



Høgskulen  
på Vestlandet

## MASTEROPPGÅVE

### Kunsten gjev meg mot til å vera til stades

-korleis tilsette ser si eiga pedagogiske utvikling gjennom kunstfagleg arbeid i barnehagen



## Ingrid Skarprud

Master i Kreative fag og læreprosesser  
Høgskolen på Vestlandet, campus Stord  
Rettleiar: Bettina Hvidevold Hystad & Marte Aadland Simonsen  
01.06.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

I arbeid med kunst, kultur og kreativitet står det i rammeplanen at barna skal få estetiske erfaringar i ulike former, og det trekkast fram at barna skal få moglegheit til utforsking, fordjupning og progresjon (Rammplanen, 2017). I ein barnehagesetting vil det sei at dei tilsette skal legg til rette for at dette skal skje. I dette masterprosjektet undersøker eg korleis det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet har vore med på å forme dei tilsette sin profesjonsfaglege identitet og rolle. Dei tilsette arbeider i ein barnehage som sidan 2005 har nytta seg av kunst som eit satsingsfelt. Kunsten er eit sentralt tema i prosjektarbeid, samt som eit pedagogisk verktøy i kvardagen. Fokuset på oppgåva er dei tilsette sine opplevingar der eg spør: *Kva for erfaringar trekker dei tilsette fram som viktige for deira profesjonsfaglege identitet og rolle?*

I undersøkinga støttar eg meg til teori og forskingslitteratur som tar for seg barn sine møter med kunst, kunstformidling, kunstpedagogikk, improvisasjon og det fysiske miljøet si påverking. Her ser eg blant anna til Waterhouse, Skregelid, Fønnebøe, Illeris, Leirpoll, Biesta, Seland og Taguchi, samt kva som går føre seg i kunstformidling ved institusjonar som Arken Museet for Moderne Kunst og det nye Munchmuseet. For å sette arbeidet i ein samfunnskontekst har eg òg sett på korleis kulturrådet omtalar og prioriterer kunst for barn og unge.

Masterarbeidet har ein hermeneutisk forskingsdesign, der eit hermeneutisk menneskesyn er styrande i undersøkinga av tilsette sine refleksjonar rundt det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet. Som eit grunnlag for undersøkinga presenterer eg delar av barnehagen sitt syn på kunstarbeidet, der eg viser til eit prosjektarbeid, samt korleis ein nyttar seg av kunst i ein tilvenningsperiode.

I intervjuet har eg vore interessert i å få fram korleis tilsette omtalar deira erfaringar med det kunstpedagogiske arbeidet, og kva dei trekk fram som viktige element som dei tar med seg i sitt profesjonsfaglege arbeid. I intervjuet er det fleire tema som kjem fram, der det fysiske miljøet særskilt skil seg ut. Informantane omtalar korleis tilrettelegging og openheit i det fysiske miljøet er med på å sikre barn si medverking og eiga evne til å følgje opp barn sine initiativ i kvardagen. Eit anna sentralt funn er korleis informantane nyttar seg av improvisasjon i kunstformidlinga, og at denne evna har vorte forsterka av det kunstpedagogiske arbeidet der ein fokuserer på prosessen og utviklar evna til å stå i det ukjente. Det ukjente i kunsten kjem òg fram i form av det den eine informanten omtalar som å ha mot. Informantane er einige om at det er ein kultur for å tore å utfordre seg sjølv i møte med kunsten, og at det i formidlinga av kunsten ligg ei erfaring av å klare å stå i prosessar der ein sjølv føler seg usikker.

## Forord

Det har vore utruleg lærerikt å vera student ved Campus Stord, og eg vil gjerne takke alle dyktige lærarar eg har møtt gjennom desse åra. Eg skulle gjerne hatt meir tid på verkstad med dykk og nytta meg av den høge faglege kompetansen dykkar på dei praktiske faga.

Tusen takk for fagleg rettleiing av høg kvalitet gjennom heile forløpet, og ein spesiell takk til Bettina Hvidevold Hystad og Marte Aadland Simonsen som mine rettleiarar på masteroppgåva. De har vist stor interesse for feltet eg undersøker og har kome med gode innspel og oppmuntring undervegs.

Ein spesiell takk til barnehagen eg har undersøkt, og sjølv sagt ein ekstra takk til informantane mine. De er ærlege og kloke, og eg hadde ikkje kome nokon veg utan dykkar refleksjonar over eige arbeid.

Elles vil eg takke medstudentane mine, det har vore kjekt å studere saman med ein så flott gjeng. Ein spesiell takk til Andreas, Renathe og Tonje som har vore ekstra nære i heile prosessen. Takk for uendelege faglege samtalar, deling av frustrasjon og mykje latter.

Mine kollegaer på HVL fortener òg ein takk, for alle faglege samtalar, gjennomlesing og kontinuerleg heiging frå sidelinja. De er ein fagleg sterk og morosam gjeng som eg er heldig å få lov til å arbeide med.

Sist ein takk til Pappa, som ikkje fekk vera med på slutten, men som alltid hadde trua på meg.

## INNHALD

1	Innleiing .....	5
1.1	Introduksjon til undersøkingsfeltet .....	5
1.2	Eigen ståstad .....	6
1.3	Korleis arbeider denne barnehagen? .....	8
1.3.1	Barnehagen sitt syn på kunstformidling .....	11
1.4	Prosjektarbeid 2022 .....	12
1.4.1	Karagaman .....	13
1.4.2	Fra jeg til vi .....	15
1.5	Problemstilling og oppgåva si avgrensing .....	16
2	Forskningsstrategi .....	17
2.1	Kvalitative metodar .....	17
3	Teoretisk ståstad .....	21
3.1	Kunstpedagogikk .....	24
3.2	Kunstformidling .....	25
3.3	Medverking .....	27
3.4	Dissens/Motstand .....	29
3.5	Det fysiske miljøet .....	31
3.5.1	Intra-aktivitet .....	32
3.6	Improvisasjon .....	33
4	Funn og drøfting .....	35
4.1	Analyse av prosjektskriv .....	35
4.2	Kunstretningar-Kunstnarar .....	36
4.3	Den vaksne si rolle - initiativ .....	42
4.4	Det fysiske miljøet .....	45
4.5	Intervju og korleis dei ordlegg seg .....	46
4.6	Ulike funn i intervjuet .....	48
4.7	Det fysiske miljøet .....	49
4.8	Mot til motstand .....	53
4.9	Å ta imot initiativ. Improvisasjon .....	55
4.10	Lov til å vera seg sjølv/Medverking .....	58
5	Avsluttande refleksjon .....	61
6	Litteratur .....	63
7	Vedlegg .....	68
7.1	Vedlegg 1: Svarbrev frå NSD/Sikt .....	68
7.2	Vedlegg 2: Meldeskjema NSD/Sikt .....	70

7.3	Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	73
7.4	Vedlegg 4: Intervjuguide .....	77

## 1 INNLEIING

### 1.1 INTRODUKSJON TIL UNDERSØKINGSFELTET

Betydninga av kunstfaga står teoretisk sterkt forankra i barnehagefeltet. Fagfeltet kunst, kultur og kreativitet kjem tydeleg fram i rammeplanen for barnehagen, der det er framheva kva tilsette skal gjere for å sikre at barn får... «oppleve og skape kunstnariske og kulturelle uttrykk» (Rammeplanen, 2017). Kunst, kultur og kreativitet er òg fastsett som eige fag ved alle institusjonar for barnehagelærerutdanningar. I FN's Barnekonvensjon, artikkel 31 (1989), står det at barn har rett til å oppleve kunst og kultur, og sjølv få uttrykke seg kunstnarisk. I 2021 kom melding til Stortinget 18: *Opplive, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge*, der ein tar for seg barne- og ungdomskulturfeltet som eit samla nasjonalt politisk satsingsområde (Meld. St. 18 (2020–2021)).

Når eg undersøker fagfeltet erfarer eg at det er mykje forskning på og litteratur om kva kunst og skapande arbeid gjer med barn, men ikkje i like stor grad kva betydning dette har for tilsette som formidlar kunst og som går inn i desse aktivitetane saman med barna. I barnehagefeltet er det kunstfaglege forankra i styringsdokument og har ein tydeleg plass. Dette gjer at tilsette i barnehagar er forplikta til å legge til rette for og delta i kunstfaglege prosjekt saman med barn. I mi forskning skal eg sjå nærare på ein kunst- og naturbarnehage, der det kunstfaglege har vore eit satsingsområde i 15 år. Eg nyttar meg av ordet kunstpedagogisk utviklingsarbeid, då arbeidet med bruk av kunst som eit pedagogisk verktøy har vore i konstant utvikling i denne barnehagen. Det er særskilt det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet eg vil undersøke, og eg skal fokusere på kva dette gjer med personalet som er ein del av denne utviklinga, der ein blir kjent med eit breitt kunstfelt og deltar i formidling og tilrettelegging av kunstmøter for barn.

Å vera deltakande i eit kunstpedagogisk utviklingsarbeid i mange år betyr at ein som tilsett i ein barnehage vil kunne få innblikk i eit kunstfelt ein nødvendigvis ikkje hadde hatt kjennskap til om dette ikkje var eit satsingspunkt på arbeidsplassen. I barnehagen eg undersøker vil barna få med seg det kunstpedagogiske arbeidet den stunda dei er i barnehagen, før dei går vidare inn i skulen. I eit lenger perspektiv er det dei tilsette som får med seg utviklinga av det kunstpedagogiske arbeidet, og det er denne påverkinga kunsten har for tilsette eg er ute etter å undersøke betydninga av.

I den teoretiske forankringa er kunstformidling og kunstpedagogikk sjølv grunnlaget. Mykje av forskinga eg tar utgangspunkt i går føre seg ved kunstmuseum, der ein ser på kva potensiale som ligg i sjølv kunst og på kva måte barna samhandlar med kunsten og i skapinga. I sjølv møtet

med kunsten ser eg til Lisbeth Skregelid (2019), som ser på kunsten som ein arena for dissens. Motstanden som ligg i kunsten kan potensielt skape ein plattform der ein opnar opp for meiningsforskjellar. Her vil eg vidare sjå på forskning om kunsten si evne til å skape ein plattform for sosiale rammer og læringsområder (Illeris, 2015; Ruugard, 2015; Hammershøj, 2015; Venäläinen, 2012; Høyland, 2014; Selmer-Olsen, 2005). I kunstpedagogiske prosjekt vil ein vera open for at det er mange utveggar, og ein er open for at ulike aktørar kan påverke i prosessen. Waterhouse, Søyland & Carlsen (2019); Beate Leirpoll (2015) og Hillevi Lenz Taguchi (2010) ser alle til Karen Barad sitt syn på intra-aktivitet i ein posthumanistisk ståstad. Dette knytast opp til ulike retningar i prosessar og korleis det fysiske miljøet er med på å påverke. Det fysiske miljøet påverkar ulike prosessar og blir i denne oppgåva òg knytt opp til korleis dei tilsette arbeider med improvisasjon for å legge til rette for medverking. I improvisasjonen ligg det ein openheit for det ukjente (Leirpoll, 2015; Myrstad & Sverdrup, 2009), samt at ein nyttar seg av strukturar og repertoar som grunnleggande ferdigheiter når ein improviserer i prosjekt (Steinsholt, 2006; Sawyer, 2004; Holdhus et al., 2016). For å forstå korleis dei tilsette tar i mot initiativ og følger desse vil eg sjå på korleis ein legg til rette for barn si medverking (Bae, 2012; Johannesen & Sandvik, 2008; Roland, 2021).

