske grepene. Under det analytiske arbeidet har det også vært viktig å være bevisst på min forskerposisjon. Det er derfor viktig å tilstrebe en åpen holdning til feltet, ikke bare søke etter det man *vil søke etter*.

4.1.4 Etske retningslinjer

Denne oppgaven forholder seg til etiske retningslinjer.²² Innenfor bruk av kvalitativ metode vil informert samtykke, konfidensialitet og ivaretagelse av forskningsobjektets integritet være viktige etiske regler å forholde seg til som forsker.²³ Det handler om hvordan en beskytter og ivaretar deltakerne i forkant, underveis og i etterkant av undersøkelsen. Dersom man benytter seg av intervju vil det først og fremst være viktig å ivareta integriteten til personen man intervjuer, og når materialet skal fortolkes er det hensiktsmessig å opplyse informantene om det som legges frem. Hvis det er nødvendig å opplyse om personens identitet er det et krav om samtykke. Dersom det legges frem sensitive detaljer er det et krav om at informantene skal anonymiseres. Uansett skal informantene være informert om forskningens tema og innhold.

I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene kan det være svært problematisk å gjennomføre en ren observasjon, hvor forskeren ikke er deltakende. Ikke bare er det en utfordring i seg selv å ha en tilbaketrukket rolle ettersom man er synlig i feltet, men det er også en utfordring å ivareta kravet om informert samtykke. Som komiteen skriver på sine hjemmesider er det muligens mer attraktivt å bruke denne metoden innenfor psykologisk forskning, med barn som leker eller personer under terapi. Innenfor slike tilfeller er det en

²² Dette oppgaven er ikke meldt inn til NSD (Personvernombudet for forskning) da oppgaven, i følge deres retningslinjer, ikke har meldeplikt.

²³ Informasjonen om etiske retningslinjer er hentet ut ifra Den nasjonale forskningskomite sine hjemmesider, under kvalitativ forskning; <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/> Hentet: 10.04.15

variasjon om hvorvidt de observerte gir sitt samtykke i forkant eller etterkant av observasjonen. Denne typen observasjon er allikevel en stor utfordring i forhold til hvordan forskeren skal ivareta integriteten til forskningsobjektet og deres mulighet til å gi deres samtykke.

4.2 Presentasjon av utvalg

I denne prosessen har jeg stått overfor flere valg, noen mer fremtredende enn andre. Ved å ta for meg avdelingen BARNAS Kunstmuseum som et barnekunstmuseum, kjente jeg også et behov for å få større innsikt i feltet *barnekunstmuseum*. Derav foretok jeg noen utvalgte forstudier, som jeg redegjør for i kapittel 2. En ting var å ta for seg BARNAS Kunstmuseum som forskningsarena, noe annet var *hvordan*. *Hvem* ønsket jeg å involvere i prosessen, *hva* slags data vil det gi meg, og ikke minst *hvordan* skal jeg opptre som forsker, var spørsmål jeg stilte meg før jeg satte i gang med undersøkelsen.

Jeg har stått overfor flere valg i denne undersøkelsen. Jeg har konsentrert meg om det som har vært relevant innenfor feltet. Ettersom at jeg var ute etter informasjon om avdelingen var det relevant å intervju de som stod bak utformingen, nemlig ansatte ved SKMU. I forhold til det å bli kjent med feltet var det relevant å observere besøkende i avdelingen. Ettersom at noen grupper reserverer tid i avdelingen, var dette tidspunkter det var enkelt å forholde seg til. Det kvalitative aspektet ligger i det at jeg lot forskningen utspille seg underveis, hvor deltakerne var med på å forme materialet. Jeg visste etter hvert *hvem*, *når*, *hvorfor* og *hvordan*, men jeg lot omstendighetene svare på *innholdet*.

4.2.1 Barnehagegruppene

En ting var å kjenne til avdelingen i jobbsammenheng, noe annet var å skulle se den med «forskerøyne». Som ansatt har man en overordnet ansvarsrolle og det var derfor vanskelig å kombinere konkrete observasjoner med jobb. Jeg valgte derfor å observere utenfor jobbsammenheng, til tider hvor jeg visste at det ville være besøkende i BARNAS Kunstmuseum.

Som jeg har nevnt tidligere er BARNAS Kunstmuseum et tilbud også for barnehager og skolegrupper, særlig i hverdagene. De reserverer en tid, gjerne tidlig, før museet åpner til fast tid. Det er grunnen til at jeg valgte å observere to barnehagegrupper i undersøkelsen. I tillegg ønsket jeg å forholde meg til målgruppen som er gjeldende for avdelingen, og se på hvordan de opplevde og brukte avdelingen.

Et annet gunstig aspekt ved å observere barnehagegrupper er at jeg også fikk innsyn i de voksnes rolle, ikke nødvendigvis kun barna. De barnehageansatte som fulgte barna ville også prege min observasjon, i form av hvordan de opptrådte overfor barna og avdelingen. Jeg var jo forholdsvis kjent med det familiære handlingsmønsteret i avdelingen. Kanskje ville barnehagegruppen bidra til nye syn? De ansatte som fulgte barna fra barnehagen ville ha en større ansvarsrolle, med flere barn og flere hensyn.

4.2.2 Ansatte ved SKMU

Jeg visste at det ville være nødvendig å ha noen samtaler med de ansatte på museet, men jeg vurderte utvalget og hva de eventuelle informantene kunne bidra med til oppgaven.

En ansatt fremstod som en tydelig informant; han som var «hovedhjernen» bak hele avdelingen.²⁴ Til tross for at han ikke er oppført som prosjektleder på de offentlige dokumentene til museets prosjektskisse for avdelingen, er det han som har fulgt prosjektet hele veien og foretatt de kuratoriske avgjørelsene. Han var derfor en sentral informant i klarheten jeg søkte etter hvilke visjoner og ambisjoner museet hadde for BARNAS Kunstmuseum. Jeg vil referere til informanten som *Ansatt 1*, på bakgrunn av etiske retningslinjer.

En annen informant, som ville komme med nyttige perspektiver, var en pedagog som er ansatt ved SKMU. Jeg visste at også hun hadde en svært aktiv rolle i utviklingen av BARNAS Kunstmuseum. Som pedagog og ansvarlig for verkstedene spiller hun en viktig rolle innenfor de forskjellige formidlingsvirksomhetene som fremtrer i avdelingen og ellers i museet. Jeg valgte derfor ut henne som en informant for å få bedre innsikt i de formidlingsperspektivene

²⁴ Jeg må nevne at denne informanten ikke fungerte som en utstående karakter alene i utformingen av avdelingen, hvor også tidligere direktør og resten av museets ansatte var sentrale i prosessen.

som har vært og foreligger i avdelingen. Jeg vil referere til henne som *Ansatt 2* i denne oppgaven.

Underveis har jeg vurdert å foreta flere intervjuer, både utenifra (besøkende) og flere innenifra (på museet). Dette ville gitt et bredere innblikk i avdelingen, sett ifra flere perspektiver. Jeg tror at nye perspektiver ville vært gunstig dersom jeg ville angrepet feltet med en enda større bredde. Utvalget er derfor foretatt og besluttet utifra denne oppgavens rammeverk.

4.2.3 Etske aspekter ved utvalget

Jeg har vært bevisst på de etiske aspektene ved utvalget, både i forkant av og underveis i prosessen. Jeg har vært opptatt av at de involverte har vært informert og oppdatert, så fremt det har vært nødvendig. I tråd med kvalitativ forskning har jeg først og fremst vært *innholdssøkende*, hvor offentliggjøring av navn og titler ikke har hatt betydning for oppgaven. I de tilfellene det har vært relevant har jeg vært konsekvent på deres samtykke. Ofte i kvalitative metoder blir forskningen situasjonsbestemt og det er vanskelig å forutsi om man benytter seg av materialet som foreligger (Widerberg, 2001). Det kan derfor i noen tilfeller være vel så viktig å holde en åpen dialog med de medvirkende i etterkant av selve undersøkelsen. Jeg vil nå gå kort inn på de etiske overveielser som har oppstått underveis i prosessen, og heller gjøre rede for de etiske valgene under metodens gang.

Når det kommer til de etiske aspektene ved utvalgene er det et felt som er særlig utsatt, nemlig Sørlandets Kunstmuseum. Jeg har valgt å ikke anonymisere museet fordi det ville vært en utfordring i redegjørelsen for BARNAS Kunstmuseum. Det etiske aspektet ved å synliggjøre museet tar utgangspunkt i fremstillingen av kunstinstitusjonen. Jeg har opplevd en god støtte og imøtekommenhet fra museets side iløpet av denne prosessen, som har gjort det enklere for meg å forholde meg til dem underveis. Det har alltid vært en underliggende forståelse for oppgavens innhold, gitt fra begge sider. Nå som denne avhandlingen først og fremst redegjør for avdelingen nokså eksplisitt, hvor jeg ikke er ute etter positive og negative sider, håper jeg at det objektive synet vil gagne museets betraktninger.

I tråd med at Sørlandets Kunstmuseum og dets ansatte har stilt seg tilgjengelige i denne undersøkelsen, har det vært viktig for å meg å holde de involverte oppdatert underveis. Det samme gjelder deltakerne som la materialet til rette i forundersøkelsene mine. På bakgrunn av at de utvalgte deltakerne har stilt opp på frivillig basis, og at de eventuelt blir henvist til i oppgaven, har det vært viktig å informere dem grundig om oppgavens form. For å sikre validiteten har jeg valgt å vise de deltakende aktørene deler av materialet som vil legges frem. På den måten har de hatt mulighet til å kommentere dersom noe virker feilaktig fremstilt. I observasjonene mine har jeg forholdt meg til to grupper, hvor jeg har sett på deres handlinger i en større helhet. Informasjon om barnehagegruppen og de involverte har derfor ikke vært nødvendig. Derav har de ikke vært opplyst og informert på samme måte som informantene, til tross for at det kan være en etisk utfordring.

4.3 Observasjon

Både observasjon og intervju er de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ metode, og det på grunnlag av at forskeren kan oppnå en dybdeforståelse for feltet. En kan med fordel kombinere disse metodene, ettersom innfallsvinklene gjerne utfyller hverandre (Widerberg, 2001). I redegjørelsen for metodene vil jeg også inkludere min forforståelse og mine holdninger, da dette har vært med på å styre innfallsvinklene.

4.3.1 Hvorfor observasjon?

«*Observasjon* innebærer at forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk og handlinger» (Widerberg, 2001, s. 16). Jeg valgte observasjon for å få en større forståelse av avdelingen, utenfor jobbsammenheng. Jeg ville observere hvordan de besøkende opptrådte i avdelingen.

Jeg hadde en del forventninger til hva observasjonene ville fortelle, og hadde derfor opparbeidet meg noen hypoteser i forkant. Dette var fordi at jeg på sett og vis kjente til feltet fra før av. Noe ble avkreftet og noe bekreftet underveis i observasjonene, men jeg opplevde at jeg var nødt til å ha en åpen holdning til det hele for å kunne se hva som *faktisk* skjedde. På den måten ble observasjon et gunstig redskap for å tilnærme seg en dypere forståelse for

feltet, hvilket jeg fikk. Observasjonene har derfor vært et stort bidrag til oppgavens videreutvikling, der nye elementer og perspektiver som ble synliggjort.

4.3.2 Hvor mye observasjon?

Jeg valgte å gjennomføre to observasjoner i BARNAS Kunstmuseum. Jeg opplevde at materialet fra de to observasjonene som utfyllende nok, til denne oppgavens omfang. På bakgrunn av mine erfaringer og kjennskaper til avdelingen fra før av, var det heller ikke nødvendig med mer i den forstand at jeg ikke behøvde å bli grunnleggende «kjent» med forskningsfeltet.

4.3.3 Hva slags observasjon?

Utformingen av observasjonen ble i utgangspunktet gjort ut ifra etiske overveielser. Jeg ønsket å observere en gruppe hvor jeg ikke var nødt til å informere om oppgaven og være avhengig av deres samtykke. Derfor valgte jeg, i teorien, å ha en passiv forskerrolle. Ifølge etiske retningslinjer er dette en utfordring, i forhold til samtykke og ivaretagelse.

I *Å forske på samfunnet* skiller Knut Halvorsen mellom *åpen/skjult, deltakende/ikke-deltakende, strukturert/ustrukturert og direkte/indirekte* observasjoner (Halvorsen, 2003, s. 84-85). I deltakende/ikke-deltakende observasjon kan forskeren ha en aktiv eller passiv rolle. Dersom forskeren er aktiv vil han eller hun interagere og delta i det sosiale miljøet forskeren har tatt for seg. Når Halvorsen skriver om åpen/skjult forskning, handler det om hvorvidt de observerte er klar over at de er en gjenstand for undersøkelse, hvor han eksemplifiserer med lekeobservasjoner av barn. Det samme gjelder direkte/indirekte observasjon, hvor forskeren forteller eller lar være å fortelle observasjonsobjektene om hensikten med observasjonen. Dersom observasjonen er strukturert vil forskeren se etter handlinger som han eller hun har forutbestemt, noe som faller innunder kvantitativ forskning. I ustrukturerte observasjoner stiller forskeren mer åpen til feltet (Halvorsen, 2003)

I mine observasjoner valgte jeg å ha en skjult, indirekte inngang og en passiv posisjonering. Dette valget ble tatt på grunnlag av at jeg ikke ville påvirke handlingene til gruppene jeg observerte. Jeg var ute etter å observere deres naturlige og intuitive handlingsmønstre, og ønsket ikke å lede dem i en retning etter hva jeg nødvendigvis så etter. I forhold til etiske

regler var dette også en enklere utvei, hvor jeg ikke ble nødt til å underrette meg etter barnehagene i forkant eller underveis i undersøkelsen. Dette er en etisk utfordring, hvilket jeg redegjør for. Av den grunn er også barnehagene anonymisert, også fordi at deres identitet ikke har relevans i denne oppgaven.

Under selve observasjonen valgte jeg å plassere meg utenfor avdelingen, der jeg hadde innsikt til det første rommet. Jeg satt meg ned for å notere ved bordene som er plassert i museets foaje, hvor jeg fikk en «naturlig» posisjon. Dessverre medførte denne plasseringen at jeg ikke fikk tilsyn til de to andre rommene, og jeg ble derfor avhengig av å lytte og «tilfeldigvis» spasere forbi for å opprettholde den passive forskerrollen. Under den andre observasjonsrunden ble imidlertid min posisjon avbrutt da en av museets ansatte fortalte en av de ansatte fra barnehagen at jeg var der for å observere. Jeg ble derfor «kastet» inn i en synlig og direkte forskerrolle, hvilket jeg ikke ønsket. Dette ga meg allikevel en gunstig posisjon, hvor jeg kunne bevege meg mer fritt og observere gruppen ifra alle rommene i avdelingen. Jeg informerte kort om oppgavens innhold til de barnehageansatte, men forholdt meg videre til den passive rollen. Denne opplevelsen, som en mer deltakende observatør, ga meg et større spillerom. Mine tidligere ideer om hvor gunstig den passive observasjonsrollen var forandret seg på dette tidspunktet, og dersom jeg skulle gjennomført flere observasjoner ville jeg hatt en mer synlig posisjon i forskningen.

4.3.4 Observasjon styrt av min forforståelse?

Min forforståelse tok utgangspunkt i hva jeg *ikke forstod* – jeg klarte ikke å plassere avdelingen ut ifra min forståelse av hva et kunstmuseum skulle være. Denne holdningen var noe jeg tok med meg inn i observasjonene, især den første. Jeg konsentrerte meg da om barnas kunstopplevelse, men gjenga allikevel alle handlingsmønstre og utsagn. Under andre observasjon hadde jeg en mer åpen holdning til feltet, og på bakgrunn av materialet fra første observasjon forstod jeg at dette var nødvendig. Ved å tilnærme meg feltet med en åpen holdning opplevde jeg at jeg fikk en større forståelse for hvordan avdelingen fremtrer og hvordan den brukes.

4.4 Intervju

Ved å benytte meg av intervjuformen ville jeg få en større innsikt til museets visjoner og intensjoner bak avdelingen, som på mange måter har vært grunnleggende for denne oppgaven. Ettersom avdelingen var såpass ny, ville jeg ikke kunne innhente informasjon fra noen andre steder enn ved å gå direkte til kilden.

4.4.1 Hvorfor intervju?

Intervju innebærer at forskeren benytter seg av en samtaleform for å innhente informasjon rundt sitt tema (Widerberg, 2001). Det var på mange måter det jeg var ute etter, som en grunnpilar for å øke min forståelse for avdelingen. Hvilke valg har museet stått ovenfor under utformingen av BARNAS Kunstmuseum, og hvilke begrunnelser er bakenforliggende for dem? Hva slags syn hadde de på formidlingen og leken som foreligger i avdelingen? Hvordan ser fremtidsaspektene ut? I generelle trekk var det slike spørsmål jeg ønsket svar på. Jeg ønsket kanskje først og fremst å finne en mening, og få klarhet i de spørsmålene jeg stilte meg selv. På bakgrunn av det, var det fordelaktig å benytte seg av intervju hvor informanten gir konkrete innblikk av og rundt feltet.

4.4.2 Hvor mange intervjuer?

Som jeg også redegjør for i utvalget har jeg foretatt meg to intervjuer i denne undersøkelsen. Jeg vurderte å innhente både fler interne og eksterne informanter, for å få inn flere perspektiver. Det viste seg å ikke være nødvendig, også på bakgrunn av den informasjonen og de erfaringene jeg har selv som ansatt.

Jeg var også en kort periode inne på tanken om å intervju personene fra barnehagegruppene som jeg observerte. Jeg bestemte meg for å ikke gjennomføre dette, på bakgrunn av etiske overveielser. Samtidig opplevde jeg at det heller ikke var nødvendig.

4.4.3 Hva slags intervju?

Man skiller mellom kvalitativt og kvantitativt intervju, avhengig av hvor «styrt» intervjuet er. Et intervju som består av stram struktur og standardiserte spørsmål, uavhengig av informanten, vil kvalifiseres som et kvantitativt intervju. I et kvalitativt intervju kan man følge en intervjuguide, men samtalen er mer organisk og relasjonell (Widerberg, 2001). I tråd

med strukturerte og ustrukturerte observasjoner gjelder dette også for intervjuer. I forkant av mine intervjuer hadde jeg forberedt en del spørsmål, men det fungerte som en intervjuguide for min egen del. Jeg forholdt meg til flere av disse spørsmålene, men lot også samtalen utspille seg underveis. Således vil intervjuene som jeg foretok meg være «halvstrukturerte».

Både *Ansatt 1* og *Ansatt 2* var vell informerte om oppgavens innhold i forkant av intervjuet, på bakgrunn av at de deltar på frivillig basis. Det er også et viktig etisk aspekt i forhold til deres samtykke. Jeg har besluttet å anonymisere informantene. Grunnen til det er av hensyn til dem og forskningsetiske retningslinjer. Navnene deres er ikke relevant og det er ikke av stor betydning for denne oppgaven. I forkant av intervjuet ble personene informert og forespurt om lydopptak under intervjuene. Dette krevde også samtykke. Lydopptakene er oppbevart etter etiske retningslinjer. Lydopptakene gjorde det lettere for meg å gå igjennom materialet og transkribere det i etterkant. Begge informantene har blitt tilsendt transkriberingen av samtalen og endelig tekst, som de har godkjent.

Jeg valgte å sette meg inn i en «uvitende» posisjon som intervjuer, selv om jeg hadde visse kunnskaper med tanke på at jeg er ansatt ved museet. Dette valget gjorde jeg for å kunne dokumentere og henwise til intervjuet dersom det skulle være nødvendig. Begge intervjuene hadde en samtaleform, og selv om jeg overordnet forholdt meg til de forberedte spørsmålene, var det en fleksibilitet mellom spørsmålene og svarene. Noen av kommentarene ble fulgt opp av videre spørsmål. På den måten fikk jeg også mer inngående kunnskap enn det jeg hadde forutsett.

4.4.4 Intervjuer styrt av min forforståelse?

Intervjuene var også grunnleggende styrt av min forforståelse, til tross for at jeg benyttet denne formen for å kartlegge feltet. I min intervjuguide belyser de forberedte spørsmålene også formidlingsperspektivet, noe som igjen henviser til min holdning ovenfor avdelingen.

Jeg skriver at forforståelsen lå til grunn, det også fordi at jeg prøvde å stille meg åpen og dekke hele feltet – ikke bare få svar på mine ideer og tanker. Intensjonen var å få generell informasjon om avdelingen, hva som var intensjonen og visjonen fra museets side og hvordan selve utformingen av avdelingen ble utført. Grunnlaget for at jeg valgte å ta med

kartleggingsspørsmålene baserer seg på at avdelingen var såpass ny, og det var ikke muligheter for å innhente informasjon på noe annet vis. Samtidig lot jeg også samtalen utspille seg underveis, med utgangspunkt i deres utsagn. Derfor er det vanskelig å påstå at intervjuene var tydelig styrt av min forforståelse, når fokuset også var deres tanker og ideer.

4.5 utfordringer underveis

Det har vært noen få utfordringer underveis i undersøkelsen. Allerede under forstudiene mine opplevde jeg at det å holde en «åpen dialog» under prosessen var en utfordring, i mangel på respons på oppfølgingsspørsmål. Ettersom at jeg har fått samtykke til å henvise til og benytte materialet de har gitt meg, har jeg valgt å forholde meg til det.

Det å skille mellom det å være en kollega og en forsker ved SKMU har også vært en utfordring. Under en av observasjonene ble jeg forespurt om jeg kunne sitte i skranken for et kort øyeblikk, hvilket jeg gjorde. Det handler om de ulike posisjonene jeg har stått overfor, en side vil være tro mot sin forskerrolle og den andre vil bidra som ansatt. Også under intervjuene ble det nesten litt tåpelig å skulle stille seg «uvitende» fordi det var flere elementer jeg hadde kjennskap til. Det ble derfor viktig for meg å presisere min rolle underveis i intervjuene. På en annen side har denne posisjonen også vært særdeles gunstig fordi at jeg har hatt et konstant overblikk av min forskningsarena, noe også museet har lagt til rette for.

En siste utfordring var spørsmålene om hvor mye jeg skulle undersøke og forholde meg til – når er nok *nok*? I begynnelsen av denne undersøkelsen var BARNAS Kunstmuseum en nyetablert avdeling, og i løpet av prosessen har det stadig vekk dukket opp nye temaer som jeg kunne tenkt meg å undersøke i dette arbeidet. Som jeg skriver under metodens gang har jeg vurdert om jeg burde observere mer, eller om jeg burde intervjuet flere. Til slutt må man bare slå seg til ro med det materialet man har, noe som er en utfordring i et felt med stadige oppdateringer og forandringer.

4.6 Analytiske redskaper

Ved bruk av kvalitative metoder kommer empirien frem gjennom analyse av data. I neste kapittel vil jeg presentere de forskjellige funnene som har dukket opp i løpet av denne undersøkelsen, hvor det er viktig å henvise til hvilke analytiske redskaper man har benyttet seg av for å komme dit hen.

Som nevnt noterte jeg alle handlinger og uttalelser under observasjonene mine. I etterkant av observasjonene satte jeg teksten inn i en tabell, for å videre *kode* materialet. Ved å benytte seg av koding samler man fokusområdene og en får lettere oversikt over materialet. I en slik prosess går man igjennom *åpen* koding, *aksial* koding og *selektiv* koding. Den åpne kodingen er det laveste nivået i prosessen, som er en ren beskrivelse av materialet. Her ser forskeren på elementer i observasjonen, som videre bidrar til å danne teori gjennom å konseptualisere og definere fremtredende kategorier. Aksial koding er prosessen hvor forskeren ser på sammenhenger i dataene. Forskeren går i dybden av materialet og ser systematisk etter sammenhenger som relateres til hverandre. I selektiv koding, som er siste del av prosessen, danner forskeren ulike kategorier som skaper et grunnlag for å utvikle teorier og videre analyser (Strauss & Corbin, 1998, s. 101-143) Disse grepene kjennetegner metoden *grounded theory*, som benyttes i mindre forskningsprosjekter hvor man gjennom kvalitative metoder studerer menneskelige samhandlinger. Forskeren fokuserer da på hva som skjer i visse situasjoner (Denscombe, 2011, s. 106-107). I den sammenheng forstår jeg at jeg tilnærmer meg dette metodiske grepet i det analytiske arbeidet.

Denne prosessen har jeg fulgt i analysen av mine observasjoner. Fordelen ved at jeg valgte å benytte meg av koding var at jeg fikk en oversikt over materialet i de to observasjonene. Under koding-prosessen opplevde jeg en større forståelse for feltet og fenomenene som var fremtredende – flere fenomener som jeg ikke hadde forholdt meg til tidligere. Igjennom de to observasjonene var det gjentagende hendelser som gjorde det lettere å se på de store sammenhengene. Derfor ble også fenomenene mer synlig og enklere å kategorisere. Jeg vil derfor si at ved å bruke koding som et analyseredskap har det vært lettere å behandle materialet. Det har også bidratt til og «åpne øynene» mine mer og jeg fikk en større forståelse for helheten.

Det finnes forskjellige redskaper for å analysere intervjuer. Noen forskere vil forholde seg til teksten fra transkriberingen, som i ren tekst, og noen velger å sammenfatte deler av intervjuet. Jeg har valgt å forholde meg til transkriberingen og det som ble sagt i samtalene. Selve analysen vil derfor basere seg på en *tekstanalyse*, hvor jeg går igjennom materialet og merker meg det som er relevant å få frem. Det er to hovedformer for tekstanalyse; *helhetsanalyse* og *delanalyse*. I helhetsanalysen går forskeren igjennom teksten og danner seg allment inntrykk over teksten, og videre skille ut sitater som illustrerer helheten av intervjuet. I delanalyser vil forskeren legge frem deler av intervjuet som kan kategoriseres, ofte utsagn, meninger eller holdninger. (Halvorsen, 2003, s. 135) På sett og vis har jeg gjennomført begge analyseformene fordi helheten gir et inntrykk av det informative rundt BARNAS Kunstmuseum, men delene spesifiserer det mye mer. I gjennomgangen av intervjumaterialet har jeg valgt ut sitater som tydeliggjør museets intensjon og visjon for BARNAS Kunstmuseum. I den sammenheng har jeg også kunnet sammenligne informasjonen som har kommet frem. På den måten vil det informative også tilhøre en delanalyse. I tillegg har jeg bevisst valgt ut elementer som er relevant for oppgavens tematikk, som igjen understreker denne formen for tekstanalyse. De analytiske redskapene vil uansett vise til de forskjellige perspektivene som har kommet frem i intervjumaterialet.

4.7 Refleksjoner rundt validitet og reliabilitet

For å avrunde dette kapittelet, hvor jeg har lagt frem de metodiske grepene og de analytiske verktøyene, vil jeg nå reflektere kort rundt begrepene validitet og reliabilitet.

Innenfor forskning er begrepene validitet og reliabilitet sentrale. Validitet kan omtales som gyldighet eller relevans. Det vil si om dataene har relevans til problemstillingen som er satt og om forskeren argumenterer godt nok for sine tolkninger (Halvorsen, 2003). Altså er det tolkningene som valideres og hvor godt forskeren tolker sin data, ikke de målbare enhetene eller testene som legges frem. Reliabilitet sikter til hvor pålitelige målingene er. Dersom reliabiliteten er høy, vil man kunne gjennomføre undersøkelsen flere ganger og komme frem til nesten samme resultat. Det betyr at man må være sikker og nøyaktig i sin datainnsamling og i de analytiske verktøyene man bruker. «Høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som

gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling» (Halvorsen, 2003, s. 41.). Med andre ord vil høy reliabilitet være en forutsetning for høy validitet.

Begrepene validitet og reliabilitet kan være en utfordring å benytte innenfor kvalitativ forskning, nettopp fordi at det ikke er forutbestemt hva man skal måle. Ved å ta i bruk kvalitative metoder møter man feltet med en åpen tilnærming. Det er derfor viktig at den kvalitative forskeren er saklig og pålitelig i sin datainnsamling og i sine analyser. Det er derfor viktig at forskningsobjektene tar stilling til materialet som legges frem for forskningens pålitelighet. Innenfor kvalitativ forskning vil man derfor ikke ta stilling til om hvorvidt resultatene er generaliserende og allmenngyldige, men heller om de er overførbare. Det betyr at samme fenomener vil kunne gjenkjennes ved andre situasjoner eller steder (Halvorsen, 2003).

Dette underbygger på mange måter hele dette kapittelet og hvorfor det er viktig å konkretisere de metodiske grepene jeg har foretatt meg. For at min forskning skal være pålitelig og overførbar, er det viktig at jeg viser til de forskjellige stegene i undersøkelsen, også min egen posisjon i feltet. Ingen ville kunne gå tilbake og oppleve de samme situasjonene jeg gjorde eller få nøyaktig samme svar som jeg fikk. Det er derfor viktig at jeg er tydelig i mine valg og vurderinger i undersøkelsesprosessen, som jeg nå har gjort.

Kapittel 5. Presentasjon og funn

Jeg vil nå presentere de ulike empiriske funnene som har kommet frem igjennom metodens gang og analysen. Slik jeg har bemerket tidligere i denne oppgaven, har funnene i analysen påvirket oppgavens form, på bakgrunn av at jeg fikk en større forståelse for feltet. Funnene og min posisjon vil jeg drøfte videre i neste kapittel.

Jeg vil først presentere de to observasjonene jeg foretok meg på BARNAS Kunstmuseum, hvor jeg vil gjengi de sentrale aspektene som kom frem under observasjonene. Som skrevet har jeg benyttet meg av koding som analytisk redskap. Jeg vil presentere de ulike kategoriene har blitt synliggjort her, og drøfte disse posisjonene videre i analysen og drøftingen.

I analysen av intervjuene har jeg forholdt meg til tekstanalyse når jeg har gått igjennom transkriberingene. Som jeg skriver i metodekapittelet har jeg benyttet meg av både helhetsanalyse og delanalyse i denne undersøkelsen. *Helhetsanalysen* ga meg et overblikk av informasjonen som kom frem i løpet av intervjuet. I *delanalysen* trekker jeg ut sitater som har bemerket seg innfor oppgavens tematikk. Jeg vil legge frem dette ved å henvise til deler av samtalene og sette de ulike temaene inn i kategorier.

5.1 Observasjonene

I forkant av observasjonene hadde jeg noen hypoteser som var dannet i sammenheng med mine tidligere erfaringer. Jeg antok at lek og aktivitet ville være et dominerende handlingsmønster hos barnehagen. Jeg var spent på om kunstverkene ville bli et konsentrasjonsområde eller om det ville være en del av opplevelsesrammen. I analysen oppstod det flere overraskelsesmomenter som jeg ikke tidligere hadde reflektert over, noe som ga meg en større forståelse for avdelingens rammer. Det var ikke bare barnas intuitive handlinger som synliggjorde seg, men også de voksens rolle og hvordan de påvirket opplevelsen. I observasjonene var det visse handlingsmønstre som ble gjentakende, noe som gjorde det enklere å kategorisere fenomenene.

5.1.1 Første observasjon

Den første observasjonen var av en barnehagegruppe på elleve barn og tre voksne. En av de ansatte ved museet møter gruppen før de skal gå inn i avdelingen. En av de barnehageansatte sier: «Her er det litt som et bibliotek – vi skriker ikke og vi løper ikke.» Barna lurte på om de kan få lov til å leke og se på TV inne i avdelingen, uten at noen responderer. Før de går inn i det første rommet sier en av de barnehageansatte at de skal gå inn og se på tingene.

Det første som blir bemerket når de går inn i det første rommet er et av kunstverkene, når en barnehageansatt spør hva *det* er. Et barn svarer at det er et fly. Den museumsansatte sier at det bare er å boltre seg litt i avdelingen. Følgende begynner noen barn å skli nedover det liggende museumskabinettet. Skli-aktiviteten er gjennomgående under hele observasjonen, også fra de barnehageansatte. Lekedyrene som er plassert i den ene luka er attraktive for barna, og de leker med dem over lenger tid.

Gjentatte ganger bidrar de barnehageansatte til å gjøre barna oppmerksomme på kunstverkene i rommet. Dette gjør de ved å selv sette seg ned og se på kunsten, hvor barna kaster seg på. Barna blir også oppmerksomme på kunstverkene selv. Særlig videokunsten bak museumskabinettet, med tilhørende lyd, får deres oppmerksomhet. Det er variert hvor lenge de befatter seg med kunstverkene, noe som også avhenger av om det skjer i et fellesskap eller alene.

Oppsummerende refleksjoner

I helheten av denne observasjonen er det en balanse mellom lek og aktivitet og deres «møte» med kunstverkene, men tidsbruken mellom dem forteller noe annet. Gruppen brukte mer tid på å leke med lekedyrene og skli på museumskabinettet enn hva de brukte på fokusere på kunstverkene. Da de avsluttet besøket drøftet ikke gruppen deres opplevelser av avdelingen, de var mer opptatt av neste post på agendaen under by-besøket.

Under den første observasjonen hadde jeg plassert meg slik at jeg kun hadde innsikt til handlingen i det første rommet, noe som var uheldig for forskningsmaterialet. I løpet av den timen de besøkte avdelingen oppholdt de seg mest i rommet jeg hadde innsikt til, men jeg gikk allikevel glipp av handlingen i de resterende rommene. Under denne observasjonen var

det også en museumsvakt som lukket dørene til det første rommet, som gjorde at jeg i en periode hadde vanskeligheter for å høre hva som ble sagt. Jeg ser derfor i ettertid at den første observasjonen var noe mangelfull, som også gjenspeiler seg i materialet.

5.1.2 Andre observasjon

Jeg observerer syv barn og to barnehageansatte, i tillegg følger en museumsansatt med barnehagegruppen. Barnehagegruppa kom tidligere enn avtalt tid og jeg gikk derfor glipp av introduksjonen.

Det første handlingsmønstret er full aktivitet i det første rommet, hvor barna beveger seg opp og ned på det liggende museumskabinettet. Et barn setter seg ned og leker med en av dyrelekene. Samtidig ser en av de barnehageansatte ned i en av lukene, og tre barn blir med på å studere verket. Et av barna ser ned i en av de øverste lukene og sier; «Se!». Et annet barn følger opp og kommenterer noe i en annen luke; «Se på den!» Den museumsansatte diskuterer kunstverkene i avdelingen med en av de barnehageansatte.

Før de går inn i det andre rommet samler den museumsansatte barna. Hun forteller at det er masse «kunsting» inne i det skapet som de kan klatre i. Samtidig sier hun at barna er nødt til å vise hensyn til hverandre inne i skapet. Barna beveger seg i den øverste delen av skapet og snakker med hverandre. Det ene barnet dunker i glasset, og både museumsansatt og barnehageansatt sier «ikke dunk der». Den museumsansatte tar med en av de barnehageansatte inn i det tredje rommet, hvor flere av barna har kommet til.

Ettersom at det ble informert om min forskerposisjon benytter jeg meg av muligheten til å bevege meg mer fritt imellom rommene. På vei inn i rommet hører jeg den ene barnehageansatte si «det er ikke lov å ta, bare se». Jeg kommer i snakk med en av de barnehageansatte i det tredje rommet, hvor hun forteller litt om barnegruppen. Barna ser ikke ut til å legge merke til meg selv om jeg er tilstedeværende.

I det tredje rommet kommer det tre barn og en barnehageansatt ut av videokuben. To av barna løper videre inn i klatreskapet, og en stopper opp for å se på «Rotor». En av de barnehageansatte kommenterer «Se, nå stoppet det,» hvor barnet blir stående for å se på

verket. Den ansatte legger seg ned for å se på vassen under den andre kuben i rommet og ber barnet om å komme og se. Da er barnet allerede på vei inn i klatreskapet og ignorerer den ansatte.

Inne i skapet kommenteres kunsten gjentatte ganger ved at de sier «se på den,» «æsj» og «se hva jeg fant». Jeg ser ikke hvilke verk de kommenterer i og med at de er inne i skapet. En av de barnehageansatte sitter nå sammen med barna i den øverste etasjen i museumskabinettet.

Etter hvert fordeler gruppen seg over de tre rommene. I det første rommet sitter det to barn og en barnehageansatt og leker med dyrene. Flere av barna kommer tilbake for å skli på museumskabinettet. Det er fortsatt flere barn som oppholder seg i klatreskapet, hvor en av de barnehageansatte må igjen påminne om at det ikke er lov til å banke på glasset eller løpe rundt i avdelingen. Under denne perioden av observasjonen er det et barn som slår hodet i klatreskapet som trenger oppfølging av de barnehageansatte.

Da det begynner å nærme seg slutten av besøket har de oppholdt seg i avdelingen i nesten to timer. De samles utenfor avdelingen for å skulle spise, hvor et av barna spør om de kan leke mer. En av de barnehageansatte sier; «Men dere, har dere tenkt på at det vi leker med her nå, det er kunst? Her har de lagd kunst for et eget museum for barn.» Et barn sier at det var en film der inne, hvor de ansatte følger opp den tråden.

Oppsummerende refleksjoner

Under denne observasjonen oppdaget jeg hvor gunstig det var å være mer synlig i feltet, fordi det ga tilgang til mer materiale. Det ga ingen konsekvenser for hvordan barna oppførte seg i avdelingen, noe jeg trodde ville være av betydning. I tillegg oppholdt denne gruppen seg lenger i avdelingen, som gjorde at jeg fikk mye større materialutbytte. Ut ifra den første observasjonen hadde jeg gjort meg flere erfaringer. Denne observasjonen ble derfor mer utfyllende, på bakgrunn av de erfaringene jeg hadde.