## 1.2 EIGEN STÅSTAD

Eg har tidlegare vore tilsett som kunstarisk leiar i barnehagen eg undersøker, og det er i den rolla eg opplevde at det kunstpedagogiske arbeidet var utviklande for oss som var ein del av det. Eg erfarte at vaksne som hadde erfaring med å følgje barn i kunstaktivitetar, var meir opne for å ta i mot det eg omtalar som krevjande initiativ. Med krevjande initiativ meiner eg initiativ som ofte kan bli sett på som uoversiktlege, uklare og til tider valdsamme og bråkete. Som eit eksempel kan det vera barn som i leiken sin kjem til personalet og seier at dei må gå i skogen for å hente materialar for å fortsette leiken. Her kan for eksempel personalet velje å seie nei, dessverre, det blir vanskeleg no fordi.... Eller så kan dei seie ja, det skjønner eg. La meg sjå om me kan nytte oss av nokre materialar her inne på barnehagen sitt område. Eller så kan dei opne for at den turen utanfor barnehagen og ned i skogen blir gjennomført på ein eller anna måte. Eg vil undersøke om tilsette som er vande med å følgje barn i deira kunstnariske prosessar overfører praksisen ved å følgje og legge til rette for at barna sine initiativ blir gjennomført i kvardagen.

Frode Nyeng refererer til ei utvida forståing av hermeneutikkomgrepet, der ein ikkje berre ser det som ein metode, men også som ein plattform som omhandlar heile mennesket. Her blir det lagt til rette [...] «for å se vitenskap som en spørrende aktivitet, og der det å forstå bakgrunnen for spørsmålet er vel så viktig som å forstå svarene» (Nyeng, 2017, s.192). I dette prosjektet, der eg undersøker eit felt eg tidlegare har vore med å påverke, er det viktig at eg synleggjer kvifor

eg synest denne barnehagen sitt kunstpedagogiske arbeid er interessant, samt å gjera greie for mi eiga rolle og min ståstad. Barnehagen eg undersøker har tidlegare vore arbeidsplassen min, og eg har vore aktiv i utviklinga av det kunstpedagogiske arbeidet. Her hadde eg leiaransvaret, der eg i samarbeid med personalet var med på å utvikle prosjekt, lage prosjektskriv med fagleg forankring, gjennomføre, og evaluere undervegs og etter prosjekt. I tillegg arbeidde eg med å legge til rette for at kunstfaga vart nytta som eit pedagogisk verkemiddel i kvardagen. Det er mine eigne observasjonar og erfaringar som gjer at eg synest det er interessant å undersøke korleis kunsten påverkar dei tilsette. I min tidlegare jobb har eg sett at tilsette som først var skeptiske til kunsten sin verdi i det pedagogiske arbeidet endra syn, og uttrykte at kunsten har ein betydning både for enkeltbarn og i barnegruppene.

I arbeidet mitt som kunstnarisk leiar har eg vore opptatt av at ein skal presentere eit breitt spektrum av kunst og kunstnarar for at alle barn skal få møte kunst der dei kan føle meistring og tilhørse. Med bakgrunn i denne haldninga arbeidde vi med mange ulike kunstnarar og kunstverk både i prosjekt og kvardag. Sidan 2011 har det vore ei jamn utvikling i utforskinga av kva for kunst ein har presentert og i kunstnarane sine uttrykk, medium, nasjonalitet og kjønn. I 2010 vart barna presenterte for fire kunstnarar dei skulle arbeide med gjennom året. Dette var Edvard Munch, Robert Rauschenberg, Gustav Klimt og Georges-Pierre Seurat. Alle jobba todimensjonalt, alle var menn og alle var døde. Sjølv om det er ulike uttrykk i deira kunstnarskap, er det lite mangfald å sjå i denne gruppa. I ettertid har ein i større grad vore opptatt av at ein skal presentere kunstnarar med eit mangfald, ikkje berre i uttrykk og materialar, men også i eit perspektiv der ein blant anna ser på kunstnaren sin bakgrunn, kjønnsidentitet, etnisitet, nasjonalitet og kva for samfunnsengasjement dei framstiller i kunsten sin. For å klargjere det eg meiner med samfunnsengasjement vil eg trekke fram samisk protestkunst, der samtidskunstnarar tar tak i dei strukturelle overgrepa den norske stat har gjort, og framleis gjer, mot den samiske befolkninga, og korleis dei nyttar seg av kulturarv og handverk som tydelege føringar i sin kunst. Desse strukturelle overgrepa er for tida under utgreiing i Sannhets- og forsoningskommisjonen, der dei ser på fornorskingspolitikk og urett mot samar. Kommisjonen er nedsett av Stortinget og skal levere rapporten sin i 2023 (Stortinget, 2021). Eksempel på kunstnarar barnehagen har jobba med er Måret Anne Sara, Britta Marrakatt-Labba og Outi Pieski. Måret Anne Sara var blant anna utstilt på Veneziabiennalen i 2022, der Office for Contemporary Art Norway (OCD) var kurator for den nordiske paviljongen som det året vart døyppt om til den samiske paviljongen (The Sámi Pavilion). OCD har sidan 2014 hatt eit samarbeid med samiske samtidskunstnarar for å fremme deira stemme i kunstfeltet og få fram korleis dei uttrykker kampen sin mot undertrykking og kolonisering gjennom kunsten (Kulturdepartementet,



2021). Kulturrådet har mangfald som ein av to hovudsatsingar i strategien sin for 2021-2024, der dei skriv at ein treng fleire stemmer, uttrykk og estetiske praksisar inn i det visuelle kunstfeltet, som også inkluderer kunst og kultur for og med barn (Kulturdirektoratet, 2023). Barnehagen nyttar seg av kunst for å vise til eit mangfald i samfunnet, og jobbar utifrå at dette kan vera med å utvide barn sitt syn på korleis det er å vera menneske i denne verda.

Min eigen ståstad har sjølv sagt ei betydning for denne undersøkinga. Eg er utdanna kunstnar i tillegg til pedagog og har derfor god kjennskap til og erfaring frå kunstfeltet. Samstundes er det viktig å påpeike at eg undersøker ein praksis eg har vore med på å utvikle. Sjølv om eg presenterer det kunstpedagogiske arbeidet i denne barnehagen, er det oppfatninga dei tilsette har av å vera ein del av eit slikt arbeid som er av interesse for denne undersøkinga. Når eg presenterer det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet, er det fordi at ein som lesar skal forstå korleis denne barnehagen jobbar. Dette er inga undersøking av sjølv praksisen, snarare korleis denne praksisen påverkar dei tilsette i kvardagen. Ved påverking meiner eg korleis erfaring frå det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet potensielt endrar og utviklar den profesjonsfaglege vaksenrolla i møte med barn.

### 1.3 KORLEIS ARBEIDER DENNE BARNEHAGEN?

«Barns møte med kunst har egenverdi i opplevelsen her og nå» (Årsplan 2022/2023)

Kunsten skal ha ein eigen autonomi. Han har eigenverdi i seg sjølv, og han har ein eigenverdi i møte med det einskilde barnet. Dette er forankra i barnehagen sitt syn på kunst. Samstundes må ein til ei kvar tid diskutere kvifor ein vel å jobbe så mykje med kunst. Samtalane på personalmøte, avdelingsmøte og planleggingsdagar dreiar seg rundt kunsten sin verdi inn mot barna, og kvifor ein vel kunsten, igjen og igjen. Den felles forståinga for det kunstpedagogiske arbeidet kjem fram i årsplanane. Desse planane kjem til i fellesskap, men det er pedagogane i samarbeid med styrarassistenten som står ansvarlege for at denne forståinga kjem fram i prosjektskrivet.

Barnehagen har to lengre prosjektarbeid i året; eitt på hausten som er eit reint kunstprosjekt og eitt kunst- og naturprosjekt på våren. Her er heile personalgruppa med på å planlegge og gjennomføre. Alle står som ansvarlege for det kunstfaglege arbeidet, men ei gruppe barnehagelærarar har det overordna ansvaret for alle prosjektarbeid gjennom året. Dei skal sikre at mål og kunstpedagogisk faglegheit kjem fram i det praktiske arbeidet på avdelinga. Her nyttast pedagogisk dokumentasjon aktivt på kvar avdeling, der diskusjonar frå avdelingsmøte

blir tatt vidare til barnehagelærarmøte. Når ein nyttar seg av kunstpedagogisk arbeid utanom kunstprosjekta er dette også oppe til diskusjon i avdelingsmøte, der ein ser på kva barna er interesserte i, samt at kunstaktivitetane er ein moglegheit til å bli betre kjent med barna som menneske.

Barnehagen sitt kunstpedagogiske arbeid tar utgangspunkt i fleire kunstnarar og kunstverk i kvart prosjekt. Dette for at ein skal ha eit breitt spekter av kunstnarar og uttrykk for å treffe mangfaldet i ei barnegruppe. I arbeidet med å formidle kunst og i oppstart av kunstprosjekt må tilsette vera aktive i formidlinga. I ein oppstart skal kunst og kunstnar sine verk og arbeidsmetodar presenterast, og dette blir stort sett gjort i ein performance/førestilling. I desse går tilsette inn i roller og formidlar for barna.

### **Kunst og dissens**

Kvifor ein vel kunsten er eit legitimt spørsmål, og barnehagen ser viktigheita av at dei tilsette får ei felles forståing for kvifor ein vel dette. Denne felles forståinga er ikkje nødvendigvis basert på at alle er einige i vala som er tatt. Det har vore kunstnarar som har skapt debatt i personalgruppa, der tilsette i forkant av prosjekt har funne kunsten vanskeleg å jobbe med, og der dei synest det er vanskeleg å forstå kva dette skal tilføre barna. I den aktuelle barnehagen har dette resultert i at det to gonger har vore høve for personalet å velje bort å arbeide med ein spesifikk kunstnar sine verk om dei synest det er problematisk. «No holds barred» av Kjetil Kausland er eitt av desse kunstverka. I dette verket fotograferer han MMA- utøvarar i kamp. MMA (Mixed Martial Arts) er ein kampsport basert på teknikkar frå fleire stilar i ulike kampsportar. Profesjonelle kampar er forbodne i Noreg, men sporten vart tatt opp som ein godkjent idrett på amatørnivå i 2020 (Snl, 15. september, 2021). Kausland har fotografert desse kampane, med fokus på enkelte verdiar i kampsport som sjølvkontroll og respekt for motstandaren. I Kausland sine bilete ser ein ikkje nødvendigvis vald, men to utøvarar i fysisk og mental interaksjon. På same måte kan ein sjå antydingar til vald i den andre kunstnaren sitt verk. Niki De Saint Phalle nyttar ei rifle til å skyte fram maling som ligg under eit lag med gips på eit stort tablå i hennar verk «Les Tirs». Når Phalle skyt, sprutar og renn malinga over lerretet. Her var det bruk av våpen som enkelte tilsette synest var vanskeleg. Eg påpeikar at det ikkje vart nytta våpen i barnehagen, men det vart vist bilete av kunstverket der Phalle står med rifla. Argumentasjonen for å nytte seg av ein slik kunst er å la barna få innblikk i ein del av kunsten som tar for seg eit breitt spektrum av samfunnet, og at alle skal få møte ein kunstform som fangar deira interesse. Er du kroppsleg sterk og likar grovmotorisk leik, skal du også få lov til å skinne i ein kunstnarisk samanheng. Det skal skapast ein arena der det å ha fysisk boltreleik i ein performativ kontekst blir sett på som ein ressurs, og

noko som blir framheva på lik linje som finmotoriske kunstaktivitetar rundt eit bord. Å tilføre kunstnarar som Kausland til det kunstpedagogiske arbeidet kan vera med på å utvikle synet på verdiar og respekten for interesser hjå barn og i kunsten. Kunsten til Kausland set eit fenomen inn i ein kunstnarisk kontekst. Denne konteksten må personalet forhalda seg til, og dei må diskutere korleis ein på ein konstruktiv måte kan nytte seg av denne kunsten inn mot barna. Denne typen kunstpedagogisk arbeid kan vera utvidande, då ein tvinger seg sjølv til å gå djupare inn i eit tema som tilsynelatande ikkje har så mykje konstruktivt ved seg. Denne tankegangen vil eg utforske om har ein overføring til tilsette sine møter med barn; at ein kan leite etter konstruktive og givande kvalitetar i personlegdom og initiativ frå barn som ein i utgangspunktet finn krevjande eller utfordrande. Kunsten utfordrar og kan skape ein dissens som gjer at ein kan utvikle seg. Lisbeth Skregelid (2019) nyttar seg også av ordet dissens, som ho ser i forbindelse med ein motstand som finst i samtidskunst. Eg skal gå nærare inn på dette seinare i teksten. I denne tankegangen, der bruk av kunst kan skape ein dissens, er tid og utvikling viktige faktorar. Ein vil utvikle seg og modnast med tid, noko som gjer at ein i det kunstpedagogiske arbeidet har gått frå å presentere fire døde menn til å presentere samtidskunstnarar som utfordrar synet på kva som er konstruktiv og passende kunst for barn.

Då Niki De Saint Phalle sin kunst vart presentert var det ein vaksen som gjekk inn i rolla som Phalle og fortalte om bakgrunnen for kunstverket. Samstundes som den tilsette formidla kunsten, vart det også arbeid skapande. I denne settingen fann formidlinga stad ute, og det vart nytta svampar og rør fylt med maling til å kaste på vegg for å skape ein likskap til Phalle sitt verk «Les Tirs». Desse førestillingane er laga for å skape ein impuls hjå barna, slik at det skal oppstå eit ønske om å skape sjølv. I desse førestillingane er det derfor alltid lagt til rette for at barna skal få lov til å vera med på å skape. Materialar er tilgjengelege slik at alle som vil kan vera med der og da.

### **Omgrepsavklaring**

I feltet er det ulike måtar å omtale korleis ein tek omsyn til det kunstfaglege arbeidet med barn. Det er skapande arbeid, men når det kjem til sjølve kunsten er det noko me formidlar. Barna driv ikkje på med kunst; dei driv på med kunstliknande aktivitetar. Det er eit skilje mellom kunst og kunstliknande aktivitetar som ligg til grunne i kunstforståinga (Nyrnes, 2008, s. 11). På same måte må eg påpeike at det i sjølve handlinga ikkje er eit så stort skilje mellom kunstliknande aktivitetar og det ein vil kalle for kunst. Eg ser vidare til Aslaug Nyrnes si forståing av kunstfagdidaktikk, der ein samanfattar det faglege med formidling, noko som gjer at ein bestemmer seg for kva ein vil formidle og korleis ein vil gjere det (s.11). Når eg vel å bruke

kunstpedagogikk og kunstpedagogisk utviklingsarbeid, og ikkje kunstdidaktikk eller kunstfagdidaktikk, viser dette til ein tradisjon innanfor barnehagefeltet der pedagogikk i større grad blir nytta i daglegta. I mi oppgåve tar eg òg for meg korleis kunsten har innverknad på den generelle pedagogiske praksisen til tilsette i barnehagen, og derfor er eg meir opptatt av eit grunnleggande pedagogisk tankesett enn didaktikken sin *kva, korleis og kvifor* i sjølve formidlinga.

Som tilsette skal ein ikkje berre arbeide skapande med barn, men ein skal også vera ein kunstformidlar. I dette arbeidet skal ein legge til rette for at barna skal opne seg opp for kunstverket, der ein er ein brubyggjar mellom kunsten og betraktaren (Danbolt, 1999, s. 9). Alle opplevingar med kunst tar utgangspunkt i den kunstnariske kommunikasjonsmodellen, der kunsten, betraktaren og kunstverket møtest. Samstundes er det ein fjerde faktor; samfunnet kunstnaren har laga kunstverket i og samfunnet betraktaren er i (Danbolt, 1999, s. 17). Kunsten vil alltid forhalda seg til det menneskelege og det samfunnet ein er ein del av. I barnehagen vil barn og tilsette vera ein del av same institusjon, som kan opplevast som eit samfunn i seg sjølv. Bakgrunnen kan vera ulik; både kor dei er frå og korleis dei har det heime med tanke på etnisitet, religion, menneskelege relasjonar osv. Alt dette er med på å påverke korleis ein møter, forstår og tek omsyn til kunsten ein møter i barnehagen. Her er eg interessert i korleis dei tilsette møter denne kunsten og korleis møter med kunstnarar, som ser på samfunnet utifrå eit anna perspektiv, er med på å påverke vaksne sine haldningar og toleranse for mangfald og ulike sett å leve liva sine på.

### 1.3.1 BARNEHAGEN SITT SYN PÅ KUNSTFORMIDLING

I årsplanen til barnehagen 2022/2023 står det tydeleg kva haldningar barnehagen har til det generelle kunstarbeidet.

Barns møte med kunst har egenverdi i opplevelsen her og nå. I kunstarbeidet jobber vi prosessorientert, der vi fokuserer på barnas egne opplevelser og uttrykk underveis, mer enn et ferdig produkt. Ved å være en kunstbarnehage knytter vi kunsten opp mot rammeplanen, og bruker kunsten som både læring og opplevelse.

I vårt kunstneriske arbeid lærer barna at det finnes forskjellige typer uttrykk og mennesker. Ved å erfare hvordan man selv og andre opplever kunsten sammen, vil man se at mennesker oppfatter verden rundt seg ulikt. Dette mener vi bidrar til større

toleranse og kreativitet. Vi ønsker at kunsten skal føre til at barna ser samfunnet fra ulike perspektiv.

Barn er viktige kulturformidlere. I [REDACTED] gir vi barn inntrykk og inspirasjon, slik at de selv kan få dele sine kunstuttrykk. Barna blir presentert for forskjellige kunstnere, materiale, kunstepoker og stiler. De får erfaring med at kunst ikke har en fasit, men gir rom for individuelle tolkninger og opplevelser.

I [REDACTED] jobber vi kunstfaglig med barn i alle aldre. Gjennom tidlig erfaring med kunstformidling og deltagelse, vil barna ha større forutsetninger for å kunne formidle sine egne uttrykk når de blir eldre (Årsplan 2022/2023).

Samstundes refererer dei til to sitat frå rammeplanen som dei knyt opp mot det kunstfaglege arbeidet.

«I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk».

«I arbeid med kunst skal personalet stimulere barnas nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering». Jf. Rammeplan 2017

Barnehagen eg undersøker har arbeidd systematisk med kunst sidan 2005, då han vart oppretta.

#### 1.4 PROSJEKTARBEID 2022

For å gi ei tydelegare oversikt over det kunstpedagogiske arbeidet i barnehagen per dags dato vil eg presentere det siste kunstprosjektet barnehagen gjennomførte før eg intervjuar dei. Eg vil presisere at eg har vore med å utvikle *KARAGAMAN*, men eg var ikkje med på gjennomføringane av dette prosjektet. Desse prosjekta går samstundes i heile barnehagen, som har rundt 90 barn og er delt opp i fire avdelingar. Her blir alle barn frå 0-6 år stort sett presenterte for same prosjekt, men enkelte kunstnarar blir berre presenterte for dei eldre barna (for eksempel Kjetil Kausland). Eg vil også presentere korleis dei nyttar seg av kunsten i tilvenningsperioden om hausten. Denne praksisen, med å nytte seg av kunst i tilvenning, er viktig å legge fram sidan han seier noko om korleis dei tilsette tek omsyn til nye barn og deira møter med kunst slik barnegruppa er i barnehagen her og no. Sjølv om det handlar om barn sine behov, seier denne praksisen i møte med kunsten noko om korleis personalet tar omsyn til si profesjonsfaglege rolle i arbeidet med kunsten i ein særskilt tilvenningssituasjon.

#### 1.4.1 KARAGAMAN

Karagaman, mangfold på sudanesisk, er eit prosjekt som nettopp tar for seg eit potensielt mangfold i ei barnegruppe. I dette prosjektet var det to mål ein skulle arbeide med inn mot barna, her sitert frå prosjektskrivet:

«Barna skal bli kjent med kunstnere som tar i bruk egen og andre sin kulturelle tilhørighet i sine arbeider.»

«I et mangfold av kunstuttrykk og materialer skal barna få mulighet til å velge sin egen vei i sitt skapende arbeid.»

Eg siterar vidare frå prosjektskrivet som tar for seg innhaldet og målet med prosjektet:

«I dette kunstprosjektet vil barna bli presentert for kunstnere som jobber med identitet og kulturell tilhørighet. I vår barnehage har vi mange forskjellige identiteter knyttet til kulturell og religiøs tilhørighet. Et stort ansvar vi har er derfor å fremme et inkluderende barnehagemiljø med raushet for likheter og ulikheter. I denne perioden vil vi gi barna en erfaring med hvordan dette kommer til uttrykk i forskjellige kunstverk. Ved å lære barna større forståelse for hverandre, at vi undrer oss sammen over likheter og forskjeller, ønsker vi å øke deres toleranse og aksept for hverandre i et livslangt perspektiv.

I dette kunstprosjektet skal barna skal bli kjent med et mangfold av måter en kan leve på. Vi har fem inspirasjonskunstnere som alle jobber med forskjellige former for identitet. Alle kunstnerne vi har plukket ut skal bli presentert med tanke på mangfold, raushet og identitet.»

Dei fem kunstnarane som var inspirasjonskunstnarar i prosjektet var: Ramesh Mario Nithiyendran (Sri Lanka), Zanele Muholi (Sør-Afrika), Ingrid Torvund (N), DAMSELFRAU (N/UK) og Ahmed Umar (Sudan/N). Av desse kunstnarane, som alle på sine vis jobbar med identitet, vil eg trekke fram Zanele Muholi og Ahmed Umar. Muholi er ein kunstnar frå Sør-Afrika som jobbar med store fotografi der dei brukar sjølvportrett for å sette søkelys på korleis afrikanske kvinner har blitt stereotypisk framstilt i kunsten. Gjennom fotografering, som går føre seg på gata, ser dei også på transmiljø i Sør-Afrika. Muholi er ikkje-binær, noko som gjer at dei brukar *dei* som personleg pronomen. Det er tilsynelatande eit vrient tema å skulle gå inn på, ikkje på grunn av temaet i seg sjølv, men fordi det er vanskeleg å finne ein naturleg veg inn mot å samtale om dette med barn. I denne barnehagen vel ein seg kunsten som ein potensiell inngang for å ta opp

tema om kjønnsidentitet og ulike måtar å leve eins liv på. I prosjektskrivet er det framheva at «Barna skal få lede an og den voksnes rolle skal være nysgjerrig, tilbaketrukket og til stede. Vi skal dele opplevelsen med barna uten å legge føringer» (Prosjektskriv Karagaman, 2022).