5.1.3 Gjentakende mønstre

For min del startet selve analysearbeidet da jeg så de store sammenhengene i observasjonene, gjennom *aksial* og *selektiv koding*. Dette synliggjorde materialet i en større grad enn hva den

deskriptive analysen gjorde. I denne analyseprosessen oppstod det flere handlingsmønstre som gjentok seg i begge observasjonene. Disse både bekreftet og avkreftet mine hypoteser, samtidig som de ga det nye perspektiver. Ideen om at lek og aktivitet ville være den mest dominerende handlingen i avdelingen ble bekreftet. Allikevel var «kunstopplevelsene» fremtredende, mer enn hva jeg hadde forutsett. Et siste mønster som meldte seg var regelsetting, og hvor tilstedeværende det var under observasjonene. Jeg vil nå gå inn på de forskjellige handlingsmønstrene og utdype hvordan de synliggjorde seg i observasjonsmaterialet.

Lek

Lek er et av hovedbegrepene i denne avhandlingen, og jeg visste at denne handlingen ville være sentral i observasjonene på bakgrunn av mine tidligere erfaringer. Øvrig har jeg henvist til de forskjellige lek-situasjonene som oppstod under observasjonene. Det er tydelig at leketøy (lekedyr og byggeklosser) som er satt inn i avdelingen tiltrekker barna. Kanskje også fordi disse gjenstandene er noe de er kjent med fra før av? Gjentatte ganger fanget de barnas oppmerksomhet, hvor leken utspilte seg ved bruk av dyrene. Et eksempel på det var under den andre observasjonen hvor to barn lekte at dyrene skulle finne mammaen sin. Et annet aspekt, under samme observasjon, var da en av de barnehageansatte fortalte litt om de forskjellige dyrene. Leketøyet, som er plassert i det første rommet, tiltrekker barna og fanger deres oppmerksomhet over lenger tid.



Bilde 11: Luke i det første rommet i BARNAS Kunstmuseum.

Aktivitet

Jeg har valgt å skille mellom lek og aktivitet i denne avhandlingen, til tross for at de gjerne overlapper hverandre. Grunnen til det er denne oppgavens tematikk. Kategorien *aktivitet* innebærer kroppslige bevegelser som gjentas i avdelingen.

Det var mye aktivitet under observasjonene, noe også utformingen legger opp til. Både barna og de voksne beveget seg mye, særlig ved det liggende museumskabinettet. Her skled de nedover for å så gå opp igjen og gjorde den samme handlingen flere ganger. Dette var gjennomgående i begge observasjonene. Også i klatreskapet (det stående museumskabinettet) var det mye aktivitet, hvor de klatret opp og ned, og krabbet rundt i etasjene.

Regelsetting

Kategorien regelsetting var noe jeg ikke hadde forutsett i forkant av analysen. Som ansatt vet jeg at det av sikkerhetsmessige årsaker er visse begrensninger ved avdelingen, men jeg ble overrasket av hvor fremtredende det var. Som jeg nevner under metodens gang har de

barnehageansatte en større ansvarsrolle fordi de skal følge med på flere barn, noe som kan være en faktor for at denne handlingen var gjennomgående under observasjonene.

Regelsettingen kom fra både de ansatte ved museet og ifra barnehagen. Det foreligger noen gitte regler i BARNAS Kunstmuseum, som tar utgangspunkt i utformingen av avdelingen. Der iblant er det mye glass og spisse kanter som må tas hensyn til. Det ble gjentatt flere ganger at barna ikke skulle løpe i avdelingen, eller dunke i glasset. I tillegg var det en museumsvakt som lukket dørene når volumet fra barnehagegruppa ble for høyt.

Egen kunstopplevelse

Kategorien *egen kunstopplevelse* innebærer at de besøkende gjør seg oppmerksomme på kunsten, som en intuitiv handling. I og med at det ikke er noen synlige *pekere* som henviser til kunsten, vil dette være en handling som personen selv kan ta initiativ til, derav *egen*.

Opplevelses-begrepet viser til en samhandling mellom individets personlighet (væren-i-verden) og deres oppfattelser av andre personligheter og elementer i omgivelsene.²⁵

Kunstopplevelsen er derfor en handling hvor de besøkende oppfatter kunstverkene i rommet. Betegnelsen jeg har benyttet forteller ikke i hvilken grad den er høyest eller minst fremtredende, men snarere *om* den er fremtredende.²⁶

Under begge observasjonene bemerket barna seg de forskjellige kunstverkene som er plassert inne i avdelingen. Korte bemerkelser som «se der,» «se på den». Under observasjonene kunne dette variere fra *kun* bemerkelsene, til at barna kunne se på et verk i ett minutt. Det forteller at kunstverkene er en del av opplevelsen til de besøkende i avdelingen. Det vil si at kunstverkene er en del av deres helhetsopplevelse, men ikke et fremtredende fenomen sådan.

Oppfordring til kunstopplevelse

I tråd med *egen kunstopplevelse* oppdaget jeg under observasjonene at de voksne oppfordret til kunstopplevelser. Med det mener jeg at de barnehageansatte gjentatte ganger gjorde barna

²⁵ Jeg henviser her til SNLs redegjørelsen for begrepet *opplevelse*, hvor min oppfattelse av begrepet tilhører en modernistisk psykologisk tolkning. Hentet fra: <https://snl.no/opplevelse> 13.04.15

²⁶ I sammenheng med begrepet *kunstopplevelse* vil jeg kommentere at filosofen Immanuel Kant vil omtale dette som «den estetiske erfaring». I forhold til Kants term vil smaken være bedømmende for kunsten, gjennom velbehag eller mishag (Kant, 1995, s. 79). Jeg vil ikke tilegne begrepet *kunstopplevelsen* innunder Kants filosofi på bakgrunn av at begrepet først og fremst tar utgangspunkt i *opplevelsen* og ikke *bedømmelsen*.

bevisste på kunsten i avdelingen, som en form for *pekere*. Dette oppstod når de voksne satt seg ned og fokuserte på et verk, hvor det fanget barnas interesse og de ble med å se på. Også under observasjonene var det flere ganger at barnehageansatte sa «hva er det?» eller «kom og se».

5.2 Intervjuene

Jeg intervjuet begge personene i museets lokaler, hvor jeg benyttet meg av lydopptak. Dette gjorde det enklere å transkribere hele materialet, for å videre analysere og trekke ut viktige perspektiver. Som jeg har nevnt tidligere var målet for disse intervjuene å finne ut av museets ambisjoner og visjoner for BARNAS Kunstmuseum. Mye av materialet forteller derfor grunnleggende informasjon om avdelingen. Jeg stilte flere spørsmål basert på formidlingen og de forskjellige posisjonene som jeg syntes var vanskelig å forstå. På en side var det mye som bare ble bekreftet, i og med at jeg satt på noe informasjon som ansatt, men det kom også frem flere perspektiver som var forklarende, som for eksempel hvilke valg museet har foretatt i utviklingen av avdelingen.

Jeg vil nå legge frem de forskjellige perspektivene som kom frem under intervjuene med *Ansatt 1* og *Ansatt 2* fra Sørlandets Kunstmuseum. Jeg har valgt å trekke ut noen overskrifter som forteller noe om helheten og de generelle perspektivene som viste seg i materialet. Herunder vil jeg vise til deler av samtalene.

5.2.1 Visjonen for BARNAS Kunstmuseum

Ansatt 1 forteller at selve ideen til BARNAS Kunstmuseum startet med en idéskisse han hadde. Da den tidligere museumsdirektøren ved SKMU fanget opp ideen, utformet de en prosjektskisse og sendte det inn til Stiftelsen for store kulturanlegg i Kristiansand, hvor de fikk gjennomslag. *Ansatt 1* forteller at de hadde vært på ulike museer og sett hvordan de jobbet med barn, både i Bergen og i Danmark, og på bakgrunn av hva de så ville de prøve å gjøre noe annerledes. Han sier at det allikevel vil være grunnleggende fellestrekk, i og med at det er en avdeling rettet mot barn, men at rammene og måten de har valgt å gjøre det på er annerledes fra de andre barnekunstmuseene. Når jeg spør hva visjonen bak BARNAS Kunstmuseum var, forteller han at det var å skape en avdeling som var gøy. Den samme

visjonen henviser også *Ansatt 2* til; «det skal være gøyest mulig for alle aldre.» *Ansatt 1* føyer til at visjonen var å utforme en avdeling som barna intuitivt tok i bruk; «Å legge til rette for at de kan leke og bevege seg som barn gjør. Utforske rom som barn gjør. Og da i tillegg få oppleve kunst innenfor sånne rammer.»

Når jeg videre spør om hvordan de ønsker at barna skal oppleve avdelingen, presiserer *Ansatt 1* at de skal oppleve det ut ifra deres egne premisser. «At de føler at det er sted med god takhøyde hvor de kan få lov til å være barn, og som de kan få lov til å oppleve kunst på sine premisser,» forteller han. *Ansatt 2* stiller seg bak dette, og hun sier at hun tror at barna synes det er spennende med romligheten i avdelingen, i motsetning til vanlige utstillinger hvor man ikke kan ta på kunsten og må være stille. «Det er mange som leker og koser seg. Det viktigste er at de beveger seg og sanser,» sier hun. Hun legger til at hun håper at kunstverkene er en del av sansingen, ved siden av leken. *Ansatt 1* sier det samme og ønsker at barna har en gøy opplevelse. Avdelingen skal by på lek og kroppslig utforskning, hvor de tilrettelegger for mulige koblinger mellom kunsten, barnas verden og interessefokus, informerer *Ansatt 1*.

5.2.2 Barna og kunsten

Ansatt 1 forteller at kunsten som er utstilt er hentet fra museets samling, med unntak av «Fantasistormen» av Tori Wrånes som ble kjøpt inn til avdelingen. «Fantasistormen», samt «Rotor» av Hilmar Fredriksen er to verk som har blitt inkludert i utformingen av avdelingen og er permanente verk. Han forteller at det vil over tid være utvekslinger av kunstverkene som er utstilt. Selve kunstverkene henviser til museets satsningsområde, og det har vært intensjonen fra begynnelsen av å vise frem samtidskunst og kunsthåndverk, sier han. «Det kommer nok ikke til å komme så mye gullramme-malerier og sånt inn der.» Jeg følger opp med å spørre om hvorfor alt av kunst, med unntak av «Fantasistormen», er glasset inn? Han svarer at det er et bevaringsaspekt. «Så lenge vi tar fra samlingen så er vi nødt til å gjøre de utilgjengelig på den måten at de ikke kan ta på dem. Det har vært et bevisst valg, men så er det jo ikke dermed sagt at det vil være sånn for alltid,» sier han. Videre sier han at museet stiller seg åpne for å utforme egne verk til utstillingen, i samarbeid med kunstnere, dersom det er mulig. Han understreker at verkene og avdelingen ikke vil forbli statisk, men en arena hvor de kan undersøke og teste ut.



Bilde 12: Utsnitt av «Fantasistormen» av Tori Wrånes. ©SKMU

Han forteller at de kuratoriske valgene som er foretatt i de tre rommene utspiller seg ifra de permanente verkene. Med utgangspunkt i «Fantasistormen» bærer kunsten i det første rommet preg av leker. «Jeg har tenkt litt både kombinasjon av kunstverk og leker i noen luker, og kanskje kunstverk som har leker i seg – ulike tilnærminger.» I det tredje rommet viser kunsten til optiske illusjoner, på bakgrunn av «Rotor». Han forteller at det har vært fokus på kunsthåndverk i det andre rommet med tanke på at det er et verksted og brukes som et verkstedrom.

Når jeg spør *Ansatt 1* om han tror at barna tar kunsten innover seg, svarer han at han tror og håper det, men at det er på lik linje med et voksent publikum. «Det kan man aldri styre og jeg synes det heller ikke er noe poeng å styre det. Men jeg tror at de får med seg en del – de fleste. På helt forskjellige nivåer.» *Ansatt 2* sier også at det handler om forutsetningene barna har, noe *Ansatt 1* også bekrefter. «Det er ulike grader for hva de får ut av verkene,» sier *Ansatt 1*.

5.2.3 Formidlingsperspektivet

Ansatt 1 forteller at han ikke hadde særlig erfaring med formidling da han ble ansatt som konservator ved SKMU, og at han tilnærmet seg erfaring gjennom praktisk eksperimentering. Når jeg spør hans tanker rundt formidlingen i BARNAS Kunstmuseum, svarer han:

Med utgangspunkt i det jeg har gjort tidligere så kan man legge opp til både aktiviteter og leker og gå noen runder der hvor man styrer barna mer, men for meg så har jeg i utgangspunktet vært opptatt av å lage en avdeling hvor man ikke styrer barna for mye og ikke blir for pedagogisk. Og er det noe jeg ønsker, at denne avdelingen skal være annerledes enn Bergen²⁷ på for eksempel, så er det nettopp det at den ikke skal være like pedagogisk rettet.

Når jeg spør om hvorfor de ikke har benyttet statisk formidling i avdelingen, som etiketter og skilt, svarer han at det ikke har noen funksjon på grunn av målgruppa. «De kan ikke lese og derfor er det bare tull.» Han følger opp med å fortelle at det foreligger en plan om å sette opp noen skilt for de voksne, slik at de kan videreformidle det til barna dersom de ønsker det. Det samme understreker *Ansatt 2*, som sier at det er ikke viktig at barna kjenner til kunstneren, tittelen og materialet, men snarere helhetsopplevelsen.

5.2.4 Aldersbetingelsen

I forhold til barnas forutsetninger og utformingen av avdelingen snakker vi om hvorvidt noe kan være litt aldersbetinget. «Det er klart at de helt minste barna de utfordrer ikke seg selv i like stor grad som de litt større barna. Og de enda litt større barna er kanskje litt roligere i tilnærmingen enn det de i midten er. Så de angriper og bruker det på ulike måter,» sier *Ansatt 1*.

Jeg ser at unger i 1-2 årsalderen går for eksempel ikke helt på toppen av det skrå museums-kabinettet, de holder seg i bunnen hvor det er litt tryggere. Mens 4-5 åringer fyker rundt og prøver ut alt som kan testes ut og er veldig fysiske. Også har du skolebarna på 9-10 år som i stedet kikker litt her og der, men allikevel leker litt og bruker møblene sånn som de kan brukes. Og det gjelder jo også i de store skapene at de minste kommer jo ikke opp i etasjene der. Det er en naturlig begrensning for dem. Det er først 4-åringene som virkelig mestrer det fullt ut. Det er litt ålreit at det er utfordring i det å bevege seg rundt i avdelingen.

²⁷ Han henviser her til KunstLab under KODE i Bergen.

Videre snakker vi om hvordan begrensningen kan bidra til et samarbeid mellom barna og de voksne. *Ansatt 1* sier at dette også gir forskjellige opplevelser av kunstverkene også, som kan være litt fint.



Bilde 13: Det stående museums-kabinettet. ©SKMU

5.2.5 Kunstverk og verkstedene

Når jeg spør om sammenhengen mellom kunstverkene som er utstilt i avdelingen og verkstedene, svarer *Ansatt 2* at de jobber ut ifra det så langt det lar seg gjøre. *Ansatt 1* sier at det er veldig viktig for han. *Ansatt 2* forteller at det viktigste er at man utformer et verksted som er gøy for barna, og at det faller i deres egeninteresse. «Det er ikke alltid at det er like lett å forholde seg til verkene i avdelingen, det kommer an på materialet og tematikken,» forteller hun. «Dersom det er mulig, forholder vi oss til verkene i BARNAS Kunstmuseum,» sier hun. *Ansatt 1* og *Ansatt 2* forteller at de også forholder seg til de andre utstillingene på museet. Hun legger til at de også forholder seg til ferieverksteder, hvor de eksempelvis lager påskepynt i påskeferien. *Ansatt 1* informerer om at det også handler om ressurser, både i form av personalet og materialer, i og med at det er et gratis tilbud.

Ansatt 2 sier videre at det er ikke alltid at barna reflekterer over forbindelsen mellom kunstverkene og deres eget skapende arbeid. «Kanskje noen av de eldste barna, kanskje ikke de eldste heller, får en aha-opplevelse, men det er ikke sikkert at de oppfatter det umiddelbart,» utdyper hun. Hun understreker til slutt at de prøver å forholde seg til kunstverkene eller utstillingene, så langt det lar seg gjøre, i verkstedene.



Bilde 14: Foto av performance av Kurt Johannessen med tilhørende byggeklosser i en av lukene. ©SKMU

Kapittel 6. Analyse og drøfting

For å komme inn på problemstillingen jeg har tatt for meg i denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i hvordan *barna* bruker BARNAS Kunstmuseum; Hvordan handler de når de er inne i avdelingen? Hva blir de oppmerksomme på? Videre har jeg sett på hva som var intensjonen fra SKMU sin side, for å få et innblikk i deres visjoner for avdelingen.

Det vil være vanskelig å gi et konkret svar på hvordan samspillet mellom lek og formidling faktisk er – nettopp fordi at det er så *individuell*. Det er individuelle barn og individuelle grupper som besøker avdelingen. Jeg har vært nokså heldig fordi jeg har kunnet observere dette over lenger tid på bakgrunn av min posisjon som ansatt. Det er nettopp derfor jeg kan påstå at samspillet mellom lek og formidling varierer ut ifra barnas forutsetninger. Barnas *habitus*. Det har derfor vært mer viktig for meg å se på hva som ligger til rette i avdelingen, og peke på hvordan samspillet fremstår.

I dette kapittelet vil jeg gå inn på de forskjellige funnene som viste seg i undersøkelsen og analysere fenomenene ut ifra problemstillingen som er satt. Jeg vil løfte dette frem i tråd med teorien jeg har tatt for meg. Videre vil jeg drøfte disse aspektene og se på hvordan samspillet mellom lek og formidling fremstår, og hvilke strategier som eventuelt kan benyttes for å synliggjøre dette samspillet. Jeg vil drøfte ulike perspektiver rundt lek og formidling også med utgangspunkt i forstudiene mine. Til slutt vil jeg ta for meg BARNAS Kunstmuseum og se på avdelingen i en større sammenheng.

6.1 Analyse av fremtredende formidlingsperspektiver

BARNAS Kunstmuseum, slik det fremtrer, viser til en *indirekte formidling*. I teorikapittelet gjør jeg rede for denne formidlingsstrategien, på bakgrunn av Solhjells redegjørelse for formidlingsformer i museene. Det vil si at formidlingsstrategiene i BARNAS Kunstmuseum vil ta utgangspunkt i de *paratekstene* som Solhjell tar for seg, og særlig *scenografien*. Dette synet på formidling viser seg både i observasjonene og i intervjuene med de ansatte på museet. Jeg vil vise til hvordan ulike formidlingsperspektiver har kommet frem gjennom funnene.