Ahmed Umar nyttar seg av personlege erfaringar som politisk flyktning og som open homofil frå eit muslimsk miljø. I prosjektet *Karagaman* nytta barnehagen seg spesielt av dokumentasjon frå performansen «If you no longer have a family make your own in clay», der Umar lagar keramikkfigurar som representerer familie og vener som han måtte flykte frå på grunn av eiga legning. I fotografia «Carrying the face of ugliness» står Umar bokstaveleg tala framfor skeive frå Sudan. Han låner bort ansiktet sitt for å skjule deira identitet. Desse to kunstnarane tar for seg problematikkar i samfunnet som er vanskelege tema å ta opp, og som tilsynelatande kan skape reaksjonar i enkelte miljø. Oppfatninga i det kunstfaglege arbeidet er at desse kunstverka, på ein subtil og fin måte, tar for seg tema som kan gje ein fin inngang til samtalar rundt desse temaa. Erfaringa barnehagen gjorde seg i forbindelse med markeringa av Regnbogedagane gjorde at dei tilsette såg det som eit samfunnsmandat å sette søkelys på at det er ulike måtar å leve liva sine på, og at dette er akseptert i barnehagen.

Vi mennesker har behov for å kunne speile oss i andre. Det å finne gjenkjennelse i omgivelsene våre styrker en følelse av å høre til, av å ikke være alene i verden. I prosjektet lar vi oss inspirere av fem ulike kunstnere med ulike bakgrunner og kunstuttrykk, slik at barna i større grad kan gjenkjenne seg selv i kunsten. Det er viktig at alle barn opplever å «finnes» i det samfunnet de møter i barnehagen. Dette vil bidra til en følelse av tilhørighet, av å ha en plass i fellesskapet. Om det motsatte skjer kan barn oppleve å kjenne på utenforskap og skam, som på sikt kan påvirke barnets psykiske helse negativt (Prosjektskriv «Karagaman», 2022).

I kunstprosjekta er vaksne sine haldningar viktige, og desse blir alltid diskuterte i heile personalgruppa. Desse haldningane blir definerte og skrive ned i prosjektskrivet.

Dette var fokuset i *Karagaman*:

- Inspirere og være rollemodeller – Vi skal gi barna inntrykk i forskjellige kunstsamlinger og kunstaktiviteter. Vi vil presentere de forskjellige kunstnerne og deres personlige bakgrunn, opplevelser og erfaringer og introdusere barna for ulike materialer og redskaper.
- Vi skal ha en raus og åpen holdning til barns ulike tanker og betraktninger, samtidig som vi skal være tydelig på hvilke holdninger vi vil formidle til barna.

- Følg barnet i sin undring. Barna skal få lede an og den voksnes rolle skal være nysgjerrig, tilbaketrukket og til stede. Vi skal dele opplevelsen med barna uten å legge føringer. I dette prosjektet skal de voksne bekrefte barna, men de skal få ha sin egen opplevelse uten at den voksne beskriver det de ser. På denne måten legger vi til rette for at hvert enkelt barn får tolke inntrykkene på sin egen måte.
- Barna får bestemme innhold og materiell for å uttrykke seg på sin egen måte. Den voksnes rolle i denne fasen blir å være lydhøre og legge til rette for barnas uttrykk i kunstaktiviteter. (Prosjektskriv «Karagaman», 2022)

Det er tydelige føringer for korleis ein skal formidle og snakke om kunsten saman med barna. Det er dei som skal definere, og det er dei som skal få lov til å ta opp det dei undrar seg over.

Eg går ikkje inn på heile skrivet, som vidare fokuserer på det fysiske miljøet inne og ute, barn si medverking og dokumentasjon.

#### 1.4.2 FRA JEG TIL VI.

*Fra jeg til vi* er prosjektet barnehagen har i tilvenningsperioden i august-september. Her nyttar ein seg av kunstnarar og deira verk for å skape nokre felles kulturelle referansar på tvers av avdelingar og barnegrupper. I årsplanen står dette om prosjektperioden der dei skildrar arbeidet med «Kunst og lek»:

Aktivt arbeid med følelser er viktig for et godt psykososialt miljø på avdelingen. I dette prosjektet vil vi ta utgangspunkt i de tre kunstnerne Vincent van Gogh, Frida Kahlo og Yayoi Kusama. Vi har gode erfaringer med å bruke ulike kunstners livshistorier og varierte uttrykk som pedagogisk verktøy. Sammen med barna vil vi dykke inn i kunsten og kunstnerens liv. Dette vil vi bruke som utgangspunkt for lek og for at barna skal kunne komme med sine egne kunstneriske uttrykk inn i fellesskapet (Prosjektskriv, «Fra Jeg til Vi», 2022).

Ved å nytte seg av desse kunstnarane vil ein ikkje berre legge til rette for skapande arbeid med barna, men også nytte seg av kunstnarane sine sterke personlege livshistorier for å skape ein felles kulturell ståstad. Liva deira, som omhandlar å vera litt på utsida av samfunnet, skapar felles historier. Dette blir så knytt opp til barna sine eigne følelsar og erfaringar av å vera ein del av ein institusjon. I leiken kan dei møtast med felles referansar som ikkje er avhengige av ein kompetanse innanfor populærkultur som kan vera ulik utifrå kva dei har av erfaringar heimanfrå.



Årsplanen seier vidare noko om korleis dei nyttar seg av kunsten inn i det dei omtalar som kunstleik. Her blir, på lik måte som i prosjektet «Fra jeg til vi», kunsten nytta som eit pedagogisk verktøy inn i leiken og det skapande arbeidet. I dette ligg det mykje fokus på kunstformidling, der vaksne formidlar kunst og kunstnarar ved å gå inn i roller og skape ein performance. Samstundes handlar dette også om dei tilsette sine evner til å vera tilretteleggjarar for leikemiljø der det skapande arbeidet er i fokus saman med leiken.

Denne barnehagen har hatt kunst som satsingsområde i mange år, og har jobba med ei kontinuerleg utvikling for å stadig betre det kunstpedagogiske arbeidet. Med bakgrunn i desse prosjekta, som blei gjennomførte i 2022, får ein eit lite innblikk i korleis denne barnehagen arbeidar når det kjem til det kunstpedagogiske arbeidet, slik det verkar no.

#### 1.5 PROBLEMSTILLING OG OPPGÅVA SI AVGRENSING

Problemstillinga er, med utgangspunkt i det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet:

*Kva for erfaringar trekker dei tilsette fram som viktige for sin profesjonsfaglege identitet og rolle?*

Det er dei tilsette si erfaring eg er opptatt av, og eg vil derfor fokusere på korleis dei opplever at det kunstfaglege arbeidet har påverka deira profesjonsfaglege identitet og rolle. Det er naturleg at informantane er innom korleis det påverkar barna, men eg vel å ikkje fokusere på dette, sjølv om eg ser at dette er med på å påverke dei tilsette si erfaring. Eit viktig element eg tenker er av betydning er makt. Dei maktstrukturane som ligg mellom kollegaer og i ein institusjon som har ein så tydeleg profil for korleis dei vil vektlegge arbeidet sitt, er absolutt til stades. Sjølv om eg vel å ikkje gå inn på dette i arbeidet mitt vil eg nemne at eg er klar over at dette kunne ha vore eit interessant felt å utforska. Vidare er val av teori basert på barnehagen sitt kunstsyn og kva informantane trekk fram. Delar av teorigrunnlaget kjem frå eiga interesse, og det er sjølv sagt at eg er påverka av den teoretiske ståstaden eg synest er interessant når eg trekk ut det eg vil framheve frå informantane.

I den aktuelle barnehagen er det for tida mange barn utan norsk språk og utan kjennskap til barnehagen sine strukturar. Dette er barn som opplever mykje frustrasjon knytt til mangel på evne til å kommunisere og mangel på forståing for barnehagen si institusjonelle oppbygging av struktur og uskrivne reglar. Dette er ein situasjon som prega barnehagen i tidsrommet eg intervjuar deltakarar mine, og eg tenker det er naudsynt å ta stilling til denne verkelegheita som dei er ein del av her og no. Eg legg inga føringar for dette i spørsmåla mine, men eg er bevisst på situasjonen i forkant og i analyse av intervjuet.

## 2 FORSKINGSSTRATEGI

Denne oppgåva brukar fokusgruppeintervju som metode og har ein hermeneutisk forskingsdesign der eg er ute etter deltakarane sine levde erfaringar av det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet dei har vore ein del av. For å forstå konteksten som informantar mine jobbar i blir det naudsynt å forklare korleis barnehagen jobbar, samstundes som eg undersøker korleis enkelte tilsette tolkar dette arbeidet og korleis det påverkar dei i deira profesjonsfaglege rolle. Val av ord og deira betydning vil vera førande i mitt arbeid, både i intervjuet og i prosjektskriva. Kva betyr det for dei tilsette å vera ein del av kunstfagleg arbeid over lengre tid og korleis kommuniserer dei rundt dette? Når eg vel å fokusere på tilsette sine haldningar og korleis dei handlar, må ein også sjå på det som kjem ut av den menneskelege aktiviteten (Nyeng, 2017, s.192). Kvalitativ forskning handlar nettopp om å utforske korleis enkeltindivid oppfattar og tolkar verda rundt seg og korleis desse sosiale mønstera kjem til syne (Krumsvik, 2019, s.18). For å sikre at eg får informantane sine eigne tankar nyttar eg meg av fokusgruppeintervju, der eg har ei tilbaketrekt rolle som moderator for diskusjonen som skjer i gruppa. Fokusgruppeintervju legg opp til at samtalen, som er samla rundt eit tema, skal få fram innstillingane, verdiane og normene deltakarane har, og målet er at desse skal komme tydeleg fram (Gulliksen & Hjerdehaal, 2011, s.179). Det er ikkje mine tankar som er interessante, men deira eigne oppfatningar av det fenomenet eg undersøker. Eg undersøker korleis gruppa tar tak i temaet og trekk ut hovudpunkta som eg vidare analyserer og drøftar opp mot aktuell teori.

### 2.1 KVALITATIVE METODAR

«Kvalitativ metode retter seg mot å forstå et fenomen, og gjerne deltagerens, medlemmens eller de generelt berørtes eget perspektiv på det, gjennom tolking og refleksjon av ulike data» (Næss & Pettersen, 2017, s.16). Ein nyttar seg av kvalitativ forskning i ulike fagfelt, og Rune Johan Krumsvik (2019) trekk fram at denne type forskning har blitt møtt med kritikk fordi ein som forskar blir nær fagfeltet og informantar. Han påpeikar vidare at kritikken går ut på at ein i den vitskapelege tilnærminga har ei sympatisk tilnærming, og at nærleiken kan gjere at ein kan ha ein forkledd politisk agenda som forskar (s.19). I min ståstad har eg allereie eit nær tilhøve til barnehagen eg innhentar informasjon frå, og eg kjenner informantane mine personleg. Den kvalitative forskingsdesignen eg nyttar meg av legg vekt på intervju, der eg ønsker å gå i djupna på korleis informantane mine opplever påverkinga det kunstpedagogiske opplegget i barnehagen har hatt. Ved å nytte meg av fokusgruppeintervju er intensjonen at ein får fram

delar av den kollektive tankegangen rundt prosjektarbeidet i barnehagen, utan at eg som forskar får ei tydeleg stemme.

### **Hermeneutikk**

Denne oppgåva baserer seg på eit hermeneutisk menneskesyn. Hermeneutikken har ulike betydingar og går i ulike retningar, men felles er at det i botn ligg tolking og forståing. Frode Nyeng (2017) seier at hermeneutikken har utvikla seg frå å vera ein metode til å likne meir på ein filosofi. «Mennesker ses som uttrykksfulle subjekter som mener, vil og føler noe i et handlingsmessig, språklig og etisk fellesskap - som realiserer seg selv basert på symbolske goder fra en tradisjon og gjennom relasjoner til andre» (Nyeng, 2017, s.319). Eg nyttar meg av filosofisk hermeneutikk som kan sjåast i samheng med korleis fenomenologien legg meir vekt på det subjektive i erkjenninga, der ein tar høgde for at ein er i ei verd fylt av meining (s.222-223). Nyeng påpeikar at hermeneutikken tar utgangspunkt i eit grunnleggjande rasjonelt menneskesyn, der ein må sjå på korleis tilhøvet er mellom ting, menneske og stadar. Dette gjer at ein definerer seg sjølv og handlingane sine utifrå kva som er av betydning i den kulturen ein lev i (s.223). Med ein slik tankegang kan ikkje eg oppnå den kunnskapen eg er ute etter ved å observere og tolke; eg må få med menneska eg forskar på si forståing av seg sjølv (s. 320). Den sjølvforståinga må sjåast i lys av den kulturen og det miljøet dei er ein del av. I denne forskinga skal eg derfor sjå på kva for føresetnader som ligg til grunn for det kunstpedagogiske arbeidet. Ein skal vera bevisst si eiga plassering i møte med det ein forskar på. Min ståstad blir styrt av at eg tidlegare har vore kunstnarisk leiar i denne barnehagen, og har vore leiar for det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet i fleire år. Dette har betydning for korleis eg tolkar dataene mine og korleis eg analyserer intervju og prosjektskriv. Samstundes vil informantane si tolking av forskingskonteksten og deira relasjon til meg ha ei betydning for korleis dei tolkar si eiga rolle, og dermed kunne påverke korleis dei omtalar temaet i intervjuet.

Fortida er viktig i hermeneutikken, då ein i lys av dei erfaringane ein har frå før kjem til å agere på korleis ein opplever og tenker her og no. Å ta dette med seg inn i utforskinga av kva påverknad eit utviklingsarbeid har hatt vil derfor gjere hermeneutikken til ein logisk metodikk å forhalda seg til. Eg skal sjå på nåtida i lys av fortida. Nyeng (2017) ser til Martin Heidegger som omtalar at me menneske ikkje alltid har ei forståing, men at me til ei kvar tid er forståande. Ein søker etter ei meining, og desse meiningane må forståast ut i frå dei liva ein lev, og då kva type prosjekt ein er involvert i og korleis desse blir forstått. Vidare seier Heidegger at sinnsstemninga er med på å påverke korleis ein opplever verda. I denne undersøkinga, der eg ser på korleis informantar opplever sin profesjonsfaglege identitet og rolle, kan ei stemning på arbeidsplassen vera med

på å gjere ting meir eller mindre meningsfylte (s. 198-199). I hermeneutikken er ein ikkje på jakt etter eit endeleg svar eller ei form for sanning. Når ein nyttar seg av denne vitskapsteorien skal ein få menneske i tale, sjå på prosessar og oppnå ei betre forståing av det som skjer, utan at ein søker ei absolutt sanning (Nyeng, 2017, s.195).

### **Fokusgruppeintervju**

I mi undersøking tar eg for meg korleis tilsette ser på sin eigen praksis, der eg som forskar set funna inn i kategoriar som eg ser opp mot gjeldande teori. I ei slik forskning vil fokusgruppeintervju kunne vera ein eigna kvalitativ metode for å sikre at eg får innsikt i og kunnskap om korleis det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet påverkar dei tilsette i deira daglege verke. Fokusgruppeintervju kjenneteiknast av ein ikkje-styrande intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). Ved å velje ein slik intervjustil vil eg sikre at eg får fram alle deltakarane sine ulike synspunkt om emnet. I denne situasjonen vert eg gruppemoderator; eg trekker meg tilbake, noko som vil vera med på å sikre at min tilhøyrse i gruppa blir mindre styrande. Som gruppemoderator presenterer eg emnet me skal diskutere og legg til rette og sikrar at diskusjonen held fram. Som moderator legg eg også til rette for at det er ein open og raus atmosfære i gruppa (Kvale & Brinkman, 2015, s162). I intervjusituasjonen er eg ikkje ute etter at deltakarane skal komme fram til ein felles konsensus rundt temaet, men at ein ved å legge til rette for ein diskusjon vil kunne belyse tematikken frå fleire hold. Marte S. Gulliksen & Finn R. Hjordemaal (2011) refererer til Bloor et al. som påpeikar at ein i eit fokusgruppeintervju er ute etter diskusjonen og ikkje eit endeleg svar. Dei ser på at det er enkelte forskjellar mellom gruppeintervju og fokusgruppeintervju, der ein i eit vanleg gruppeintervju kan vera meir opptatt av å få direkte svar på spørsmåla ein stiller (s.180). Ved å velje ein metode som fokusgruppeintervju vil eg enklare kunne belyse temaet frå ein distanse som gjer at ein kan sjå nokre samanhengar av relevans for andre også.

Eg har meldt inn prosjektet til NSD der eg gjer greie for korleis eg skal oppbevare og behandle persondata (vedlegg 1). I forkant av intervjuet har deltakarane fått eit informasjonsskriv der eg beskriv kva for forskning det er snakk om, kva for utval av informantar som er gjort, og der eg gjer greie for problemstillinga og problemområdet (vedlegg 3). Deltakarane fekk lese gjennom dette i forkant, og under intervjuet gjekk eg igjen gjennom skrivet for å forsikre meg at dei var opplyste om føremål og rettar før sjølve samtalen tok stad.

Relasjonen mellom informantane som deltek i fokusgruppeintervjuet er viktig. I utveljinga mi av informantar har eg valt å ta med ulike roller. Her er det pedagogisk leiar, barnehagelærer og assistent. Desse er valt ut fordi dei har ulike arbeidsoppgåver når det kjem til planlegging av

prosjekt og generelt ansvar for det pedagogiske grunnlaget i barnehagen. I den gitte barnehagen er heile personalet med på å utvikle det kunstpedagogiske arbeidet, men det er ei gruppe bestående av tilsette som barnehagelærarar som har det overordna ansvaret for kunstprosjekta. Dette inneber å skrive projektskriva, ferdigstille, ta endelege avgjerder og å sikre framgang og kvalitet under sjølve prosjektet. Slik vil dei som er tilsette som barnehagelærarar ha eit større innblikk i og ansvar for det kunstpedagogiske arbeidet. I utvalet er det fire som har jobba der i over 10 år og ein som har vore der i 2 år. For å kunne få eit større innblikk i korleis det kunstpedagogiske arbeidet har påverka tilsette over lengre tid valte eg å ta med informantar som hadde vore der i minst 10 år. I samarbeid med styrarassistenten i barnehagen valte eg i tillegg ein nyttilsett som hadde interesse for det kunstpedagogiske arbeidet. Relasjonen er basert på informantar som kjenner kvarandre godt og har jobba saman i barnehagen i mange prosjekt. I gruppa av informantar sytte eg også for ingen hadde personalansvar for kvarandre når intervjuet gjekk føre seg.

### **Refleksivitet**

Sjølvreleksivitet er viktig i denne forskinga, der eg må vera open og villig til å sjå på kva mi forhistorie med forskingsområdet har slags påverking. Denne påverkinga kan vera i form av min tidlegare posisjon som kunstnarisk leiar for informantane mine, men også på kva måte eg vel å sjå og tolke kva som kjem fram i intervjuet. Det er ingen tvil om at min posisjon har noko å seie for korleis eg vel å sjå på svara til informantane mine. «Refleksivitet handler ikke om å forsøke å fjerne disse, men å være ærlig på å definere hva disse forkunnskapene innebærer» (Lofthus, 2019, s. 38).

Forkunnskapen min til feltet og sjølve undersøkingsfeltet er med på å påverke kva eg vel å trekke ut. Det er viktig å påpeike at eg ikkje forskar på den kunstpedagogiske praksisen i barnehagen, men på korleis denne praksisen påverkar dei tilsette. Dette gjer til at eg får ein meir naturleg avstand, då det er individuelle og ikkje generelle tilbakemeldingar eg er ute etter. Då eg nytte meg av rolla som moderator var det diskusjonen, og ikkje dei direkte spørsmåla mine, som stort sett heldt informantane i gang. Dei gongene eg braut inn var det for å ta fokuset vekk frå korleis kunsten påverkar barna og spore informantane inn på eigne erfaringar igjen.

Nærleiken til undersøkingsfeltet kjem tydeleg fram når eg transkriberer intervjuet. Her er det mykje som ikkje blir uttalt i heile setningar, eller er godt forklart, då ein går utifrå at alle, inkludert meg som forskar, er innforstått med det som blir sagt. Eg observerte at dei andre informantane nikka og sa hmmm, og dermed blei det ofte avslutta med at informanten sa *sant?* i staden for å uttrykke i heile setningar kva som er meint. I intervjusituasjonen var eg opptatt av å ha ein

tilbaketrekt rolle, der eg som moderator i eit fokusgruppeintervju ville sikre at informantane fekk rom til å diskutere. Dette gjorde at eg ikkje brøyte inn for å få dei til å forklare nærare. Om eg skulle gjort det igjen ville eg presisert på førehand at ein må få fram heile meininga, som om ein snakkar til nokon som ikkje har erfaring frå den aktuelle praksisen. I tolkinga av intervjuet har eg i ein slik situasjon, når meininga ikkje er heilt uttalt, forhalde meg til at eg som forskar kjenner til praksisen og derfor kan nytte meg av eiga erfaring og kjennskap til feltet for å fylle dette ut. Her er det viktig å presisere at dette berre blir gjort i situasjonar der ein snakkar generelt om den praksisen som går føre seg i det kunstpedagogiske arbeidet, og strukturelle og overordna føringar som ligg i institusjonen som heilheit. Her kan eg også nytte meg av årsplan og nyare prosjektskriv som tydeleg seier noko om dei overordna haldningane til korleis barnehagen arbeider.