6.1.1 Scenografien som formidlingsstrategi

Dag Solhjell tilfører *scenografien* som en formidlingsstrategi, som en del av formidlingens paratekster. Selve scenografien består av flere komponenter, deriblant monteringselementer og arkitektur. Disse komponentene fungerer som *pekere* mot kunsten og er derfor en egen formidlingsstrategi. I BARNAS Kunstmuseum er det ingen direkte formidlingsstrategier, og formidlingen vil derfor være avhengig av pekerne. Det er bevisste strategiske valg fra museets side, som viste seg å fungere i observasjonene.

Ansatt 1 forteller at det er et bevisst valg å ikke benytte direkte formidling, som for eksempel tekst, på bakgrunn av målgruppen som er satt. Derimot foreligger det en bevisst tanke rundt utformingen av avdelingen. Han sier selv at de ikke ønsker å være like pedagogisk rettet som eksempelvis KunstLab i Bergen. Jeg forstår dette som at det ikke skal være like pedagogisk styrt. I BARNAS Kunstmuseum vektlegger de at barna skal møte kunsten gjennom blikk og bevegelse, informerer de.

Denne tankegangen og formidlingsstrategien viste seg å fungere under observasjonene. Gjentatte ganger bemerket barna kunsten i avdelingen, som eksempelvis da de to barna stod på toppen av det skrå museumskabinettet og sa «se der» og «se på den». På toppen av det stående museumskabinettet var det barn som sa «se på den» og «æsj». Det er tydelig at blikk og bevegelse gjør at barna bemerker seg kunsten. I hvilken grad de gjør det er noe som kan drøftes videre, men det er tydelig at avdelingens utforming fungerer som en formidlingsstrategi.

6.1.2 Lek som formidlingsstrategi

Med tanke på at arkitekturen fungerer som en formidlingsstrategi, vil det da si at leken også er en formidlingsstrategi? Museet legger opp til en leken tilnærming, og leketøyet som er plassert i avdelingen skal være en henvisning til kunstverkene som er plassert i tilhørende luke. Leketøyet alene var noe som fanget barnas interesse under begge observasjonene. I et helhetsperspektiv var det dette som fikk deres oppmerksomhet over lenger tid. Ut ifra mine observasjoner oppdaget ikke barna sammenhengen mellom verkene og leketøyet. Leken utspilte seg til å handle om «dyrefamilier» og informasjon om dyrene. Selv om denne

strategien ikke viste seg synlig i mine observasjoner, er dette en formidlingsstrategi med muligheter for at barna kan tilnærme seg kunsten på en annen måte.

6.1.3 Innslag av dialogbasert undervisning

I intervjuene kom det frem at museet planlegger å sette opp et skilt over kunstverkene som er utstilt i avdelingen. *Ansatt 1* presiserer at dette først og fremst er for de voksne, hvor de kan videreformidle informasjonen til barna dersom de ønsker det. Det vil da inngå i en direkte formidling. Dette tilbudet er gjeldene for de voksne, på bakgrunn av at barna skal få møte kunsten ut ifra deres egne premisser. Jeg opplevde allikevel at de ansatte fra barnehagen påtok seg en intuitiv formidlerrolle når de besøkte avdelingen. Det forteller at det også foreligger et ønske om informasjon rundt verkene som er utstilt.

Jeg observerte at de barnehageansatte sa «hva er det?» og ba barna om å komme og se på noen verk. Her oppfordret de til kunstopplevelser. Et tilfelle var når en ansatt spurte om hva *det* var for noe, hvor et barn svarte kontant at det var et fly. Å sette dette inn i en *dialogbasert undervisning*, hvor formidler fremtrer nærmest som en megler mellom verk og publikum, vil kanskje være å strekke det litt langt. Her er det snakk om et spørsmål og et svar, men det forteller allikevel noe om muligheten for det. Dersom de voksne ønsker det, har de en mulighet til å stille seg i en formidlerposisjon og snakke med barna om kunsten i avdelingen.

6.1.4 Formidling: en habitus?

I sammenheng med hvordan de voksne påtar seg en formidlerrolle stiller jeg spørsmål til hvorvidt formidling tilhører vår habitus? I kunstinstitusjoner, som det sosiale rommet, foreligger det formidlingsstrategier – elementer som er litt gitt. Når det da er fravær at direkte formidling, som tekst og omvisninger, er det da slik at våre erfaringer gjør at vi formidler av ren intuisjon?

Som «de voksne» i barnehagen opplevde jeg at de ansatte påtok selv en rolle, som en konsekvens av et ansvar. De vet at de oppsøker et kunstmuseum, sammen med barna. I den sammenheng vet de at kunsten også vil være en del av opplevelsen, på bakgrunn av deres erfaringer. Kan det være derfor de oppfordret barna til å se på kunsten? Fordi at deres erfaringer tilsier at man *må jo det* på et kunstmuseum?

6.1.5 Et opplevelsesorientert læringsyn

Dersom jeg skal se på formidling med et pedagogisk blikk vil BARNAS Kunstmuseum tilhøre et *opplevelsesorientert læringsyn*. Dette læringsynet vektlegger publikums egne forutsetninger, med en forestilling om barnas iboende anlegg for vekst og utvikling. Dette svarer til museets egne visjoner om at barna skal møtes på deres egne premisser. Aure, Illeris og Örtegren skriver at dette er en utviklingsoptimistisk forestilling, noe jeg også har inntrykk av. Ut ifra observasjonene er det vanskelig å svare på om dette synliggjorde seg, men at det heller ligger til rette for at dette pedagogiske synet er en intensjon.

6.2 Analyse av fremtredende lekperspektiver

I oppgavens teorikapittel legger jeg frem leken som *indre* og *ytre styrt*. Dersom leken kommer innenifra, vil den vært styrt av individet. Dette synet er understøttet av Schillers *lekedrift* og *erfaringspedagogikken*. I en styrt lek vil leken være tilpasset og tilrettelagt. Huizinga viser til dette i et kulturperspektiv – hvordan vi formes av kulturen og kulturen formes av oss, gjennom lek. Dette synet vil tilhøre en *tilpasset* erfaringspedagogikk, eller i strengeste fall *formidlingspedagogikken*.

6.2.1 En ytre styrt lek

I den form at BARNAS Kunstmuseum kan vise til en styrt lek vil det komme frem i hvordan den er tilrettelagt og tilpasset ut ifra avdelingens utforming. Med dette mener jeg at det dannes en begrensning for lek innenfor avdelingens «møbler» og leketøyet som er plassert der.

Ut ifra mine observasjoner oppfattet jeg ikke at leken var styrt. Leken utspilte seg heller ifra hvordan barna selv valgte å ta elementene i bruk. På den måten kan jeg ikke si at leken i BARNAS Kunstmuseum fremtrer som styrt. Jeg opplevde det heller som at det kom innenifra, men at leken i seg selv har noen rammer for hvordan det kan utspille seg.

Dette står også i sammenheng med det som kom frem igjennom intervjuene, hvor museet ønsker å møte barna ut ifra deres interessefelt. I sammenheng med hvordan jeg oppfatter *Ansatt 1* sin uttalelse om at det ikke skal være «for pedagogisk», vil det derfor være motstridende med deres intensjoner å fremme en styrt lek.

6.2.2 En indre styrt lek

Øvrig skriver jeg at leken som oppstod under observasjonene virket til å være indre styrt. Det vil si leken som utspilte seg igjennom leketøyet. Dersom jeg inkluderer aktiviteten innunder lekperspektivet, fordi at den egentlig kan det, fremstod det også som indre styrt.

Som jeg skriver i presentasjonen av funnene observerte jeg barn som lekte «familie» med lekedyrene. Dette står i sammenheng med det Schiller omtaler som *estetisk lek*, hvor de «gir liv til det livløse». De lekte også at dyr var dyr, slik som elementene tilsier. Barna lekte med dette over lengre tid og det var særlig ett barn, under den andre observasjonen, som oppholdt seg lenge sammen med disse lekedyrene. Dette viser også til lekedriften, hvor sansning og fornuft harmoniserer ut ifra fri vilje.

Som *Ansatt 2* forteller, observerer hun også at barna leker og koser seg, og det skal være rom for det. *Ansatt 1* presiserer også dette når han sier at avdelingen skal by på lek og kroppslig utforskning.

6.2.3 Lek: en habitus?

På bakgrunn av mine erfaringer og de to observasjonene står leken helt sentralt i avdelingen, men dette er også museets intensjon. Barna skal ha en gøy opplevelse, hvor de tilrettelegger for mulige koblinger mellom kunsten og barnas verden.

Det vil være av barnas habitus å leke, og det vil også være deres habitus å leke med elementer de kjenner til fra før av. Det tar utgangspunkt i deres erfaringer. Det vil være en naturlig del av deres adferdsmønster, så fremt det sosiale rommet tillater det. Dette kommer frem også i observasjonene. I et helhetsperspektiv er lekehandlingen et dominerende mønster, og ut ifra barnas habitus vil ikke dette fremstå som noe unormalt, selv om det tilhører en kunstinstusjon.

6.2.4 Lekens begrensinger

For å inkludere regelsettingen som synliggjorde seg under observasjonene velger jeg å analysere dette som en begrensning av lek. Som jeg skriver i forrige kapittel er jeg klar over at det er visse sikkerhetsmessige foretak i avdelingen, men jeg ble overrasket over hvordan

regelsettingen forekom under observasjonene. Under den første observasjonen fortalte en av de barnehageansatte at BARNAS Kunstmuseum var litt som et bibliotek; «...her løper vi ikke og her skriker vi ikke». På et tidspunkt blir det sagt at det ikke er lov til å ta på – bare se. Gjentatte ganger blir det bemerket at barna ikke må løpe og at de ikke må dunke i glasset. Dette på bakgrunn av at en av de museumsansatte innledningsvis informerer om at barna bare kan «boltre seg litt». På en annen side lukker en annen museumsansatt døren når lyden ble for høy.

Jeg oppfatter motstridene meninger, på bakgrunn av museets visjoner om at barn skal få lov til å være barn. På en annen side får jeg en forståelse for de ansatte fra barnehagen. I den romantiske dannelsesforestillingen oppfattes museet fortsatt som et «stille-rom». Det kan være denne forestillingen som gjør at det blir foretatt regelsettinger fra deres side. En innarbeidet habitus som forteller noe om den institusjonelle forståelsen som er i det sosiale rommet. I tillegg har de ansvar for flere barn, sammenlignet med den familiære situasjonen jeg kjenner til fra før av, og det er kanskje også derfor nødvendig.

6.2.5 En erfaringspedagogikk

På bakgrunn av hvordan leken fremtrer i BARNAS Kunstmuseum og hvordan informantene redegjør for museets intensjoner og visjoner, er det tydelig at avdelingens pedagogiske syn vil tilhøre erfaringspedagogikken. Dette står også i sammenheng med det opplevelsesorienterte læringssynet, som vektlegger barnas iboende anlegg for vekst og utvikling.

6.3 Avrunding av analyser

For å avrunde analysen, er det flere aspekter som har synliggjort seg i løpet av undersøkelsen, som har bidratt til å belyse ulike perspektiver av feltet. Dette har gjort at jeg har fått en større forståelse for SKMU sine intensjoner og visjoner for BARNAS Kunstmuseum. Det er først og fremst barnas premisser avdelingen tar for seg, hvor informantene forteller at det er barnas væremåte og deres tilnærminger avdelingen skal legge til rette for. Samtidig har jeg observert barnas, og de voksnes, handlingsmønstre og tilnærminger i avdelingen. Dette har gjort at jeg har fått en bedre innsikt av avdelingen fra flere vinkler, som tilføyer denne oppgaven et større breddefelt av hvordan avdelingen fremstår og hvordan den brukes.

For å trekke ut og synliggjøre de forskjellige perspektivene som har kommet frem i løpet av denne undersøkelsen vil jeg nå gå inn i drøftingen. Her vil jeg belyse materialet i tråd med teorien som denne oppgaven baserer seg på. Jeg vil tilstrebe å forankre og posisjonere feltet ut ifra de perspektivene som har vist seg i løpet av denne undersøkelsen, hvor jeg også løfter frem min egen forståelse og mine tanker.

6.4 Indirekte pedagogikk

Det er særlig én ting lek og formidling har til felles; nemlig det pedagogiske aspektet. *Ansatt 1* forteller at han ikke ønsket at avdelingen skulle være «for pedagogisk», hvor jeg får forståelsen av at barna ikke skal bli «styrt» sådan. For det er ingen tvil om at BARNAS Kunstmuseum er pedagogisk anliggende. Men det er nok mer indirekte pedagogiske trekk. Ved å ta utgangspunkt i direkte og indirekte formidling, slik jeg har gjort rede for i teorikapittelet, vil en kunne se at BARNAS Kunstmuseum ikke har direkte formidling, noe som er bevisst fra museets side. Det er ingen tekster eller omvisninger i denne avdelingen, på bakgrunn av at barna skal bli møtt ut ifra deres egne premisser. Derimot er det flere indirekte formidlingsstrategier i avdelingen. Derfor blir avdelingens pedagogiske form også indirekte. For å vise til hvordan dette fremtrer har jeg valgt å utforme en modell;

Form	Fremtredelse	Funksjon
Direkte pedagogikk	Retorikk/Tekst	Belærende
Indirekte pedagogikk	Scenario/Virkemidler	Selvutvikling

Figur 2: Pedagogikkens form

Denne modellen viser at den indirekte pedagogikken vil legge opp til en selvutvikling for barnet, hvor scenarioet og virkemidlene spiller en viktig rolle nettopp fordi at det er det som *peker mot kunsten*. Barna som besøker BARNAS Kunstmuseum skal møtes ut ifra deres egne forutsetninger, noe som viser til et *opplevelsesorientert læringssyn*, som igjen vektlegger barnas iboende anlegg til vekst og utvikling. På den måten vil jeg påstå at BARNAS Kunstmuseum er en opplevelsesbasert avdeling, som har en tydelig pedagogisk funksjon til tross for at den fremtrer indirekte.

Det er muligens også derfor det er vanskelig å forstå funksjonen til BARNAS Kunstmuseum, fordi at funksjonen nødvendigvis ikke er umiddelbart synlig. For å henvise til mitt eget spørsmål; jobber jeg på et kunstmuseum eller en lekeplass? Det kan være fordi at formidlingsstrategiene fremtrer såpass indirekte. Og det kan være en utfordring å forstå den pedagogiske funksjonen fordi at den først og fremst baserer seg på barnas selvutvikling, hvor både tilnærmingen til kunsten og barnas egenutvikling blir lagt i hendene på barna selv.

6.5 Samspillet mellom lek og formidling

For å resonnerer meg tilbake til problemstillingen som denne oppgaven baserer seg på; hvordan fremstår samspillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum? Hvordan virker de på hverandre i et fellesskap? Basert på de undersøkelsene jeg har foretatt meg er det et konkret svar på dette; *leken er en del av formidlingen*. Slik jeg har redegjort for i mitt teorikapittel, har leken en større funksjon enn bare «barns uskyldige moro». Leken har en pedagogisk funksjon og bidrar til utvikling. Jeg har derfor valgt å sette leken inn som en egen formidlingsstrategi med utgangspunkt i BARNAS Kunstmuseum. Det som kanskje er mer spennende er hvordan jeg kan konkludere dette, når dette omtales som to ulike posisjoner i denne avhandlingen? Det handler om hvordan lek *påvirker* formidlingen og hvordan lek kan være et medium mellom individet og kunstverket. Jeg vil nå drøfte samspillet mellom lek og formidling og hvordan det fremtrer i BARNAS Kunstmuseum.

6.5.1 Formidling gjennom lek

BARNAS Kunstmuseum er gjennomsyret av lek. Om det så er fysiske leker eller fysiske aktiviteter, handler det om lek. Arkitekturen i avdelingen innbyr til lek og aktivitet. Selv flere av kunstverkene som er utstilt i avdelingen gir direkte konnotasjoner til lek og lekenes form. Barna løper frem og tilbake, sklir, klatrer opp og ned, bygger tårn og leker «familie» med dyrene. Leken er en del av strukturen i BARNAS Kunstmuseum. Så hvordan kan barna tilnærme seg kunsten når leken er så sentral?

I mine observasjoner så jeg at flere av barna hadde såkalte «kunstopplevelser», hvor de ble oppmerksomme på kunstverkene rundt seg. Dette var ofte korte sekvenser med enkle bemerkelser, men de gjorde seg oppmerksomme på det. For å henvise til Schillers *lekedrift*

handler det først og fremst om den frie vilje. I en harmoni mellom fornuft og sansning vil menneskets frie vilje komme frem, og det er kun da mennesket er fritt (Steinsholt, 1999). Det handler om viljen til å oppdage, som igjen understreker den individuelle siden av det å tilnærme seg kunsten. Man må erkjenne kunsten som en del av leken og leken som en del av kunsten. Det er også derfor jeg vil påstå at visjonen for BARNAS Kunstmuseum bærer preg av et utviklingsoptimistisk læringssyn, fordi det til syvende og sist handler om individet og dets vilje til å oppdage kunsten rundt seg.

Dersom man ser på lek i sin helhet, vil det være vanskelig å påstå at lek kun er uproduktiv moro. I følge Huizinga er lek noe som gir mening, noe som er en del av kulturen vår. Vi kan tilegne oss kunnskaper gjennom lek, noe flere teoretikere innenfor flere felt stiller seg bak. Dette henviser til erfaringspedagogikken, som vektlegger barnas iboende anlegg for vekst og utvikling, hvor pedagogens rolle er tilbaketrukket. Lek kan derfor være et virkemiddel for en praktisk tilnærming av kunnskap i BARNAS Kunstmuseum. Jeg vil ikke tilegne BARNAS Kunstmuseum en belærende funksjon, men heller sette det i sammenheng med at barna har et fysisk og praktisk møte med kunsten.

Det som gjør at jeg vil sette leken inn i en formidlingsposisjon, tar utgangspunkt i at leken henviser til kunsten i BARNAS Kunstmuseum. Særlig i de første rommene, hvor leken integreres med kunsten. Et eksempel på dette er et bilde av performancekunstneren Kurt Johannesen som sjonglerer byggeklosser på hodet. I samme luke som dette bildet finner vi en mengde byggeklosser av samme stil som barna kan leke med. Hvorvidt barna lar seg inspirere av det, eller om de i det hele tatt legger merke til det, er individuelt, men det er en tydelig *henvisning* til kunsten. Om man tar utgangspunkt i Solhjells *scenografi* som en del av formidlingens *paratekster* vil man også kunne se hvordan scenografien henviser til kunsten. Koblingen mellom leken og kunstverkene vil derfor fungere som en egen formidlingsparatekst. Det er ikke dermed sagt at barna selv oppfatter sammenhengen mellom leketøyet og kunstverkene. Denne formidlingsstrategien vektlegger i stor grad barnas egne forutsetninger dersom den skal være gjeldende.