### **Analyse av prosjektskriv og intervju**

Denne oppgåva har ein stegvis deduktiv-induktiv framgang, der eg i utforskinga bytar på å ta utgangspunkt i empiri (induktiv) og teori (deduktiv). Eg tar utgangspunkt i eiga erfaring etter 10 år som kunstnarisk leiar, der eg sjølv meiner å ha observert at det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet har hatt ei påverking på dei tilsette. I analysen av intervju undersøker eg deira tankar om kva som skal til for at dei tar tak i barn sine initiativ og korleis dette høyrer saman med deira erfaringar med det kunstfaglege arbeidet dei har vore ein del av. I analysen av prosjektskriv eg ute etter kva som er omtala som viktige faktorar utanom sjølve kunsten i skrevet. Her nyttar eg meg av latent innhaldsanalyse og fokuserer særskilt på korleis ordlyden er med tanke på omtale av den vaksne si rolle i prosjektet, barns medverking og det fysiske miljøet i kunstarbeidet frå 2011-2022. Høgheim (2020) omtalar latent innhaldsanalyse som eit verktøy for å kunne avdekke korleis ord, fraser og omgrep seier noko om innhaldet innanfor den konteksten ein undersøker (s.213). Ved å nytte meg av denne forma vil eg kunne få ei oversikt over korleis dei tilsette tok omsyn til desse områda gjennom det kunstfaglege arbeidet i den gitte tidsramma.

### **3 TEORETISK STÅSTAD**

I dette kapitlet vil eg sjå på teori knytt opp mot kunst for og med barn. For at ein skal forstå det kunstpedagogiske feltet synest eg denne teorien bør ligge i botn. Her vil det vera teori og forskning knytt opp mot utdanningsfeltet og kunstformidling på museum i tillegg til barnehagefeltet. Desse felta ser på og teoretiserer korleis ein tek omsyn til kunstformidling for barn og unge. Der ein tar for seg kunstformidling til eldre barn og unge vil ein ikkje ha ei direkte

tilknytning til barnehagefeltet generelt, men eg vel å nytte meg av denne teorien då eg ser at han har klare overføringsverdiar til korleis den gitte barnehagen arbeider.

«Kunstpedagogikken oppstår i spenningsrommet mellom kunsten og pedagogikken», seier førsteamanuensis i drama, Elin Thoresen (2019). Thoresen omtalar kunstpedagogikken, der kunsten og pedagogikken møtest, som ein inngang til estetiske læringsprosessar (s.18). I desse prosessane har kunsten ein verdi, då møtet og arbeidet med kunsten kan vera med på å utfordre og potensielt endre tankemønster. Thoresen seier vidare at kunstpedagogikken kan vera med på å auke barn si forståing av seg sjølv i ein sosial og kulturell kontekst ( s.19). Denne forståinga bør kunne ha overføringsverdi til tilsette som formidlarar av kunsten og pedagogikken.

Kulturrådet har i fleire omgangar initiert forskning på barn og kunst. Dette har resultert i to artikkelsamlingar: «Barnet og kunsten» (Østberg, 2005) og «Begreper om barn og kunst» (Røyseng, Pettersen, & Habbestad, 2014). Begge artikkelsamlingane tar for seg korleis barn sine møter med kunst går føre seg. I «Begreper om barn og kunst» ser dei spesielt på korleis ein med kritisk blikk kan spørje seg om barn sine møter med kunst er like gode som den samstemte og begeistra offentlege debatten tilsynelatande viser til (2014, s.7). Gunnar Danbolt (2014) skriv om ei historisk utvikling av kunst og barnet, utan at eg skal gå djupt inn på den utviklinga i denne teksten. Eg vil trekke fram korleis han ser på leiken som ein viktig faktor i kunstformidlinga, og at denne bør få meir fokus enn kunnskap og læring. Han poengterer at barna må få oppleve entusiasme og glede, og at dette ligg i kunsten sine premissar (s.19). Leiken ser ein igjen i dramapedagogen Malcolm Ross sin modell for kreative læringsprosessar. I modellen ligg leiken som grunnlag for prosessen, og impulsen er i sentrum som sjølv igangsetjar for lysten til å skape. I midten får ein handverk, førestillingsevne, medium og sansar (Austring og Sørensen, 2006, s.155). Leiken er den viktige faktoren som skal binde den skapande prosessen.

Elin Høyland (2014) omtalar kunsten som eit erfaringsrom der ho ser på korleis kunsten kan skape ein relasjon/interaksjon. Kunsten kan bidra til at barn blir samfunnsskapande individ, samt gje dei nokre erfaringar med sosiale og etiske strukturar frå samfunnet (s.52). Ho er opptatt av korleis dei performative erfaringane er med på å sette nokre premissar for korleis ein som barn opplever og blir presenterte for kunsten. Kunsten blir i desse møta meir ein situasjon som skjer her og no, der barna agerer i denne situasjonen. Høyland er skeptisk til at deltaking i seg sjølv er nok for å sjå på kunstmøta som suksessfulle. Ho seier at ein kanskje heller skulle ha vore meir opptatt av at møta skapar reelle og autentiske relasjonar til kunsten (s.66). Høyland konkluderer:

«Ei påminning om kor utgangspunktet kan ligge når me skal skape kunst for born og unge: Ein stad kor deltaking i kunstrommet i første instans betyr å gå inn med, og opne

for, ei slik form for usentimental, men reell medkjensle for kvarandre. Som deltakande menneske i ei felles verd – i og utanfor kunststrommet». (Høyland, 2014, s.66).

Ivar Selmer-Olsen seier tydeleg i artikkelsamlinga frå 2003 at kunsten ikkje er nyttig. Det handlar om korleis kunsten er ein nødvendighet når ein går inn på det unyttige (s.39). I dette ligg spørsmålet: Kvifor skal ein halde på med kunst for barn? Kva er det med kunsten som gjer at det er naudsynt at barn får denne erfaringa? Slike diskusjonar er naudsynte, og når ein da vel å fokusere på kunsten handlar det ikkje om at barn har rett på kunst, men at barn har rett på *kunst av kvalitet*, altså gode kunstmøte (Waterhouse, 2017, s.62).

Ivar Selmer-Olsen sitt sitat nedanfor seier noko om kva for haldningar ein kan ha til kva som kjem ut av arbeid med kunst saman med barn. Eg les eit menneskesyn eller eit rom for mangfald inn i dette. Om ikkje anna er det eit rom for at alt er lov, og at ingenting er rett eller gale.

«Men ”hvorfør kunst” er et stort spørsmål som handler om estetikkens verdi, om bevegelsens og berøringens verdi, om utfordringens, kaosets og ødeleggelsens verdi, kanskje til og med om det feilbarlige og sårbare menneskets lengsel mot det perfekte eller mot det ødelagte, mot noe annet, mot lys og mørke, mot det strenge og regelbundne så vel som mot det forvrengte, avbrutte og karnevaleske, mot stygt og pent, gråt, jammer og latter, om å finne noe igjen på en eller annen måte, av seg selv, og da kanskje helst noe man ikke forventet å finne verken i seg selv eller i den kunst man møtte, om ny erkjennelse, nytt uttrykk eller ny retning eller ny form.» (Selmer-Olsen, 2005, s. 39).

Waterhouse, Søyland og Carlsen (2019) ser på rhizomatiske prosessar, der ein i eit eksperimentelt læringsprosjekt er open for at det finnest mange moglegheiter for kor det skapande arbeidet kan gå. I ein rhizomatisk prosess vil ein undersøke fleire ulike retningar, og som eit rotsystem vil tilfeldigheiter avgjere kva ein undersøker undervegs i prosessen (s.4). Der Austring og Sørensen snakkar om ei estetisk fordobling (s.172) vel dei å sjå på det som ei forfleiring. Her ser dei dette i lys av Karen Barad sine tankar om intra-aktive fenomen, der ikkje-menneskelege aktørar kan ha ein like stor innverknad på det kollektive som dei ulike deltakarane (Waterhouse et.al, 2019, s.4-5). I undersøkinga si argumenterer dei for at den estetiske forfleiringa, der ein nyttar seg av rhizomatiske prosessar, vil generere meir kunnskap då den kollektive læringsprosessen vil gå i mange ulike retningar (s.16). Ved å nytte seg av ein rhizomatisk praksis vil ein opne opp for at prosessen inneber improvisasjon rundt oppdagingar, undring og fabuleringar.



### 3.1 KUNSTPEDAGOGIKK

Bente Fønnebo (2022) er interessert i korleis verdiperspektiv kjem inn i det kunstpedagogiske arbeidet, og ho ser på korleis ein legg vekt på kreative, skapande prosessar der det er rom for barna sin identitet og deira medverking. Når ho søker etter teori om korleis tilsette har respekt for barn sine ulikheiter ser ho til Pierre Bourdieu sitt omgrep *habitus*. Habitus handlar om korleis ein tek omsyn til individuelle handlingsintensjonar og korleis desse haldningane og tradisjonane ein omgjev seg med påverkar handlingsmønsteret (s.59). Vidare refererer ho til Bourdieu og Wacquant (1991), som påpeikar at det også ligg vilje til handling i habitus. Fønnebo ser på *habitus* når ho etterspør korleis ein kan nytte seg av barn og tilsette sin kulturelle kapital. Her ser ho at handlingsintensjonar er kulturelt føresette og at desse intensjonane let seg forme, men det krev eit miljø der ein ikkje er likegyldig til utvikling (s.59-62, 110).

Päivi Venäläinen (2012) har undersøkt på kva måte samtidskunsten kan vera ein læringsarena. Venäläinen har vore tilsett på Museum of Contemporary Art Kiasama, der ho i ein periode frå 1998-2007 arbeidde på avdeling for kunstpedagogikk. I hennar jobb som formidlar var ho opptatt av at samtidskunsten kunne ha eit tverrfagleg perspektiv, og ulike utstillingar tok utgangspunkt i ulike skulefag (s.457). I undersøkinga si tar ho for seg 36 lærarar som deltar på eit kurs med Venäläinen om «Contemporary art as an learning enviroment», der ho ser på kva ord som gjentar seg i materialet (s.459). Venäläinen er opptatt av utvikling og læring, og korleis dette oppstår i eit kollektivt fellesskap. Undersøkinga hennar viser at informantane ser på kunst som ein arena der ein kan vera på ulike plassar, at ein kan tenke annleis og at kunsten gjev ein moglegheit til å samhandle med ulike ting (s.460). Kunsten representerer kunstnaren sin måte å tenke på. På den måten representerer kunsten røynda for nettopp denne kunstnaren, som igjen blir ein representant for ein kultur. Slik sett kan ein nytte seg av kunsten for å sjå på samtida og få eit anna perspektiv på den verda ein er ein del av (s.461). Venäläinen presiserer at å lære gjennom samtidskunsten ikkje handlar om å lære å sjå og forstå kunsten, men å lære noko gjennom kunsten. I undersøkinga kjem det fram at lærarane er usikre på kor aktiv ein som individ må vera for å oppnå læring eller endring gjennom bruk av kunsten (s.463). Venäläinen ser på kompleksiteten i kunsten, og korleis samtidskunsten ofte blir sett på som kompleks og uoversiktleg, og spør om ikkje denne usikkerheita kan bli sett på som ein ressurs (s.464). Helene Illeris (2005) konkluderer i si artikkel om ungdom sine møte med samtidskunst at ein kan ikkje vera eller forvente eit perfekt publikum. Ein må sjå på alle deltakarar som individuelle, og at ein skal legge til rette for at alle skal få moglegheita til å lære ved å utforske ulike måtar å møte samtidskunsten på, både som individ og i ei sosial ramme (s.239).

Dewey snakkar om heilskapen i erfaringane ein gjer seg. I eit kvart punkt ein tar seg vidare må ein sjå seg tilbake og sjå kor ein har vore; dette for å kunne sjå heilskapen og sette han i forbindelse med det som skjer og det som skal komme (Dewey, 2008, s.213).

### 3.2 KUNSTFORMIDLING

#### Den sosiale kunsten

I kvardagen samhandlar barn og tilsette i midlertidige grupperingar i barnehagen. Denne samhandlinga baserer seg på sosiale praksisar som blant anna inneber det kunstpedagogiske arbeidet. I barnehagen eg undersøker er dei sosiale praksisane ein del av det kunstpedagogiske arbeidet. Her er utvikling av sosial kompetanse og kollektive prosessar ein naturleg del av det skapande arbeidet. I barnehagen er det ikkje slik at samhandling nødvendigvis baserer seg på samarbeid eller at ein arbeider saman, men samhandlinga går ut på at ein arbeider eller skapar innanfor dei same rammene, og moglegvis rundt eit felles prosjekt. Helene Illeris (2015) omtalar slike prosessar som *performative experimental community* i artikkelen «*Just Building*»: *Togetherness as Art and Education in a Copenhagen Neighborhood*. Illeris tar for seg ein kunstinstallasjon lokalbefolkninga i ein bydel i København vart invitert til å vera med på å utvikle og bygge på eit felles uteområde. Prosjektet er ein byggeplass der kunstkollektivet «Parfyme» i ein tre vekers periode jobba med å utvikle eit lokalmiljø i samarbeid med dei som budde der (s.69). Området bestod av materialar som plankar og treplater som i løpet av perioden vart ein kunstig «bakke» dekkja av filt (s.70). I løpet av perioden vart byggeprosjektet sentrert rundt lokalbefolkninga, og då spesielt skulebarna som byrja å henge rundt på byggeplassen og ville delta i prosessen med å utvikle nærmiljøet (s.72). Barna ville vera deltakande i utviklinga, utan at dei tok stilling til om dei var deltakande i eit kunstprosjekt. Deira initiativ vart viktige for kva fokus prosjektet fekk, og når nokre av barna insisterte på at bygginga måtte ta ein pause fordi ein ville ha ein fotballkamp med alle deltakarane vart dette følgt (s.73). Illeris ser på kva slags pedagogisk potensial som ligg i slike utforskande prosjekt, der performative prosessar ser på ulike måtar å samhandle og leve på (s.67). Eit viktig element er at prosjektet bar preg av frivilligheit. Barna si deltaking kom på eige initiativ, og Illeris peikar på at graden av frivilligheit kan ha hatt ei påverking på engasjementet som barna viste i prosjektet (s.73). Her var det ikkje på førehand sett nokre krav til kva som skulle skapast eller at det skulle resultere i eit bestemt produkt. Barna vart deltakande i ein byggeprosess der materialar og tid var lagt til rette for at deira medverking kunne ta plass. Her kunne barna delta på eigne premissar innanfor ei ramme som var eit avgrensa område, gitte materialar og ei tidsramme. Samhandlinga mellom

kunstnarane og barna vart ein viktig del av prosjektet, der synergien i gruppa var omkransa av nysgjerrigheit og respekt for kvarandre sine idear (s.75).

I ein periode på ti månadar i 2014 dedikerte ARKEN Museum for Moderne Kunst halve museet til Palle Nielsen sitt verk *Modellen*. Installasjonen vart først sett opp i Moderna Museet i 1968, med undertittelen *En model for et kvalitativt samfund*, som viser til at det på den tida var eit tydlegare aktivistisk verk (Rugaard, 2015, s. 12). Nytolkinga av verket som vart sett opp i 2014 er ikkje ein rekonstruksjon av *Modellen* frå 1968, og samfunnsendingar og syn på barns som konsumentar av kunst vil derfor gjere at verket har ein anna tyding no enn då (s.12-13). I 1968 var Palle Nielsen opptatt av barndom og barn si makt, og intensjonen med *Modellen* var at barna, i kraft av sin spontane leik og sine samspillmønster, skulle vera rollemodellar for dei vaksne som observerte. Dette skulle vera inspirerande for dei vaksne og kunne gje dei eit nytt syn på korleis friheit, fellesskap og solidaritet berikar eit samfunn (s.15). *Modellen* som miljø er i konstant endring, og barnas nærvær og energi er med på å endre både stemning og kva som til ei kvar tid er i endring (s.16). *Modellen* er ei deltakarbestemt kunstform og dei sosiale rammene endrar seg ved besøk av barnefamiliar eller skoleklasser (s.17).

Kunsthistorikar Dorthe Juul Ruugard seier dette om korleis ho ser på *Modellen* anno 2014:

Svaret på spørsmålet om, hvad *Modellen* er en model for i dag, er fra min betragtning, at den er en model for kvalitativ deltagelse, et reelt fællesskab, hvori konkrete erfaringer bliver gjort, relationer bliver skabt og afbrudt, udfordret og frigjort – med følelsen af frihed som gevinst og social forandring som potentiale (Rugaard, s.21, 2015).

I Ruugard si beskriving av *Modellen* er det likskap til korleis eit prosjekt i ein barnehage ser ut: eit prosjekt der barna, i samarbeid med dei tilsette, driv noko framover, som stadig er i utvikling og som ein ikkje alltid ser kva skal bli, og som heller ikkje alltid kjennest like konstruktivt. Å la barna få vera førande i slike prosessar kan gjera at ein endrar syn på korleis slike prosessar endar. Det det til slutt blir kan ha verdi, sjølv om vegen var krunglete. På lik linje kan resultatet ha lite verdi, medan prosessen og det som skjedde undervegs har stor verdi. For å sitere Rudgaard igjen, «...friheit som gevinst og sosial forandring som potensiale» (s.21).

Lars Geer Hammershøj (2015) ser på korleis *Modellen* er ein kreativ og dannande byggeleikeplass (s.43). Som ein arena for leik er *Modellen* unik, då barna kan bygge vidare på konstruksjonar som allereie er der, samt endre og flytte på ting og utsjåande (s.45). I perioden på ti månadar var det mange barn som besøkte utstillinga fleire gonger. Desse ville då kunne sjå endringar i konstruksjonen mellom kvar gong. Det var ei utvikling og ein potensiell progresjon i

verket. Hammershøj påpeikar at i eit danningperspektiv er *Modellen* nyttig, sidan barna blir deltakande og handlande i ei større verd. Ved å involvere seg i ein ny kontekst, som ein kan vera med på å utvikle, vil ein i interaksjonen med andre gjere seg nokre erfaringar av seg sjølv om kva for fellesskap ein involverer seg i og kva ein skal bruke energi på. Desse erfaringane er danninge, sidan ein erfarer andre måtar å forhalda seg til ei sosial kunstform der deltakarane til tider er dei viktigaste i verket (s.43).

I nyare tid har blant andre Jennie Bringaker tatt opp nokre av dei kollektive tankane, der barn skal vera deltakande og medskaparar i utstillingar som endrar seg undervegs i perioden dei står. I *Hjernelabyrinten* (2022) på Munchmuseet vart publikum invitert inn i ei interaktiv utstilling. *Hjernelabyrinten* er ein del av prosjektet *Kom tenk med oss!*, som er ein pågåande serie interaktive verk for barn og unge der Munchmuseet forskar på ulike former for formidlingstrategiar. Premissane for desse utstillingane/verkstadane er at barn skal få ei museumsoppleving der dei ikkje treng å forhalda seg til vanlege museumsreglar som å ikkje røre, vera stille og halde avstand til kunsten (Munchmuseet, 2023).

Charlotte Blanche Myrvold (2019) er skeptisk til dialogbasert undervisning, som har ein sentral posisjon i kunstformidlinga. Ho påpeikar at ein omtalar og ser på dialogbasert formidling som synonymt med deltaking, og at ein i ei slik form for deltaking er avhengig av at den som vil delta har evne til å snakke og er komfortabel med å heve røysta i den gitte situasjonen (s.117-118). Myrvold refererer til Olga Dyste (2012), som plasserer det dialogbaserte i ein pedagogisk tradisjon som skal gje barna ein moglegheit til å bli høyrte og dermed aktivt vera med på å skape meining rundt kunsten (s.122). På lik linje som *Modellen* og *Hjernelabyrinten* er målet med dialogbasert undervisning å gje barna reell medverking, men der ein i den tradisjonelle dialogen er avhengig av at nokon klarer å uttrykke seg der og da, så kan ein i eit interaktivt kunstverk påverke på ulike sett og i større og mindre grad.

### 3.3 MEDVERKING

Barn si rett til medverking er lovfesta i § 3 i barnehageloven (2020). Her står det at ein skal legge til rette for at barna skal kunne påverke i kvardagen, samt vera med i planlegging av det som skjer i deira daglege verksemd. I denne samanhengen vil eg også nytte meg av omgrepet medskaping; at ein sikrar barn sin rett til å vera med og til å påverke i dei skapande prosessane i kunstfagleg arbeid. Berit Bae (2012) påpeikar at det å lytte til barn sine ytringar ikkje er tilstrekkeleg; ein må også følge opp for å sikre at dei har ei reell påverking i barnehagen sitt verke. I ei barnegruppe kan det vera mange ytringar, og ein må sikre at barna medverkar i eit

fellesskap der ein samhandlar og lyttar til kvarandre. Ein må legge til rette for at ein får eit barnehagemiljø der ein respekterer kvarandre sine ulike ytringar (Sandvik & Johannesen, 2008, s.27).

Barn sine initiativ handlar stort sett om leik og idear der tilsette ofte blir involverte i kraft av å legge til rette for at dette initiativet kan skje. Bae anerkjenner slike leikande initiativ som ein god moglegheit for medverking, der barn får direkte innflytelse på barnehagekvardagen sin (Bae, 2012, s.34). Bae refererer til Sutton-Smith og Magee sine haldningar til at leik kan reversere maktposisjonar, og at dette kan gje barn erfaring med å medverke og føle seg meningsfulle i tilhøve til andre barn og vaksne (s.37). Oppfølging av desse initiativa vil føre til at ein som vaksen er i ein annan maktposisjon, der ein kan velje kva type initiativ ein følger opp. Her vil det variere i kor stor grad dei tilsette definerer denne maktposisjonen, og i kor stor grad dei er klare over posisjonen. Sjølv om eg ikkje skal gå inn på maktposisjonar som eit eige tema, vil eg sjå på kva Ann-Hege Lorvik Waterhouse skriv om vaksne si definisjonsmakt, då eg tykker det har samanheng med medverking. Waterhouse (2021) trekker fram at vaksne har stor definisjonsmakt over barn sine opplevingar av seg sjølve, og at ein i dialog eller mangel på dialog kan definere mykje med tanke på korleis ein tolkar og responderer på barn sine handlingar. I barn sine estetiske erfaringar er dette ekstra viktig, då ein som vaksen har ei stor definisjonsmakt på korleis barn opplever seg sjølv i prosessane sine. Dei vaksne sitt nærvær som trygge omsorgspersonar er viktig for barnet si sjølvforståing (s.173). Waterhouse påpeikar at denne typen makt ofte er positiv, då ein deler dei faglege ferdigheitene sine og er med på å inspirere og utvikle barna sine prosessar. Om ein er engsteleg for å påverke for mykje, endar ein ofte opp som ein passiv tilskodar som ikkje gir barnet den støtta det treng (s.174). Som vaksen skal ein også passe seg for at medverking gjer at barn til ei kvar tid bli spurt om kva dei meiner i ulike situasjonar og om ting. Overdrivne krav om å ta stilling til ulike ting kan vera strevsamt og gjere til at ein ikkje klarar å vera fri og uansvarleg, slik barn ofte vil vera (Eide & Winger, 2006, s.33-34).