6.5.2 Arkitektur som formidlingsstrategi

For å videre referere til Dag Solhjell, skriver han også om arkitektur som en av formidlingens paratekster (Solhjell, 2001, s. 104). Riktignok beskriver han mer utstillingsrommenes utforming enn hva han gjør rede for hvordan arkitektur er en formidlingsform. Dersom man allikevel ser på helheten i det han skriver om utstillingens paratekster, forstår man at arkitekturen understreker museet som en kontekst, som ligger til rette for å oppleve kunst. Siden BARNAS Kunstmuseum har en bevisst arkitektonisk utforming ønsker jeg å trekke denne parateksten litt videre.

I min beskrivelse av BARNAS Kunstmuseum kan en lese og se for seg de tre forskjellige rommene; det skrå museumskabinettet med ni forskjellige luker, det stående museumskabinettet som strekker seg over tre etasjer med klatrestiger, og de to kubene man må gå inn i eller kikke under. Disse arkitektoniske detaljene som går igjen i de tre rommene har en hensikt, nemlig å vise til de forskjellige kunstverkene som er utstilt i avdelingen. Kunstverkene er glasset inn som en del av arkitekturen, og utformingen hadde derfor fremstått som tomt og kanskje meningsløst uten verkene. Kunstverkene gir et innhold, men det er arkitekturen som fremmer det i denne avdelingen. I den sammenheng er det helt tydelig at arkitekturen i BARNAS Kunstmuseum er formidlingsrettet når den fremhever kunsten.

Slik jeg har tidligere skrevet legger også arkitekturen opp til lek og aktivitet, og i tråd med hvordan jeg har konkludert med at lek er en form for formidling, vil arkitekturen være med på å understøtte dette. Dersom arkitekturen ikke ville vært utformet slik den er i BARNAS Kunstmuseum ville nok heller ikke leken eksistert i samme grad som den gjør i avdelingen. Derfor jeg si at arkitekturen er hovedelementet i påstanden om lek er en formidlingsstrategi i BARNAS Kunstmuseum. Arkitekturen er det som legger opp til lek og det er det som fremhever kunsten. Dersom arkitekturen ikke ville hatt disse kvalitetene hadde ikke det vært noe å drøfte her i det hele tatt.

6.5.3 Verksted som en formidlingsarena

I teorikapittelet tok jeg for meg verkstedet som en egen formidlingsform, så jeg vil ikke utrede noe videre for det her. Jeg vil allikevel påpeke det igjen fordi at det kan være en særlig god formidlingsstrategi på et sted som BARNAS Kunstmuseum. Dersom lek og aktivitet vil

overveie for barnets vilje til å møte kunsten, vil en praktisk tilnærming være en god strategi for å danne et en kunstopplevelse. Hvis det har en sammenheng med kunstverkene i avdelingen, selvfølgelig.

Slik som *Ansatt 1* og *Ansatt 2* uttaler, er det en ambisjon fra museets side å utforme verkstedsoppgaver som har en tilhørighet med kunstverkene i BARNAS Kunstmuseum, og *Ansatt 1* henviser også til at det er nettopp derfor det er plassert kunsthåndverk i det andre rommet – for å inspirere. Dette er noe jeg foreløpig ikke har sett mye til. Siden jeg startet ved kunstmuseet i fjor sommer har jeg kun opplevd tre verkstedsoppgaver som har hatt en direkte tilknytning til kunstverkene i BARNAS Kunstmuseum, alle inspirert av «Rotor» av Hilmar Fredriksen.²⁸ Barna har i den sammenheng lagd propeller, snurrebasser og vindmøller, som henviser til «Rotors» form.

6.6 De voksnes rolle

Det er to posisjoner som melder seg innunder de voksnes rolle i avdelingen. Jeg beveger meg kort inn på det når jeg tar for meg habitusbegrepet under observasjonene, hvor deres habitus kan være noe positivt og noe negativt i forhold til barnas opplevelse. Jeg henviser til hvordan de voksne kan ha en formidlerposisjon i avdelingen, men også hvordan de kan begrense barna med regelsetting.

Under observasjonene opplevde jeg at de ansatte fra barnehagen påtok seg en intuitiv formidler-rolle når de oppfordret barna til å legge merke til kunsten. Dette gjorde de ved å selv engasjere seg og stille spørsmål. Ved å stille er kort spørsmål som «hva er det?», vil barna bli oppfordret til å tolke verket. Dette kan ses i forhold til *dialogbasert undervisning*, hvor mening skapes igjennom dialog mellom verket, formidleren og publikum. Dette er en kjent formidlingstradisjon, og jeg tror derfor at også de barnehageansatte foretok seg dette, på bakgrunn av deres habitus og erfaringer. Dette danner enda et formidlingsperspektiv i avdelingen, hvor de voksne fungerer som formidlere.

²⁸ Jeg må her informere om at Sørlandets Kunstmuseum arrangerer gratis verksted for barn en helg i hver måned, under arrangementet «Familielørdag». Jeg holder selv familieomvisningene på disse datoene og har derfor oversikt over de forskjellige verkstedtilbudene. Dette inkluderer også museets DKS-prosjekter.

Dersom jeg forholder meg Dysthe, Bernhardt og Esbjørn sin redegjørelse for *dialogbasert undervisning*, vil ikke de voksnes rolle stille til deres kriterier for en museumspedagog (Dysthe, et. al, 2012, s. 47). Den allmenne forelder har ikke nødvendigvis den museologiske kunnskapen, men ettersom at det er på barnas premisser – er det så viktig i denne avdelingen? Særlig for de yngste? Jeg mener at det først og fremst er viktig å skape en dialog om verket. Denne forståelsen kan være viktig å ta med seg i en formidlingssituasjon med barn. Jeg synes derfor at denne posisjonen kan være et godt bidrag til å gjøre barna mer oppmerksomme på kunsten i avdelingen, hvor de voksne også engasjerer seg i dialog med barna.

En annen instans vil være å *engasjere* seg i utgangspunktet. Under observasjonene oppdaget jeg at flere av barna oppdaget kunsten i større grad når de ansatte selv oppdaget kunstverkene. Dette gjorde barna nysgjerrige og de ønsker selv å se hva de voksne så på. Denne handlingen kan derfor også *peke* mot kunsten som er utstilt i avdelingen. Igjen må jeg påpeke habitusbegrepet. Dersom de voksne tilegner det sosiale rommet et handlingsmønster hvor man beskuer verkene, vil dette også påvirke barnas handlingsmønster. Derfor vil de voksnes holdninger til avdelingen – som en del av et kunstmuseum – bidra til formidlingsperspektivet. Deres engasjement og forståelse danner et grunnlag for barnas helhetsopplevelse.

En annen side av de voksnes rolle i avdelingen er det med begrensning og regelsetting. Her vil de voksnes habitus og deres forestillinger om hvordan man oppføre seg på et museum, være en begrensning, dersom jeg tar utgangspunkt i museets visjoner for avdelingen. Dette var noe jeg oppdaget under observasjonene, hvor barna fikk beskjed om ikke å løpe eller skrike. Det ble også nevnt at de ikke skulle ta på, bare se. Dette blir noe motstridende når en av de museumsansatte sier «her er det bare å boltre seg litt». Hvis barn skal få lov til å være barn, vil det da ikke være naturlig at det oppstår litt støy? De skal jo møtes ut ifra deres egne premisser.

Et annet moment var når museumsvakten lukket dørene, som tilsa at det var litt for høyt lydnivå, også for de ansatte fra museet. Skal barna få lov til å boltre seg, eller er det bare til en viss grad? Hvor langt kan barna møtes ut ifra deres forutsetninger? Til hvilket nivå kan barn få være barn i denne avdelingen? Jeg stiller spørsmål til denne handlingen fra museumsvakten. For det første viser det til forskjellige holdninger innad i museet. For de andre viser det til en

begrensning for barna, hvor de ikke kan få bevege seg fritt mellom rommene. Jeg tror at en grunn til at denne hendelsen skjedde kan være fordi at avdelingen fortsatt er ny, også for de museumsansatte. Det kan være en idé for museet å presisere hvilke holdninger de ansatte skal ha overfor avdelingen.

Jeg kan forstå at det kan være en utfordring å forstå hvordan man skal angripe denne avdelingen, særlig dersom man ikke kjenner til avdelingen og dens rammeverk i utgangspunktet. Det var en utfordring for *min* habitus og *min* forståelse, jeg kan skjønne at det også er det for dem. Denne avdelingen bærer på noen utfordringer i forhold til hva et kunstmuseum skal være, også for barn. På bakgrunn av at det foreligger en indirekte pedagogikk og indirekte formidlingsstrategier i avdelingen, vil avdelingens funksjon være vanskelig å fatte umiddelbart. Det hele bærer preg av et utviklingsoptimistisk tankesett fra museets side, hvor hele opplevelsen tar utgangspunkt i individet og hva det selv velger å tilnærme seg. Slik som avdelingen er vil det for noen fremstå som en lekeplass, hvor kunsten er en del av rammen. Jeg vil trekke det så langt som å si at kunstverkene er detaljer, i bakgrunn av leken. For andre vil dette være en del av et kunstmuseum, hvor kunstverkene er i fokus, og aktivitet og lek er en del av rammen. Dette avhenger av individet og dets forutsetninger.

6.7 Hvor fri kan den frie leken være?

Både Huizinga og Schiller mener at det foreligger et frihets-perspektiv i leken. Huizinga definerer lek som en frivillig handling. Schiller baserer *lekedriften* på menneskets frie vilje, og hevder at dersom mennesket opprettholder den frie vilje gjennom leken kan mennesket frigjøre seg selv. Men hvor fri kan den frie leken være i dagens samfunn? Nærmere sagt, hvor fri kan leken være på et kunstmuseum?

For å eksemplifisere dette kan jeg henviser til forstudiet av «Modellen», hvor det foreligger to ulike tolkninger av Palle Nielsens installasjon – fra 1968 og i 2014. Kunstkritikeren Stian Gabrielsen har gitt sin analyse av nytolkningen av «Modellen» med tittelen *Fri lek i kontrollsamfunnet*. Hva kan det fortelle? Dersom man ser på de forskjellige versjonene forstår jeg at «Modellen» anno 2014 er nokså begrenset, satt opp imot originalen fra 1968. ARKEN

har gjort visse foretak i sin nytolkning. Jeg antar at det hovedsakelig begrunnes av sikkerhetsmessige regler som museet er nødt til å forholde seg til, men det utgjør store forskjeller på leken som et «frihetsrom». Jeg spør, hva er så den store forskjellen på barn fra 1968 og barn i dag? Kan det være at begrensningene er satt ut ifra en institusjonell forståelse av hvordan lek *bør* være? Med det mener jeg at museet setter rammer for lekens form ut ifra deres egne perspektiver. Men, som jeg også skriver i det andre kapittelet, det må også forstås ut ifra en samfunnskontekst; i 1968 hadde vi ikke engang bilbelter eller sykkelhjelmer.

I BARNAS Kunstmuseum foreligger det også visse begrensninger for lekens frie utfoldelse. Deriblant er det satt visse begrensninger av antall barn inne i avdelingen, på det liggende museums-kabinettet og i det stående skapet. I tillegg skal alle barn ha tilsyn i avdelingen, og barn under 5 år skal følges av foreldre. Dette er konsekvensutredende tiltak som skal forebygge uheldige hendelser, som skadeomfang og panikk. Det er de ansattes ansvar å informere og holde en oversikt i forhold til disse reglene.²⁹ I disse reglementene står det ingenting om at barna ikke kan løpe eller rope i avdelingen. Dette er en institusjonell forståelse. På den måten gir avdelingen og museet i stor grad rom for fri lek, men det bærer også preg av forståelsen som tilhører det sosiale rommet.

Videre vil jeg si at leken i avdelingen er nokså tilrettelagt. Utformingen av BARNAS Kunstmuseum legger opp til visse handlingsmønstre. I tillegg er det lagt inn leketøy som legger opp til en viss lek. Leken vil derfor utspille seg ut ifra gitte former som museet har satt. For å henvise til Huizingas definisjon av lek, utspilles leken innenfor visse fastsatte romlige og tidsmessige grenser. Huizinga vil derfor understøtte en tilrettelagt lek. Dette står i motsetning til Schiller som mener at leken må komme innenifra. Jeg vil derfor påstå at den frie leken forholder seg til barnas utfoldelse i, og med, de romlige grensene. For å si det på en annen måte; avdelingen tilbyr fri lek under gitte rammer.

6.8 Barnekunstmuseenes egentlige dilemma

I løpet av denne undersøkelsen har jeg dannet meg noen tanker om barnekunstmuseer som en generell betraktning av feltet som jeg har stått overfor. Ved å gå tilbake til forstudiene jeg tok

²⁹ Jeg har her tatt utgangspunkt i SKMUs ROS-analyse av BARNAS Kunstmuseum, datert 10.06.14, og intern informasjon på museet.

for meg, *børneutstillingene* ved SMK og *KunstLab* under KODE, ser jeg to barnekunstmuseer som er nokså like. De benytter en kombinasjon av formidlingspedagogikk og erfaringspedagogikk. BARNAS Kunstmuseum derimot, slik den fremstår, kan kun relateres til erfaringspedagogikken. Det alle disse barnekunstmuseene har til felles er at de ønsker at barna skal møte kunst ut ifra deres egne premisser. Dialogpedagogikken er derfor sentral for de tre barnekunstmuseene – barna er medbestemmende. Men hva er egentlig barnas premisser? Og hva er de institusjonelle premissene?

Det er barnas forutsetninger de tar utgangspunkt i. Det er derfor relevant å trekke fram målgruppene som museene har satt for sine barnekunstmuseer. Både SMK og KODE har satt en målgruppe på barn i alderen 6-12 år. Den er høyere enn BARNAS Kunstmuseum, som er satt til barn i alderen 0-10 år. Jeg mener at dette kan fortelle noe om de pedagogiske valgene museene har foretatt.

Både SMK og KODE viser til en formidlingspedagogisk tankegang, hvor barnet er mye mer «styrt» sammenlignet med BARNAS Kunstmuseum. Ved å se på målgruppen i et større perspektiv gjelder disse barnekunstmuseene for skolebarn, og på bakgrunn av det, er det mer forståelig at SMK og KODE har valgt en pedagogisk retning som er mer målrettet. BARNAS Kunstmuseum har på sin side valgt å inkludere de aller minste, og derfor det pedagogiske valget også formes av dette.

Konsekvensen av de pedagogiske retningene som foreligger i barnekunstmuseene vil derfor være den institusjonelle forståelsen, og hvordan de inkorporerer det med barnas forutsetninger. Ved SMK og KODE finner vi en tydelig en direkte pedagogikk, hvor de i en viss grad også legger til rette for lek og aktivitet. På den måten påstår jeg at det i disse barnekunstmuseene foreligger en forståelse som både er kunstorientert og opplevelsesorientert. De møtes på tvers av forståelsene, hvor formidling er en del av det sosiale rommet, og leken som en del av barnas habitus. I BARNAS Kunstmuseum er det pedagogiske synet indirekte og derfor kun opplevelsesorientert. SKMU har derfor kun konsentrert seg om barnas premisser, og konsekvensen av det kan være at kunstverkene vil komme i bakgrunn av opplevelsen. Det vil derfor være en forskjell på å *møte* barna på deres egne premisser og *belage* seg på barnas premisser.

Jeg har nå tilstrebet et forsøk på å gjøre rede for hvordan barnekunstmuseer fremstår, på bakgrunn av *børneutstillingene* på SMK, *KunstLab* under KODE og BARNAS Kunstmuseum på SKMU. Jeg opplever at det er to motsetninger i hvordan museene tilrettelegger for barn som hovedsakelig baserer seg på en tilpasset erfaringspedagogikk og en mer fri erfaringspedagogikk, og hvordan museene opererer innenfor de to retningene. Jeg mener at dette tar utgangspunkt i målgruppene som museene har satt for sine barnekunstmuseer, og hva *de forstår* av barnas forutsetninger. Forskjellen er om barnet skal lære ut ifra erfaringer eller igjennom miljøpåvirkning – hvorvidt barnet blir styrt eller har frihet til å oppsøke kunsten rundt seg. Det finnes ingen fasitsvar på hvordan et barnekunstmuseum skal fremstå, men viktigheten av å synliggjøre de ulike perspektivene er stor. Hovedsakelig handler det om hvordan et museum kan basere seg på barnas forutsetninger, hvor pedagogiske retninger og gitte målgrupper er viktige elementer.

6.9 Den unike avdelingen

For å avrunde denne drøftingen vil jeg påstå at BARNAS Kunstmuseum er et unikum av sitt slag, særlig i sammenligning med forstudiene. Dette byr på både muligheter og utfordringer. Som jeg spurte innledningsvis; er dette en lekeplass eller et kunstmuseum? Avdelingen utfordrer forståelsen av hva et kunstmuseum skal være. Det har derfor vært viktig å belyse de ulike perspektivene som tilegner denne avdelingen en posisjon i museumsverdenen.

Den kan være en lekeplass. Det kan også være et kunstmuseum. Det er avhengig av hvordan man angriper avdelingen, og hvilken forståelse man har og eventuelt tilegner seg. Selv har jeg opplevd en ny forståelse av denne avdelingen, på bakgrunn av de undersøkelsene jeg har foretatt i denne avhandlingen. Samtidig skjønner jeg at det kan være en utfordring å gripe fatt i denne avdelingen, mye på grunn av at det pedagogiske aspektet ikke er så fremtredende. Det er heller veldig indirekte, vil jeg påstå. Det er det som gjør BARNAS Kunstmuseum så unik – den tilbyr ulike tilnærminger til hva et kunstmuseum kan være. Her utstilles det kunst på en nokså unik måte i seg selv. Kunstverkernes plass i avdelingen er det eneste som henviser til en kunstinstitusjonell forståelse, uten at verkene formidles direkte. På bakgrunn av den arkitektoniske utformingen er kunstverkene allikevel en del av rammen og opplevelsen. Det

foreligger en forståelse for barn – å la barn få lov til og være barn. Avdelingen gir rom for at barna skal få mulighet til å tilnærme seg kunsten på sin egen måte, gjennom blikk og bevegelse. Avdelingen er basert på og fremstår uten direkte føringer, i motsetning til barnekunstmuseene på SMK og KODE.

Som *Ansatt 1* forteller ønsket SKMU å lage et barnekunstmuseum som var annerledes. Det forholder de seg til i en stor grad. Jeg må igjen understreke at dette kan by på utfordringer når det kommer til opplevelsen av avdelingen. En ting er at de utfordrer hva et kunstmuseum er og kan være, noe annet er at det er en utviklingsoptimistisk tankegang. Det er veldig mye som faller i hendene på de besøkende, når avdelingens formidlingsstrategier er indirekte og erfaringspedagogisk. På mange måter baserer avdelingen seg på individet, dets forståelse, dens tilnærming og hvordan det selv velger å angripe avdelingen. En annen side av det aspektet er at BARNAS Kunstmuseum er det barnekunstmuseet som virkelig forholder seg til barnas premisser, uten noen form for føringer. Barn skal få lov til å være barn også i et kunstmuseum.

BARNAS Kunstmuseum fremstår som et unikum i feltet barnekunstmuseum. Lek og kunstformidling er inkorporert i hverandre, som en strategi for å møte barna ut ifra deres egne premisser. I en mildere grad opplever jeg dette både på SMK og KODE, men her foreligger det også en tydelig formidlingspedagogikk. I BARNAS Kunstmuseum er det helt og holdent opp til barna. Nå som denne ideen har etablert seg innenfor feltet – er det da et behov for et nytt dannelsesideal?

I artikkelen *Formidling på mediets egne premisser* (2014) skriver Mørland at det er et behov for en ny forståelse av kunstformidling rettet mot barn og unge. En ny forståelse for hvordan formidlingens form har betydning for det som skal formidles (Mørland, 2014). Hun viser til at formidling rettet mot barn og unge bærer preg av tradisjonell formidling, hvor kunstverket er det enerådende. I artikkelen trekker hun frem BARNAS Kunstmuseum ved SKMU, hvor hun mener at prosjektet til SKMU har lyktes. «Med utgangspunkt i at barnas sanselige erfaring ikke skiller mellom kunst og ikke-kunst – eller mellom primære og sekundære medier – viser de frem et prosjekt der formidlingens uttrykksform danner utgangspunkt for det som skal

formidles» (Mørland, 2014, s. 27). Hun mener at en slik kuratering er et godt utgangspunkt i det vi skal møte vår tids barn og unge.

I så fall så er det et behov for å utforme et nytt dannelsesideal. Jeg vil delvis kunne plassere BARNAS Kunstmuseum innunder et romantisk dannelsessyn, hvor målet var å lære noe om seg selv, gjennom kunsten. Men i den sammenheng fremtrer ikke BARNAS Kunstmuseum som nøytrale «stille-rom». BARNAS Kunstmuseum gir helt nye konvensjoner til de kunstinstusjonelle forståelser. Kan jeg sådan tilegne avdelingen et neo-romantisk³⁰ dannelsessyn? Jeg vil ta dette med meg videre inn i oppgavens perspektivering.

³⁰ Jeg benytter begrepet «neo-romantisk» av den grunn at jeg ikke vil trekke konnotasjoner til nyromantikken. Det foreligger idealer rundt nyromantikken, som en periode. Slik jeg gjør rede for BARNAS Kunstmuseum tilhører dette en postmoderne optikk. For å plassere avdelingen har jeg derfor klassifisert det med et annet begrep. Jeg vil gå videre inn på dette i neste kapittel.

Kapittel 7. Perspektivering

I denne oppgaven har jeg undersøkt samspillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum. For å bli kjent med feltet *barnekunstmuseum* startet jeg med å ta for meg noen forstudier, hvor jeg undersøkte hvordan de posisjonerte seg i feltet, med fokus på lek og formidling. Jeg valgte også å se på hvordan barnekunstmuseene jobbet ut ifra barnas forutsetninger. Barnekunstmuseene ved SMK og KODE viste til en styrt lek og en formidling som bar preg av tradisjonelle former. Sånn sett fremstod deres posisjonering som nokså likt. «Modellen» av Palle Nielsen konsentrerte seg derimot kun om lekperspektivet. Installasjonen var hovedsakelig ment som en kritikk til et stadig mer digitalisert og kapitalistisk samfunn. Allikevel bidro dette deltagende kunstverket til at museene fikk en større forståelse av formidling, rettet mot barn og unge. Kanskje det var nettopp i 1968 at premisset *barnas forutsetninger* oppstod i kunstinstitusjonene? «Modellen», sammenlignet med BARNAS Kunstmuseum, viser til samme tankesett – å la barn få være barn, også i en kunstinstitusjon.

I BARNAS Kunstmuseum fremstår samspillet mellom lek og formidling som samkjørt. Dette viser til lek som en formidlingsstrategi, gjennom henvisninger til kunsten ved bruk av leketøy og arkitektonisk utforming. Dette kan innby til varierte forståelser. Avdelingen kan fremstå som en lekeplass, men den kan også fremstå som tre forskjellige utstillingsrom. Hvordan avdelingen angripes vil være avhengig av individets forutsetninger. Sørlandets Kunstmuseum har i så fall tilrettelagt for begge forståelser.

7.1 BARNAS Kunstmuseum i en neo-romantisk dannelsesforestilling

I likhet med Mørland mener jeg at det også er et behov for en forståelse for formidling rettet mot barn og unge, særlig i sammenheng for hvordan formidlingen fremtrer på et sted som BARNAS Kunstmuseum. Hva slags dannelse er det egentlig som ligger til grunne her? På et sted som viker vekk fra våre forestillingstradisjoner; hva kalles så dette?

På bakgrunn av Illeris redegjørelse av dannelsesforestillingene som foreligger i museene, har jeg valgt å plassere BARNAS Kunstmuseum innunder en neo-romantisk dannelsesforestilling. I den forstand avdelingen belager seg på å være ikke-belærende, hvor konsentrasjonen er

snudd mot betrakteren og dens preferanser, vil den kunne inngå innunder en romantisk dannelsesforestilling. Men denne forestillingen innebærer også nøytrale rom og såkalte «stillesoner», og den form vil ikke det kunne stemme med BARNAS Kunstmuseum. Det vil derfor være mer korrekt å omtale den som en neo-romantisk dannelsesforestilling, som en forlengelse av den romantiske. Dette vil også være i tråd med nyromantikken slik den fremstår i kunsthistorien – som en videreføring av ideen om den subjektive følelsen og fantasien.

7.2 På barnas premisser

Denne oppgaven henviser til barnas forutsetninger gjentatte ganger. Disse to ordene er ord som har blitt gjentatt flere ganger i det undersøkende arbeidet, både i forstudiene og ifra SKMU. De ønsker å møte barna ut ifra deres egne premisser. I arbeidet med denne undersøkelsen er disse to ordene, «barnas premisser», noe som har fanget min interesse. Hva er egentlig barnas premisser, og hvordan kan vi som voksne bedømme det? Det er to ord som ofte blir benyttet, men sjeldent konkretisert. Jeg mener at dette ofte blir antydning i et generelt perspektiv, som noe man *tar utgangspunkt i*. Hvordan kan barn møte kunsten ut ifra deres egne forutsetninger?

Dette er spørsmål som er veldig vanskelig å svare på, hvor svaret kun vil ligge i barnet selv. Et grep som har blitt foretatt ved SMK, KODE og i BARNAS Kunstmuseum er å la barna teste ut utstillingen i forkant, men da har også elementer vært tilrettelagt i forkant – av voksne. Hvorvidt noe kan være helt og holdent på barnas premisser i møte med kunsten kan derfor være en utfordring. Kanskje et stikkord kan være *tilpasset etter barnas premisser*?

Det er riktignok skrevet mye om og forsket på ulike syn for hvordan barna kan møte kunsten, hvilket også denne oppgaven tar for seg. Her vises til det forskjellige pedagogiske læringssyn, i hvordan formidlingen fremstår under tradisjonelle former. BARNAS Kunstmuseum bidrar til nye syn i sin utradisjonelle form. Denne oppgaven viser derfor til hvordan avdelingen er tilpasset etter barnas premisser med et nytt syn.

7.3 utfordringer denne oppgaven belyser

I denne oppgaven har jeg forsøkt å synliggjøre nye perspektiver av BARNAS Kunstmuseum. Jeg opplever at jeg har et ambivalent syn på avdelingen, selv etter denne undersøkelsen. Dette handler om min forståelse av hvordan et kunstmuseum fremstår. Jeg tror at denne avdelingen trenger tid til å etablere seg – ikke bare ut ifra min forståelse, men også fra de ansatte på SKMU og de besøkende. Avdelingen tilbyr fortsatt et fremmed syn på hva et kunstmuseum er og hva det kan være. Herunder må jeg nevne at jeg også som voksen bedømmer hva barnas forutsetninger er.

Det er mulig at jeg har vært tradisjonell i min forståelse av formidling, enten om det er av tekst eller i dialog. Jeg opplever at indirekte formidling krever mer av jeg-et. Hvorvidt det krever en større kunnskapskapital for å forstå, er en annen diskusjon. Det oppstår en mangel på informasjon, som både kan være spennende og morsom. Det påpekes at det ikke er nødvendig fordi at det skal være på barnas premisser. Jeg spør derfor videre; hvor forenklet skal formidlingen bli når vi forholder oss til barnas premisser? Dette problematiserer også Frode Heen i artikkelen *Lost & found in translation – på kunstutstilling med barnehagen* (2014). Han problematiserer deriblant hvorvidt formidlere forenkler formidlingen til det ytterste når det kommer til barn, for å holde på deres interesse. Det foreligger utfordringer i det å formidle til barn. Skal det oppleves som negativt at kunstopplevelsen også innebærer kunstteori (på et barnlig nivå)? Hvor langt skal kunstformidlingens abstraheres for å nå ut til barna?

I et overordnet lys er det slike spørsmål som synliggjør seg i denne oppgaven. Jeg vil ikke stille meg negativ til SKMU sine visjoner og intensjoner for BARNAS Kunstmuseum, snarere motsatt. Jeg mener at det er viktig å tilrettelegge for barna i kunstinstitusjonene, hvor de også blir kjent med vår kulturarv. Men hvor kjent blir de egentlig med vår kulturarv i denne avdelingen? Mulighetene er der, men det virker ikke til å være intensjonen. Museet legger opp til at kunsten skal være en del av opplevelsesrammen. Hvorvidt det er lærerikt, i rom av kunstteoretisk arv, er noe annet. Jeg innser at dette kan forstås på forskjellige måter.

Som jeg belyser i drøftingen kan de voksnes rolle være sentral i denne avdelingen. De kan bidra som formidlere. De kan *peke*. Vi må ikke glemme de besøkendes rolle i denne

posisjonen. Må formidleren ha en ekspert-rolle? Spesielt når det kommer til barn? Jeg tror ikke det. SKMU inviterer familier til avdelingen, ikke kun barna. Jeg tror at det foreligger noen forestillinger om «hvem som kan si noe om kunsten». Dette er også noe som kan diskuteres videre, men jeg vil påpeke at dette er en mulighet for kulturelt samvær mellom foreldre og barn; så fremt de voksne påtar seg denne rollen.

7.4 Videre muligheter for BARNAS Kunstmuseum

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å kartlegge avdelingen BARNAS Kunstmuseum, med utgangspunkt i begrepene lek og formidling. Disse tok utgangspunkt i forhold til mine holdninger og erfaringer. Det er allikevel så mange aspekter ved denne avdelingen som kunne vært interessante å undersøke videre. Det har vært en utfordring å ikke la seg «rive med» i de perspektivene som har synliggjort seg under dette undersøkende arbeidet – avdelingen er et godt utgangspunkt for videre undersøkelser.

I løpet av min undersøkelse har det oppstått flere forandringer i BARNAS Kunstmuseum. På bakgrunn av denne oppgavens omfang og tid, har jeg valgt å forholde meg til slik avdelingen fremstod under observasjonene og intervjuene. Jeg har derfor valgt å tilegne et avsnitt i denne perspektivering til å belyse disse forandringene, sett ifra SKMU sin side. Dette baserer seg på erfaringer og informasjon jeg selv har som ansatt, og SKMU sin evalueringsrapport³¹ av BARNAS Kunstmuseum. På bakgrunn av denne undersøkelsen vil jeg også legge frem mine egne tanker og ideer rundt mulighetene som foreligger i avdelingen.

7.4.1 Sett igjennom SKMU sine øyne

BARNAS Kunstmuseum har nå vært en del av Sørlandets Kunstmuseum i nesten ett år. I løpet av dette året har det skjedd visse synlige forandringer i avdelingen. Det er i utformingen av avdelingen at forandringene synliggjør seg, og endringene har hovedsakelig skjedd i løpet av våren 2015.

³¹ Denne evalueringsrapporten er tilsendt til meg av administrasjonssjef Randi Jessen ved SKMU. Rapporten er et internt dokument og kan derfor ikke legges frem i sin helhet i denne oppgaven. Evalueringen ble foretatt av direktør, administrasjonssjef, kurator og museumspedagog, i februar 2015.

I evalueringsrapporten skriver SKMU at avdelingen er godt mottatt av både publikum og medier. De viser til et høyere besøkstall av barnefamilier, hvilket som var intensjonen til museet. De har gjennomført å lage en unik formidlingsarena for barn og barnefamilier. Rapporten viser imidlertid til noen foretak og ideer som foreligger på bakgrunn av et høyere lyd- og aktivitetsnivå.

I den sammenheng har museet installert støyreducerende plater i avdelingen.

Verkstedet har blitt opplevd som trangt, og som et hinder for det stående museumskabinettet. Det tredje rommet har heller ikke fungert som forventet og de to kubene fremtrer som voldsomme. Den ene kubene har derfor blitt fjernet, hvor de har valgt å plassere verkstedbordene i det tredje rommet. I verkstedet er det nå et lite bord med puter rundt, hvor de besøkende kan bygge med klosser. Ideen er at det tredje rommet nå skal være et rom for formidlingsaktiviteter og fungere som et stille-rom. De ønsker å utforme et rom med en mer dempet atmosfære og innrede det deretter. Her skal barna kunne lese og tegne. Bakgrunnen for dette valget er etterspørselen av samvær mellom foreldre og barn under roligere omstendigheter, som også gir rom for de aller minste. Som en konsekvens av denne ideen vil museet lage enda et rom i BARNAS Kunstmuseum, hvor de vil omgjøre et lagerrom til et videorom for barna.

SKMU viser til en evaluering som først og fremst forholder seg til *utformingen* av BARNAS Kunstmuseum. Det foreligger imidlertid ikke noen evaluering som baserer seg på formidlingsstrategier i avdelingen. Som det ble sagt under en av mine intervjuer i denne undersøkelsen, foreligger det en idé om å lage et skilt over kunstverkene, ment for de voksne som besøker avdelingen. På bakgrunn av hvordan SKMU selv evaluerer avdelingen virker det til at de anser avdelingen som funksjonell innunder institusjonelle forståelser.

7.4.2 Sett igjennom mine øyne

Jeg mener at det er et enormt potensiale i BARNAS Kunstmuseum. Avdelingen fremstår som nokså unik slik den er nå, men det foreligger også utviklingspotensialer her. Både i forkant og underveis av denne undersøkelsen har jeg hatt flere ideer for BARNAS Kunstmuseum. Deriblant ideer om mulige verkstedarbeider som kan fungere som formidlingsstrategier. Jeg vil nå nevne noen av disse tankene.

Det er flere muligheter for verkstedarbeid enn det som er utnyttet til nå. Dette gjelder med utgangspunkt i kunstverkene i avdelingen, da museet ellers henter mye inspirasjon fra de andre utstillingsrommene. Jeg mener at det foreligger et enormt potensiale her, hvor barnas opplevelse kanskje blir mer helhetlig. Ved å eksempelvis ta utgangspunkt i «Fantasistormen» av Tori Wrånes; kanskje barna selv kan illustrere egne drømmer og tanker? Kanskje de selv kan utforme en skulptur ut ifra deres egne elementer? Eller for å kontekstualisere dette lengre; hva med at de kan lage en egen «drømmeboks», hvor de «lukker» igjennom drømmene sine? Kanskje de vil da se linken mellom «Fantasistormen» og sitt eget skapende arbeid? Som *Ansatt 1* påpeker er det plassert hovedsakelig kunsthåndverk i det stående museumskabinettet, med en baktanke om at det er et verkstedsrom på den ene siden. Det skal inspirere. Det er flere typer materialer som kan benyttes; garn, leire, metall. Hvorfor ikke ta utgangspunkt i materialet, som barna kan knytte direkte inn i sitt eget arbeid? Jeg tror at det kan skape en større forståelse mellom barnas møte med kunstverkene og deres eget skapende arbeid.

Jeg tror også at det foreligger tverrfaglig potensiale i avdelingen. Ved å innhente kunstnere med forskjellig bakgrunn tror jeg at det vil bidra til å danne nye opplevelser i og av avdelingen.³² Hva med et barneteater som tar utgangspunkt i noen av verkene? Eller, nå som det skal bli lesestue i det tredje rommet, hva med høytlesning eller fortellinger som tar utgangspunkt i kunsten? Hva med å ha et musikkstykke inne i avdelingen, hvor barn er medskapere? Jeg tror at det etterhvert vil bli nødvendig med nye interesseområder inne i avdelingen, dersom ikke avdelingen skal forbli statisk.

I den sammenheng mener jeg også at det er idé å trekke inn visuelle kunstnere. Jeg vil si meg enig med KODE, der de påstår at taktile og kroppslige erfaringer også er en metode for at barn skal tilegne seg kunnskap. Hva med å få utformet et verk som tilbyr nettopp dette? Jeg opplever det frustrerende at alle verk i avdelingen er glasset inn eller plassert i en uoppnåelig høyde. Jeg forstår bevaringsaspektet ved å innhente verk fra samlingen, men kanskje det er på tide å tenke i nye baner? Et annet aspekt ved dette er en idé om hyppigere utvekslinger av kunstverk? En hyppigere variasjon mellom ulike kunstuttrykk og håndverksuttrykk? Jeg tror

³² Det er igangsatt et prosjekt mellom kurator Karl Olav Segrov Mortensen og performancekunstner og universitetslektor Anne-Mette Liene, i BARNAS Kunstmuseum ved SKMU. De ønsker å utvikle nye kunstverk og performance i BARNAS Kunstmuseum for barn i alderen 2-3 år. Prosjektet viser til et skjæringspunkt mellom visuell kunst, drama/performance og kunstformidling. Som en videreutvikling av mulighetene i BARNAS Kunstmuseum tror jeg at dette prosjektet vil by på spennende perspektiver.

dette er viktig i den grad man skal holde på interessen til de besøkende. Slik avdelingen fremstår, og har fremstått i ett år, mener jeg at er den for statisk. Det er uheldig med tanke på at det er mange familier som besøker avdelingen gjentatte ganger. Besøket kan da fort bli ensformig og etterhvert kjedelig.

En siste tanke, som jeg i utgangspunktet var kritisk til, er dette med leketøyet som er plassert noen steder i avdelingen. Jeg tror at dersom dette blir anvendt i en mer nøyaktig grad, vil leken kunne fungere som en god formidlingsstrategi. Eksempelvis har de plassert mange forskjellige lekedyr nede i den ene luken. I denne luken vises det dinosaur, som en forlengelse av Tori Wrånes sin skulptur. Hvorfor ikke da utelukkende forholde seg til dinosaurleker? Leketøy kan fungere som tydelige pekere, men kanskje dette må understrekes i større grad? Hva med å ha snurrebasser eller propeller foran verker «Rotor», slik som elevene lagde i verkstedene? Hva med å ha et lite te-sett inne i skapet, som henviser til flere av verkene som er plassert der? Det foreligger mange vinklinger som de kan benytte seg av for å understreke denne formidlingsstrategien.

Disse ideene viser til ulike tankesett som jeg har hatt i løpet av dette året. Som ansatt har jeg hatt tilgang til å se hvordan de besøkende opptrer i avdelingen, samtidig er jeg ofte i dialog med familiene. Disse ideene baserer seg derfor på erfaringene jeg har hatt i løpet av dette året, sammen med mine forståelser. Til nå (mai 2015) er det ikke foretatt noen evaluering av formidlingsaktiviteten i BARNAS Kunstmuseum, men jeg vet at det vil komme. Samtidig vet jeg også at det vil komme et prosjekt hvor museet samarbeider med flere kunstnere for å utvikle avdelingen, hvilket jeg stiller meg veldig positiv til. Som jeg skriver, er denne avdelingen forholdsvis ny, og vurderinger og videreutvikling av BARNAS Kunstmuseum vil forekomme. Intensjonen med at jeg legger frem disse ideene er derfor ment som ulike syn på hvordan dette kan gjøres, også på bakgrunn av denne undersøkelsen.

7.5 Mulighet for videre undersøkelser

Undersøkelsen åpner opp videre studier, som en videreføring av det empiriske materialet. Herunder kan både bredde- og nærstudier være aktuelt. Jeg vil nå vise til noen av mulighetene

for videre arbeid som kan gjennomføres på bakgrunn av det empiriske materialet som oppgaven viser til.

7.5.1 Bredestudie av barnekunstmuseer, barneutstillinger og sanseutstillinger

Da jeg startet med denne undersøkelsen hadde jeg tenkt til å kun ta utgangspunkt i BARNAS Kunstmuseum. Jeg skjønnte nokså fort at jeg ble nødt til å få større innsikt i feltet barnekunstmuseum. Det ville vært vanskelig å gå inn i BARNAS Kunstmuseum uten noe å sammenligne det med. Ved å ta for meg forstudiene skjønnte jeg at feltet barnekunstmuseer, barneutstillinger og sanseutstillinger kunne vært en masteroppgave i seg selv.

I denne oppgaven har jeg tatt for meg noen få forstudier for å kunne tilnærme meg og kartlegge feltet. Jeg vet at det foreligger mange muligheter her, dersom man forholder seg til Skandinavia. Ved å se på dette i et breddeperspektiv vil deres posisjonering være enklere å kartlegge. Her ville jeg tatt utgangspunkt i hvordan de arbeider rettet mot barn på bakgrunn av utstillingens kuratering og formidlingsstrategier (herunder også lek- og aktivitetsstrategier). Barnekunstmuseene som jeg har tatt for meg i denne undersøkelsen forteller at de benytter barna som en egen ressurs gjennom testforløp. Det kunne da vært spennende å se hvordan de forskjellige kunstinstitusjonene forholder seg til og jobber ut ifra barnas premisser. Gjennom intervjuer hadde det vært interessant å portrettere aktørene innenfor feltet.

Dette ville riktignok vært en stor undersøkelse, der forskningsmaterialet ville vært enormt dersom man skal forholde seg til *alle* aktørene. Det ville derfor vært aktuelt å sette noen premisser eller begrensninger i dette forskningsarbeidet. Jeg har for få forstudier til å kunne si at jeg har kartlagt feltet i denne oppgaven – jeg har snarere fått en innsikt til feltet. Jeg tror at det er et behov for å kartlegge denne økende trenden i kunstinstitusjonene. På den måten kan forskningen belyse sentrale perspektiver og muligheter som er i arbeidet rettet mot barn.

7.5.2 Bredestudie av formidlingsstrategier rettet mot barn

Det foreligger flere forskningsarbeider og syn på hvordan man kan formidle til barn og unge, noe som også belyses i denne oppgaven. Ettersom skolebarn ofte er de største besøksgruppene i kunstmuseene har dette blitt et område som mange forsker på, også i museene innad. Jeg synes at denne type forskning fortsatt er viktig og aktuell, hvor området viser til erfaringer og

kunnskap som er nyttig for formidlere. Det jeg kunne tenkt meg å forske på i den sammenheng er ulike formidlingsstrategier for de mindre barna, satt med en målgruppe på barn fra 3-7 år.

Jeg ville undersøkt hva slags formidlingsstrategier som benyttes generelt for å treffe denne målgruppen ved kunstinstitusjoner. For å ta utgangspunkt i mine egne erfaringer ved SKMU har jeg benyttet byggeklosser, individuelle farge- og formlapper, tegne-og-danse til musikk i noen av mine familieomvisninger, da dette hovedsakelig gjelder for de minste barna. Det foreligger utallige strategier for å legge til rette for barnas møte med kunsten. Ved Louisiana i Danmark har de «oppdagelseskofferter». Ved Tate Modern i London tilbyr de flere interaktive spill, hvor barna kan bli kjent med kunsten. Også her kunne det vært interessant å kartlegge noen av strategiene som kunstinstitusjonene benytter seg av. Formålet med disse strategiene er å gi barn kjennskap til og kunnskaper om kunsten. Jeg tror at en slik undersøkelse vil kunne bidra til å inspirere og informere om ulike formidlingsstrategier til formidlere som arbeider med barn.

7.5.3 Nærstudier av barn i møte med kunsten

I denne oppgaven kommer det frem at barnekunstmuseene jobber ut ifra barnas forutsetninger. Jeg stiller fortsatt spørsmål til barnas forutsetninger i møte med kunsten, i den form av at kurateringen og formidlingen er satt ut ifra voksnes perspektiv. Det er en idé om at man forholder seg til barnas forutsetninger. Hvorvidt man kan ta utgangspunkt i barnas forutsetninger i en kunstinstitusjon, er en annen diskusjon. En videre undersøkelse av denne empirien kan være hvordan barna *egentlig* kunne tenke seg å møte kunstmuseene. Jeg var inne på dette temaet innledningsvis, hvor jeg viser til min eksamensoppgave i faget Kunstfagformidling. Hvordan ønsker barna å møte kunstmuseene?

Jeg tror det ville vært interessant å undersøke dette ut ifra barnas perspektiver, gjennom nærstudier av deres premisser. Dette kunne vært gjort gjennom praktiske oppgaver – en videre utvikling av min eksamensoppgave, med muligens enda større rammer. Eller så kan man gjøre dette ved å observere og intervjuer barna, der man følger dem i museene. Ved å stille spørsmål til om hvordan de kan se for seg museene, tror jeg at det kunne oppstått mange spennende og nye perspektiver på hvordan en kunstinstitusjon kan fremstå – for dem.

7.5.4 BARNAS Kunstmuseum om 5-10 år

En annen mulighet som har meldt seg i løpet av denne undersøkelsen er hvordan avdelingen BARNAS Kunstmuseum vil fremstå om 5-10 år, og hvilket syn barna har på kunstmuseet, dersom de har benyttet avdelingen? Dersom de har forholdt seg til avdelingen, hvilket forhold har de til kunstmuseet over en gitt tid? Jeg tror at dette kunne vært en veldig spennende idé å følge videre. Det innebærer en langtidsstudie med utvalgte deltakere. Det kan virke uforutsigbart, men jeg tror det kunne vært interessant med deres forståelse av hva et kunstmuseum er. Hva når det ikke er mer lek i museet – hvordan blir det da?

For å avslutte denne oppgaven henviser jeg til den korte samtalen jeg innleder med; om man bare «skal leke litt» eller om man skal besøke et kunstmuseum, så er det helt opp til publikum selv i BARNAS Kunstmuseum. Sørlandets Kunstmuseum har utformet en avdeling som bidrar til nye syn på hva et kunstmuseum er, og hvordan det kan være. Samspeillet mellom lek og formidling i BARNAS Kunstmuseum fremstår som noe unikt; gjennom lek og aktivitet kan barna tilnærme seg kunsten – på en annen måte. Det forbeholdes av barnas erfaringer og forutsetninger, hvor kunsten er en del av opplevelsen. Det er mange muligheter for videreutvikling i avdelingen. Sett ifra «forskerøyne» vil det bli spennende å følge den igjennom årene, og se på hvordan museet og de besøkende vil formes av denne nytolkningen av et barnekunstmuseum. Det vil også bli spennende å følge med på hva avdelingen kan bidra til videre innenfor feltet; vil vi se en videreføring av slike ideer innenfor kunstinstitusjonene? Jeg mener at disse nye synene på formidling rettet mot barn, medbringer en spennende fremtid for formidlingsarenaen.

Kristine Kolloen Nilsen

Kristiansand, mai 2015

Litteraturliste

- Aure, V., Illeris, H. & Örtegren, H. (2009) *Konsten som læranderesurs: syn på lærande, pedagogiske strategier og social inklusjon på nordiske kunstmuseer*. Sverige: Nordiska Akvarellmuseet
- Aure, V. (2013) Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation, volum 2* (1), s. 1-24. Lastet ned fra: <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/611> 17.04.2015
- Bargeman, M. G. (red) (2013) *SMK. Børn & Unge*. København: Statens Museum for Kunst
- Denscombe, M. (2011) *The Good Research Guide*. England: Open University Press
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012) *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gabrielsen, S. (07.03.2014). *Fri lek i kontrollsamfunnet*. Hentet fra: <http://www.kunstkritikk.no/kritikk/fri-lek-i-kontrollsamfunnet/?d=no>
- Gadamer, H. G. (2010) *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag
- Halvorsen, K. (2003) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Heen, F. (27.08.2014). *Lost & found in translation – på kunstutstilling med barnehagen*. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-kunstformidling-frode-heen>
- Helles, R. & Kjøppe, S. (2012) Kvalitative metoder Collin, F. & Kjøppe, S. (Red), *Humanistisk videnskapsteori*. (s. 277-303) Danmark: DR Multimedie
- Huizinga, J. (1993) *Homo Ludens* (2. utg.) Danmark: Gyldendal
- Illeris, H. (2002) *Hvad kan man lære af samtidskunsten*. Billedpædagogisk Tidsskrift nr. 4, 2002.
- Illeris, H. (2002) *Billede, pædagogik og magt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Danmark: Samfundslitteratur
- Imsen, G. (2008) *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Järvinen, M. (2013) Pierre Bourdieu. H. Andersen & L. B. Kaspersen (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. (5. utg.) (s. 365-385) Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (1995) *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag
- Larsen, L. B. (2014) Historiens intime Anden. Barnet og legen i samtidskunsten. I T. Hansen & L. B. Larsen (Red.) *Frihetens skygge – samtidskunsten og det pedagogiske paradoks*. (s. 243-276) Oslo: Henie Onstad Kunststenter
- Lillemyr, O. F. (2011) *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillemyr, O. F. (2013) Perspectives on play and learning, and their relation to motivation. I O. F. Lillemyr, S. Dockett & B. Perry (Red.) *Varied Perspectives on Play and Learning – Theory and Research on Early Years Education* (s. 21-36). USA: Information Age Publishing Inc.
- Mørland, G. E (2014) Tilstandslek. *Kunstløftet, volum 3* (April 2014), s. 30-31.
- Mørland, G. E. (2014) Formidling på mediets egne premisser. *Kunstløftet, volum 4* (November 2014), s. 26-27.
- Nielsen, H. L., Jørgensen, M. & Illemaan, M. L. (Red.) (1999) *Formidling af kunst til børn og unge*. Århus: Prosjektgruppen Børn·Formidling·Kunst og Landsforeningen Børn, Kunst og Billeder.
- Pahuus, M. (2012) Hermeneutik. I F. Collin & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (8. utg.). (s. 139-169). Danmark: DR multimedia
- Rogg, E. (1998) Pierre Bourdieu: en tidlig brobygger. I E. L. Fürst & Ø. Nilsen (Red.) *Modernitet - refleksjoner og idébrytninger*. (s. 35-60). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Seligmann, T. (2001). Børn og unge i dialog med den utilpassede samtidskunst. I K. Arvedsen & H. Illeris (Red.) *Samtidskunst og undervisning – en antologi* (2.utg.). (s. 88-101). København: Center for Billedpædagogisk Forskning
- Solhjell, D. (2001) Formidler og formidlet: En teori om kunstformidlingens praksis. Oslo: universitetsforlaget
- Solhjell, D. (2009) *Kunstmuseet som læringsarena*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design
- Steinsholt, K. (1999) *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir Forlag
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research* (2. Utg.). USA: SAGE Publications
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press

Von Oettingen, A. (2004) Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – paradoksale – oppdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforlaget

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Internettkilder

Stortingsmelding 49 (2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-49-2008-2009-/id573654/?docId=STM200820090049000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1> 04.02.15

Kulturrådet om formidling. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/museum/formidling> 04.02.15

Om KunstLab. Hentet fra: <http://kodebergen.no/kunstlab> 17.02.15

Om KODE i Bergen. Hentet fra: <http://kodebergen.no/om-kode> 17.02.15

Om KODE sine aktiviteter for barn. Hentet fra: <http://kodebergen.no/familieverksteder> 27.04.15

Om «Modellen» i Arken. Hentet fra: <http://www.arken.dk/udstilling/palle-nielsen/> 16.02.15

Om etiske retningslinjer. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/> 10.04.15

Om begrepet «opplevelse». Hentet fra: <https://snl.no/opplevelse> 13.04.15

Bildeliste

Bilde nr. 1: Det første rommet i BARNAS Kunstmuseum. Foto: SKMU. ©SKMU

Bilde nr. 2: Utsnitt av museumskabinettet mellom rom 2 og 3. Foto: SKMU. ©SKMU

Bilde nr. 3: Det tredje rommet i avdelingen med «Rotor» av Hilmar Fredriksen. Foto: SKMU. ©SKMU

Bilde nr. 4: «Fantasistormen» av Tori Wrånes i BARNAS Kunstmuseum. Foto: SKMU ©SKMU

Bilde nr. 5: Elevarbeid fra prosjektet «Barn i kuratorrollen». Foto: Eget.

Bilde nr. 6: Barneutstillingen «Og hvor har du så hjemme?» ved Statens Museum for Kunst, 2014. Foto: Frida Gregersen. Hentet fra: <http://www.smk.dk/besoeg-museet/udstillinger/og-hvor-har-du-saa-hjemme/> 03.04.15 ©SMK

Bilde nr. 7: KunstLab under KODE i Bergen. Foto: Dag Fosse. Hentet fra:
<http://kodebergen.no/kunstlab> 03.04.15 ©KODE

Bilde nr. 8: Palle Nielsen, *Modellen* – En modell för ett kvalitativt samhälle, 1968. Hentet fra:
<http://www.kunstkritikk.no/kritikk/hul-biennalepolitikk/> 26.03.15

Bilde nr. 9: Palle Nielsen, *Modellen*, 2014. Foto: Sofie Amalie Klougart. Hentet fra:
<http://www.kunstkritikk.no/kritikk/fri-lek-i-kontROLSAMFUNNET/?d=no> 26.03.15

Bilde nr. 10: Palle Nielsen, *Modellen*, 2014. Hentet fra: <http://www.arken.dk/udstilling/palle-nielsen/> 26.03.15

Bilde nr. 11: Luke i det første rommet i BARNAS Kunstmuseum. Foto: Eget

Bilde nr. 12: Utsnitt av «Fantasistormen» av Tori Wrånes. Foto: Leif Gabrielsen. ©SKMU

Bilde nr. 13: Det stående museums-kabinettet. Foto: Leif Gabrielsen. ©SKMU

Bilde nr. 14: Foto av performance av Kurt Johannessen med tilhørende byggeklosser i en av lukene. Foto: SKMU ©SKMU

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrosjyre for besøkende

 <p>BARNAS Kunstmuseum</p>	 <p>SKMU SØRLANDETS KUNSTMUSEUM SKIPPERGATA 24B, KRISTIANSAND · +47 38 07 49 00 SKMU.NO · FACEBOOK · TWITTER · INSTAGRAM</p>
<p>Velkommen til BARNAS Kunstmuseum!</p> <p>En egen avdeling på Sørlandets Kunstmuseum hvor barn fra 0 til 10 år kan utforske og oppdage kunstverk i et tilrettelagt og morsomt miljø. Et miljø som har en leken tilnærming til hva et kunstmuseum kan være, og til hva kunst er, og hvor barn og voksne sammen kan oppleve kunsten.</p> <p>I spesialbygde og skap og monterer tilrettelagt for barn vises kunst fra museets samling. I ett av avdelingens rom er skulpturen <i>Fantasistormen</i> av Tori Wrånes montert. Den er innkjøpt til, og spesielt tilrettelagt for å vises i BARNAS Kunstmuseum.</p>	<p>Vi ønsker å legge til rette for at barn og voksne skal kunne ha unike kunstopplevelser sammen, eller alene. For at alle skal få en god opplevelse er det viktig at både barn og voksne følger den veiledning de får av museets personale.</p> <p>ALDER OG ANTALL</p> <ul style="list-style-type: none">• Avdelingen er beregnet for barn fra 0 til 10 år• Antall barn samtidig i hele avdelingen er satt til max. 40• Antall barn samtidig i "Kravleskapet" er satt til 10-15 (noe avhengig av barnas alder) <p>VOKSNE OG BARN</p> <ul style="list-style-type: none">• Ingen barn må etterlates alene i BARNAS Kunstmuseum, uten en voksen i nærheten. Det betyr at de voksne ikke kan gå på utstillingsbesøk i museet, mens barna er på egen hånd i BARNAS Kunstmuseum• Barn under 5 år må følges rundt i avdelingen av forelder/foresatt <p>Det finnes en skoparkering ved garderoben utenfor avdelingen. Vi ber om at alle barn (og voksne) tar av skoene når de er inne i BARNAS Kunstmuseum.</p>

Vedlegg 2: Prosjektprogram for BARNAS Kunstmuseum



PROSJEKTPROGRAM FOR BARNAS KUNSTMUSEUM

16.07.2013/ 30.08.2013

1. GENERELL PROSJEKTINFORMASJON

1.0 Generelt

Vi lever i et visuelt orientert samfunn med et vell av inntrykk og med stadig nye tilskudd av medier, virkemidler og kanaler. Mye av den visuelle kunstens rolle ligger i det å utforske, skape kunnskap om og diskutere det visuelle feltet. Det blir derfor stadig viktigere å gjøre seg kjent med visuell kunst. Det vil si å øke forståelse for, og avdekke mekanismer innenfor mangfoldet av visuelle uttrykk. Holdningen er at barn er det viktigste satsningsområdet. Det er viktig å bli fortrolig med og lære av kunsten fra man er liten, og ha kunst som en naturlig del av barndommen. Likevel finnes det få tilbud i Norge, hvor rammene for den visuelle kunsten er satt ut fra barnas premisser, og slett ingen i Kristiansand.

Hvordan skal da den visuelle kunsten bli noe gøy og naturlig for barna?

•Dagens situasjon

SKMU ønsker Sørlandets Kunstmuseum å bedre tilbudet ved å etablere en egen avdeling på museet som er innredet for barn og som viser kunst til og for barn. Et sted hvor det er plass til barn, på barnas premisser.

Vi ønsker i forhold til vårt unike mandat også å skape rom for kunsthåndverk og en mer materialbasert kunst. I SKMU's samling finnes en vesentlig mengde kunsthåndverk fra regionen og dette har et stort og hittil uutnyttet potensiale for formidling til barn. Vi ønsker å legge til rette for at barn kan utforske ulike materialer gjennom å ta på, bevege seg og utføre handlinger.

Med fokus på direkte tilgjengelighet og samtidig visuell kunst og kunsthåndverk blir Barnas Kunstmuseum på SKMU ikke bare et unikt tiltak i Kristiansand men i hele Norge.

•Grunnlag for prosjektet

På grunnlag av en prosjektbeskrivelse for visjonen om etablering av et Barnas Kunstmuseum på SKMU Sørlandets Kunstmuseum ble det i februar 2013 sendt en søknad til Stiftelsen for store kulturanlegg i Kristiansand. Søknaden ble behandlet i styremøte 06.03.2013, hvor det ble vedtatt å bevilge et tilskudd på kr 1.650.000,- til delfinansiering av gjennomføring av prosjektet.

•Utredninger

Grunnlag for søknaden til stiftelsen for store kulturanlegg i Kristiansand er bilag til prosjektprogrammet. Det ble i forbindelse med søknaden gjort en enkel utredning av mulighetene i de aktuelle arealer. Kostnadsoverslaget er gjort med utgangspunkt i kunnskap om bygget og de forutsetninger som ligger til grunn for ombyggingen i 1999.

Sørlandets Kunstmuseum, Skippergata 24B / Pb. 662, 4666 Kristiansand, Telefon: +47 38 07 49 00, Telefaks: +47 38 07 49 15

1.1 Programmets oppbygging

Prosjektprogrammet tar utgangspunkt i oppbyggingen i et tradisjonelt byggeprogram og har som hensikt å gi de involverte parter en best mulig inntrykk av de organisasjonsmessige, funksjonsbeskrivende og bygningsmessige forutsetninger for prosjektet.

1.2 Visjoner og mål

SKMU Sørlandets Kunstmuseum er det regionale kunstmuseet for Agderfylkene. Museet driver en utstrakt kunstfaglig virksomhet som omfatter forvaltning, utvikling, formidling og forskning på egen samling av kunst og kunsthåndverk.

Museet formidler norsk og internasjonal samtidskunst, kunsthåndverk og kunsthistorie gjennom utstillinger, vandreutstillinger. I tillegg til arrangementer, aktiviteter, foredrag, verksteder og pedagogiske prosjekter.

SKMU er en stiftelse, opprettet i 1995 av Kristiansand kommune, Vest-Agder fylkeskommune, Aust-Agder fylkeskommune og Christianssands Billedgalleri.

Christianssands Billedgalleris samling ble deponert på museet ved opprettelsen av museet i 1995. Siden da har SKMU bygget opp sin egen samling av kunst og kunsthåndverk.

SKMU mottar støtte fra Kulturdepartementet, Kristiansand kommune, Vest-Agder fylkeskommune, Aust-Agder fylkeskommune.

•Visjon

Det ble i 2002 utarbeidet en ny visjon for alle aktiviteter ved SKMU. Denne visjon skal også gjennomsyre det arbeid som gjøres i forbindelse med Barnas Kunstmuseum (BKM).

Formål: Sørlandets Kunstmuseum tror på kunstens mangfoldige og fornyende potensial for å bidra til økt forståelse og kunnskap om samfunnet og det å være menneske. Derfor samler, forvalter, forsker på og formidler vi kunst for å bidra til ny viten.

Posisjon: Kunstmuseet som tør å gå nye veier.

•Samfunns mål

Intensjonen er at Barnas Kunstmuseum er et gratis tilbud som alle barn i Kristiansand og på Agder kan nyte godt av.

På Barnas Kunstmuseum skal den visuelle kunsten være integrert i rommene. Det er en viktig intensjon i opplegget at barn kan se (om mulig røre) og høre kunsten. Denne avdeling av museet skal være dedikert det å gi barn unike kunstopplevelser.

Kunsten er mer tradisjonelt tilrettelagt i museets øvrige avdelinger. Der vil kunsten oppleves som noe mer høytidelig og kanskje utilgjengelig for barn. Vi mener at dersom visuell kunst skal være gøy og naturlig, må den også presenteres i et barnevennlig miljø.

Det finnes i dag kun ett tilbud i Norge hvor rammene er tilrettelagt for barn, og det er i Bergen. Her er fokus imidlertid på det museale og på innføring i begreper innen mer tradisjonell billedanalyse. På SKMU ønsker vi å ha et fokus på og tilrettelegge for samtidige uttrykk slik som video, installasjon, lyd og performans.



SØRLANDETS
KUNSTMUSEUM

•Resultatmål (prosjekt mål)

Økonomi: Det er et mål å gjennomføre prosjektet innenfor en kostnadsramme på kr 1.650.000,- med utgangspunkt i de fysiske rammer for de arealer som prosjektet er planlagt å omfatte, er det være aktuelt å trekke lagerrom på ca 20 m2 inn i prosjektarealet.

Tidsfrist: Prosjektet skal kunne åpnes for publikum i mai 2014.

Arealer: Det er et mål å gjennomføre prosjektet innenfor et bruttoareal på ca 136 m2. dvs de arealer som i dag har funksjon som foredragssal, pedagogiske rom. I tillegg er det aktuelt å trekke inn lagerrom/ plakatlager på ca 20 m2, som ligger i tilknytning foredragssalen.

1.3 Organisering

Oppdragsleder	Direktør Karin Hindsbo
Prosjektansvarlig	Adm.sjef Randi Jessen
Prosjektleder / Byggeleder	Faveo v/ Gisle Ekse og Gunnar Grana

1.4 Fremdrift

Etablering av skisseprosjekt	februar 2013
Start programmering, rev av skisseprosj.	juni 3013
Beskrivelse og invitasjon til konseptkonkurranse	Uke 33-35
Anbudskonkurranse konsept	Uke 35-37
Konseptarbeid	Uke 37-43
Anbudsbeskrivelse byggearbeider	Uke 43-45
Anbudsutsendelse byggearbeider	Uke 45-49
Klageperiode og kontraktsinngåelse	Uke 49-51
Byggestart	2.1. 2014
Ferdigstillelse / åpning	15.05.2014

1.5 Økonomi

Finansiering: Stiftelsen for store kulturbygg i Kristiansand har bevilget kr 1.650.000,- til del- finansiering av prosjektet.

Museets egenandel i prosjektet er den infrastruktur som stilles til disposisjon til prosjektet. Det er ikke forutsatt at prosjektet skal belaste museet driftsbudsjett. Det vil i varierende grad bli trukket vekslers på interne ressurser (ledelse, drift, pedagogisk avd.) i forhold til innspill i planprosessen.

Driftskostnaden til drift av prosjektet søkes finansiert av regionale bidragsytere alt. andre eksterne bidragsytere.

1.6 Prosjekt

Arkitektonisk grep: Det forutsettes at det arkitektoniske / designmessige grep er i dialog med museet for øvrig. Avdelingen skal oppfattes som unik og selvstendig, men skal samtidig forstås som en del av museet. Det er ønskelig at man i den arkitektoniske løsning av BKM lar blikket gli gjennom foajeen og kommer med forslag om hvordan de to funksjoner kan bindes sammen.



SØRLANDETS
KUNSTMUSEUM

Omfang: Arealer som beskrevet i skisseprosjekt; rom 105, 106, 107. Det er et ønske også å trekke rom 108 (lager) inn i prosjektet.

•**Avgrensning / grensesnitt:** Det beskrevne areal ligger i tilknytning til museets foaje og det er naturlig at man ser de to arealer i sammenheng i forhold til utformingen av veggen inn mot Barnas Kunstmuseum (BKM).

Toaletter og garderober er i underetasjen i forbindelse med toalettene. Disse arealer er ikke en del av prosjektet, men vil være en del av funksjonsarealet. Likeledes henger BKM sammen med foajeområdet, og det vil være et grensesnitt på hvordan funksjonene glir inn i hverandre. God skilting og fargesetting skal bidra til å beskrive dette.

Garderobe i gang utenfor BKM tilpasses barn. Det må vurderes om det i forbindelse med toalettene er nødvendig med tilpassinger for barn.

2. KRAV OG RAMMEBETINGELSER

2.0 Generelt / offentlige bestemmelser

Ombyggingen skal tilfredsstillende gjeldende offentlige krav til lokaler av denne art. Det skal i særdeleshet tas hensyn til sikkerhet og brann. Det skal også tas hensyn til at brukergruppen er barn i alle aldre.

Bygget er oppført med utgangspunkt i gjeldende byggeforskrifter pr. 1999 – 2000. Det er mulig at bygningsmessige endringer i dag krever modifisering ihht endrede krav.

Byggets fasader mot Kirkegata er av byenes vernemyndigheter beskrevet som bevaringsverdig. Det vil si at det er ikke lov å gjøre fasadeendringer mot Kirkegata. Vinduer kan imidlertid blendes inn mot rommet. Kfr løsning i utstillingssaler.

Det er ikke forutsatt at det skal rives i de gamle murkonstruksjoner, men eksisterende lettvegger kan fjernes, alternativt flyttes.

2.1 Virksomhetskrav

Toaletter, garderober, spiserom og kontorplass for ansatte tilknyttet BKM vil være dekket av de arealer som disponeres til dette formål av de øvrige ansatte med SKMU.

•Arealomfang:

Netto arealkrav (eksklusive tekniske rom og arealer for tverrgående funksjoner) er 136+20 m².

•Økonomi:

Siden prosjektet ikke har finansiering, ut over den bevilgning som er gitt av Stiftelsen for store kulturanlegg i Kristiansand, er det av største viktighet at den gitte kostnadsramme på kr 1.650.000,- overholdes.

•Tidsfrist:

I forhold til museet utstillingsprogram for øvrig, og planlegging av museets sommeraktiviteter for barn er det et sterkt ønske at det kan inviteres til åpning av BKM medio mai 2014.



SØRLANDETS
KUNSTMUSEUM

3 Brukskrav

3.0 Brukerfunksjoner

Tilrettelegging og krav til utforming:

Avdelingen skal lokaliseres som en naturlig, men selvstendig enhet i SKMUs første etasje: se plantegning. Det er viktig at avdelingen tydelig er markert og at barn kjenner den igjen i det de trer inn gjennom dørene til museet. Avdelingen er tenkt til å bestå av 3 -4 ulike rom forbundet med hverandre. Rommene må være gjennomtenkte og etablert fullstendig på barnas premisser.

Rommene tenkes som ulike opplevelser. Slik kan et barn finne seg igjen i sitt rom, eller de rastløse kan prøve ulike ting. Kanskje skal et rom være snudd opp ned. Kanskje kan et annet ha et stort tre man kan klatre i dersom man skal se kunsten. Det må også være plass til å bevege seg og løpe.

Kunsten må sikres forsvarlig slik at barn kan løpe, leke og tegne med tusj uten at man trenger å bekymre seg om skader på kunstverkene.

Avdelingen må ivareta 3 primære hensyn:

- 1) Rammene må være tilrettelagt for barn ut fra barnas premisser
- 2) Kunsten må være sikret forsvarlig og vises uten risiko for skader
- 3) Alle krav til sikkerhet (brann, ram mm) må være oppfylt

Hertil kommer en rekke øvrige hensyn, og den fysiske utformingen av Barnas Kunstmuseum må ta hensyn til disse behovene:

- 1) Avdelingen skal tilby ulike opplevelser og ulike fasiliteter
- 2) Det skal være mulig å leke og bevege sig – kunst krever ikke alltid at man må sitte helt stille
- 3) Det skal være mulig for foreldre å sitte og slappe av, mens barna utforsker
- 4) Det må finnes sikre måter å vise ulike medier som kunsthåndverk, tekstil, foto, tegning, maleri mm
- 5) Det må være etablert en videoprojektor og lydanlegg slik at det alltid er mulig å vise videokunst, filmer, spille musikk og avspille lydkunst.
- 6) Kunsten kan vises fra ulike vinkler – og kan likeså vel være montert i taket som på veggen.
- 7) Det kan også være mulig å se kunsten fra to forskjellige vinkler – eksempelvis gjennom glassmontré integrert i skillevegger.
- 8) Det må være klart hva som er Barnas Kunstmuseum så snart man kommer inn på SKMU. Avdelingen må være tydelig markert som sitt helt eget sted.
- 9) Avdelingen kan f.eks. markeres mot museet med en spesiell utsmykning gjort til avdelingen av en kunstner.

3.1 Arealbeskrivelse

Råbygget er den gamle katedralskole hvor den eldste del er fra 1880, med et tilbygg fra ca 1930. Skillet mellom det gamle og det «nye bygg» går mellom rom 106 og rom 107.

Sørlandets Kunstmuseum, Skippergata 24B / Pb. 662 . 4666 Kristiansand, Telefon: +47 38 07 49 00, Telefaks: +47 38 07 49 15



SØRLANDETS
KUNSTMUSEUM

Veggene er utført og kledd med gips(Robust).

Vegger inn mot korridor skjuler også kanalføringer for ventilasjon. Det er ikke forutsatt at ventilasjonsanlegget skal berøres som del av prosjektet.

Rombeskrivelse:

Rom 105, 31,5 m2, med tofløyet høy dør inn rom 106 og ditto til foaje.
To vinduer mot Kirkegata.

Rom 106, 31,5 m2, med tofløyet høy dør inn rom 105 og ditto til foaje. I forhold til gammel konstruksjon er det mulig å lage en åpning inn mot foredragssalen, rom 107.
Rommet har i dag funksjon som pedagogisk rom og det er montert en arbeidsvask i rommet.
Det er et stort høyt vindu ut mot Kirkegata.

Rom 107, 70,6 m2. Tofløyet høy ut til garderobegang og inn til rom 108, lager. Det er en lettvegg mellom de to rom og det er mulig å fjerne ned å innlemme dette areal i bruksarealet.

Rom 108, 21,8. Dør inn mot foredragssal og stollager. Et stort vindu mot Kirkegata. Ingen ventilasjon.

Personbelastning: Rommene skal kunne romme en klasse med ca 30 elever i forhold til besøk av skoleklasser.

Flerbruk / sambruk:

Det skal være mulig for en klasse både å ha verkstedaktivitet og omvisning på museet samtidig med at SKMU-BKM er åpent for barn for øvrig?

Inventar:

Det vil være ønskelig med verksted

Lysforhold: det er ikke spesielle krav til lysforhold. Enkelte kunstverk vil kreve spesielle lysforhold for optimal opplevelse og det må være lysforhold som tilfredsstillere kravet til trygg ferdsel i lokalene.

Lydforhold: Det skal tas hensyn til at det er en annen type aktiviteter i foajeen slik at spesielt støyende aktiviteter skal legges lengst inn i lokalet.

Spesielle tekniske krav:

Lyssystemet i de aktuelle arealer er Erco Lysstyringssystem. Det vil være aktuelt å vurdere andre systemer for lys. Det vil også være aktuelt evt. å bruke BKM som et pilotprosjekt for en senere utvidelse av prosjektet til å innbefatte alle utstillingsrom.

Ventilasjonsanlegg som betjener det aktuelle areal er lokalisert i 4. etg. Dette anlegg betjener 1. og 4. etg. Det er balansert ventilasjon uten befuktning. Anlegget er knyttet til byggets SD-anlegg som styrer alle byggets 4 ventilasjonsanlegg.

3.2 Informasjon

Skilting skal skje på en slik måte at BKM oppfattes tydelig når man kommer inn i museet.

Det legges opp til at avdelingen kan fungere både med og uten pedagogisk personale tilgjengelig. I formidlingen vil det tas i bruk alle moderne formidlingskanaler.



SØRLANDETS
KUNSTMUSEUM

3-3 Klima

Ventilasjon iht gjeldende krav (antar at kvav til ventilasjon i utstillingsrommene for øvrig kan sette standard) dette må veies opp mot de muligheter som finnes i eksisterende anlegg.

3-4 Sikkerhet

Generelt:

Det forutsettes ikke at sikkerhetskravene til Barnas kunstmuseum vil være lavere enn i museet for øvrig.

Innbrudd:

Adgang til museet er sikret i 1. etg. med nøkkel og elektronisk dørkontroll. Det er bevegelsesdetektorer i adkomstarealer og i foajeområdet. Det er ikke spesiell sikring av vinduene i det aktuelle areal. Det kan medføre behov for ekstra sikring av vinduer og dører. Kunstverkene vil bli fysisk sikret der de blir montert i BKM, og valg av verk vil også gjøres med utgangspunkt i sikkerheten i området.

Brann:

Det er brannalarmanlegg i bygget med direkte varsling til brannvesenet. Bygget er fullsprinklet med et såkalt pre-action sprinkleranlegg. Det er røykdetektorer i alle rom. Valg av løsninger må ivareta brannsikkerheten i rommene også i forhold til rømning- med små barn. Brannokumentasjonen for bygget må revideres i forhold til endret innhold i rommene.

4 KRAV TIL TEKNISKE LØSNINGER

Det foreligger arkitekttegning og tegninger på tekniske anlegg i bygget og fullstendig FDV-dokumentasjon på bygget. Disse vil være tilgjengelig for den videre planlegging. Det forutsettes at eksisterende infrastruktur i bygget kan brukes videre. Det vil være sannsynlig at lysesystemet skiftes ut som et pilotprosjekt i forhold til utskifting av lysstyring i huset for øvrig, se punkt 3.1.

5 VEDLEGG

- Skisseprosjekt som lå til grunn for søknaden til Stiftelsen for store kulturanlegg i Kristiansand
- Plantegning 1:100 / 1: 50 av 1. etasje SKMU
- Tegninger av tekniske anlegg er tilgjengelig etter forespørsel.
- Byggetegninger og FDV-dokumentasjon er tilgjengelig etter behov og forespørsel.
- Prosjektrapport fra Statsbygg fra ferdigstillelse av 1. byggetrinn, våren 2000.
- Skisse til ideer og konsepter fra Karl Olav Segrov Mortensen – juni 2013
- Oversikt over kunstverk i forhold til materialer, vek, størrelse, tekniske forutsetninger for visning mv.

Vedlegg 3: Plantegning over BARNAS Kunstmuseum