Når ein skal sikre barn si medverking er vaksenrolla, og korleis ein samhandlar saman som eit fellesskap i kollegiet og saman med barna, heilt essensiell. I barnehagen eg undersøker har dei tatt inn omgrepet autoritativ vaksen. Pål Roland (2021), dosent i spesialpedagogikk, seier at den autoritative vaksenrolla er med på å påverke barn si utvikling. Blant anna har ho positiv innverknad på sosial kompetanse, demokratisk forståing og sjølvregulering, samt at ho er med på å forebygge mobbing i barnegruppa. Han påpeikar at den autoritative vaksne må balansere mellom krav og relasjon bygd på varme (s.21). Rolland baserer tankane sine om pedagogar som autoritative vaksne på Diana Baumrind sin teori om foreldre sine åtferdsmønster (s.20). I den

autoritative rolla er barn si medverking og deira perspektiv viktig, og ein skal arbeide for at barna skal utvikle potensialet sitt på ein positiv måte. Då treng ein vaksne som tek omsyn til barna sine modningsnivå, og som forklarar kvifor dei grip inn og rettleiar i situasjonar der dei stiller krav (s.22).

Vidare seier Johannesen & Sandvik (2008) at ein må tore å gje slepp på kontrollen for at barna skal få ein reell moglegheit til å medverke. I dette ligg det å tore å vera ein del av ein prosess ein ikkje veit utfallet av. For å sikre at alle skal få ei stemme må ein ha eit fellesskap der ein lyttar til kvarandre og der barna blir tatt på alvor (s.37). Sandvik og Johannesen påpeikar at ein slik praksis krev meir av den vaksne, og at ein i praksis, der ein er i ein læringsprosess saman med barna, må tole å arbeide i uvisse (s.38).

### 3.4 DISSENS/MOTSTAND

Lisbeth Skregelid har skrivne ei doktorgradsavhandling med utgangspunkt i kunsten si rolle som dissens. Dissensomgrepet har ho frå den franske filosofen Jacques Rancièr, som ser på dissens i kunsten både som kunst i seg sjølv og som ein plattform for meningsforskjellar. Vidare seier Skregelid at kunsten har ein openheit i seg som gjer at meningsforskjellar og ueinigheit kjem naturleg fram, utan at det er ei meining som er rett eller gal (2019, s. 177). I avhandlinga si tar ho blant anna utgangspunkt i ei utstilling av Morten Viskum på Sørlandet kunstmuseum og korleis ungdomskuleelevar opplever og diskuterer opplevingane og møta sine med verka hans. Skregelid trekker fram korleis dei etiske haldningane til elevane blir satt på prøve når dei diskuterer kva som er greitt i ein kunstsamanheng. Desse etiske problemstillingane kjem ikkje berre fram i dialog mellom elevane, men det går også føre seg ein indre dialog om kva dei enkelte synest er greitt (s.179). Elevane føler også på mangel på meining i møte med Viskum sine verk, og dei undrar seg over kva kunstnaren har av intensjonar (s.179). I møte med kunst kan ein ha ulike oppfatningar av om dette er konstruktivt å la barn få innblikk i. Dei ulike indre dialogane om betydning, som moglegvis kan slå ut i ei manglande forståing for ei meining bak kunstverket, er utfordrande. Denne dissensen eller motstanden er til stades, ikkje berre hjå dei som blir presenterte for eit kunstpedagogisk opplegg, men og hjå dei som legg til rette for at det skal skje. Ein dissens vil derfor i stor grad vera gjeldande for personalet i ein kunstbarnehage. I barnehagen eg undersøker har dette, som tidlegare nemnt, komme tydeleg fram i personalet sine diskusjonar rundt kunsten til Kjetil Kausland og Niki De Saint Phalle.

Dissensen blir også brukt inn mot endring, der eit brot, omtalt som ei subjektiveringshending, er med på å snakke om fenomen som tidlegare ikkje var synlege. Her ser Skregelid igjen på

Ranci re, som meiner at kunsten kan bidra til at ein ser på subjekt med nye auge, noko som gjer at ein kan endre korleis ein opplever dei ulike subjekta si agering med verda (s.180). Her må ein sjå endringar i subjektet i den forståinga av at subjektet alltid agerer i ein samanheng og saman med andre. Ranci re p pekar at denne sosiale konteksten dermed blir politisk (s.180). Skregelid viser til at kunsten som vart vist var med på å skape eit rom der alle som var involverte fekk bryne seg på kvarandre sine ulike meiningar. At ein gjekk inn i kunsten og fekk kunnskap om intensjonar bak verket, var med på å skape ytterlegare fleire spørsmål og vidare diskusjon (s. 181). I barnehagen eg undersøker f r alle tilsette kunnskap og er med på å diskutere kunsten som skal inn i det kunstpedagogiske arbeidet. Det gjer at dei er deltakarar på ein plattform der dei kan utfordre eigne oppfatningar og potensielt endre syn på enkelte fenomen.

Gert Biesta, i samtale med Lisbeth Skregelid (2023), poengterer at det er ein naturleg motstand i eit sosialt yringsfelt. Når ein ser på dei som vil ytre seg, vil denne ytringa eller meininga ikkje ha nokon verdi om det ikkje er nokon som vil lytte. Og i ein sosial setting kan ein anta at det er andre som er meir opptekne av å ytre seg enn å lytte.   forstå at ein ikkje er aleine i verda omtalar Biesta som kjernen i det å vera menneske. I ein slik samanheng må ein ta stilling til at det ikkje berre er ein sjølv ein skal ta omsyn til, men at det fysiske miljøet og heile samfunnet ein er ein del av vil skape moglegheiter og dermed også avgrensingar (s.33-34). Biesta seier vidare at eitt av hovudproblema i dag er at fokuset ligg på kva moglegheiter ein har og kva for rettigheitar ein har til å bli h yrt. Det gjer at ein ikkje er tilstrekkeleg merksam på grenser og avgrensingar som gjer at ein i større grad vil måtte ta meir omsyn til den levande verda ein er ein del av. Ein må erkjenne at verda er ekte, og at i møtet med den materielle verda, den levande verda og den sosiale verda vil det kunne oppstå ein motstand. Det er forhandlingar, og ein må gi og ta (s.34-35). Når ein skapar ein sosial setting, der menneske skal få lov til å uttrykke seg, så må ein også ta høgde for at dette kan skape rom der destruktive haldningar kjem fram (Biesta, 2018, s. 14).

Skregelid (2019) si avhandling tar også for seg dialogen som oppstår i møtet med eit kunstverk. Ho ser dialogen i lys av ei relasjonell kunstdidaktisk tilnærming, der premissane er ... «Kunstdidaktisk performativitet, mening skapes i relasjonar, likeverdig flerstemmighet og deltakelse» (s.66). Ho ser at formidlaren av kunsten, her ein museumspedagog, har stor påverking med tanke på korleis ein stiller spørsmål. Ho observerte at ungdomskuleelevane vart provoserte av haldninga til og spørsmåla fr  museumspedagogen og kom i opposisjon til hennar oppfatning av kunstverket. Vidare såg Skregelid at elevane vart sette i ein situasjon der dei måtte ta stilling til kunsten, og at dei vart konfronterte med dei personlege smaksdommane og haldningane sine (s. 73). Her vart elevane sine haldningar til kunst gjort til motstand i møtet med

fortokunst i ein samtidskunststilling, og deira motstand vart forsterka av samtalen dei var ein del av (s. 85-86). Motstanden som oppstod vart sett i samanheng med Rancières omgrep «dissens» og vart vidare i undersøkinga av elevane sine neste besøk på kunststilling nytta som ein ressurs (s.86). I dissensomgrepet ligg det ikkje berre ein motstand i idé eller kjenslemessige konflikhtar, men også i det sanslege og i dei inntrykka ein får i møte med eit kunstverk, og her seier Rancière at politikken òg har sin plass. I dette ligg det at dissensen kan endre og synleggjere andre moglegheiter (s.100-101).

### 3.5 DET FYSISKE MILJØET

Når ein nyttar seg av omgrepet det fysiske miljøet ser ein på arkitekturen saman med kva for materialar som er nytta, korleis rommet er innreia og kva for materialar som er tilgjengelege i sjølv rommet. Det fysiske miljøet kan endrast, men der materialar og innreiing er foranderlege vil det arkitektoniske ofte bestå slik som det er (Evenstad & Dahl, 2018, s.45). Likevel kan ein utvikle sjølv strukturen av romfordelinga, ved for eksempel å sette inn veggjar, om ein ser dette som hensiktsmessig for å skape rom som fungerer betre for den verksemda ein vil ha. Korleis ein nyttar seg av rom i ein barnehagekontekst handlar om korleis ein utformar romma i ein pedagogisk retning, og korleis ein legg til rette for at barn kan skape rom i romma (Melhuus & Nordtømme, 2022, s.107). Dahl og Evensen påpeikar at det fysiske miljøet er viktig for barn sine moglegheiter for å medverke. Dei refererer til rammeplanen, der det står at «personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får mulighet til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og material er tilgjengelig for barna» (s.49). Vidare påpeikar dei at det manglar eit generelt krav om korleis dei arkitektoniske utformingane skal bli tatt omsyn til (s.49). Sjølv om arkitektonisk utforming er eit spennande tema, skal eg i denne oppgåva fokusere på korleis personalet legg til rette for barn si medverking inn i det fysiske miljøet og romma som allereie er til stades i barnehagen. Og det er spesielt personalet sine tankar om tilrettelegging av rom som er av interesse.

Monica Seland (2012) har gjennomført ein casestudie i ein basebarnehage med 80 barn, der ho har sett på organisering av rom og korleis barna nyttar seg av desse. Ho observerte barn i lek, og både barn og tilsette vart intervjuet over ein periode på seks månadar (s. 121). Seland støttar seg på teori om koding av ulike rom (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kaupmann, 2005), der ein skil mellom svak og sterk koding av rom utifrå kor tydelege føringar det er for kva som skal skje i desse romma (Seland, 2012, s.120). I hennar forskning ser ho at barna ofte vel dei svakast koda romma, og ho knyter dette opp mot at det er i desse romma barna får rom til å organisere sin



eigen kreative leik (s.124). Seland tolkar det også slik at barna viser ein motstand mot dei styrte aktivitetane som gjerne skjer i dei sterkt koda romma, og at dei derfor føler seg friare i romma der dei kan styre meir sjølv.

Arkitektur har også ei sosial betydning, og eit bygg og tilhøyrande innreiing vil ha ei kulturell forankring. I dette ligg det ein kode som brukarane vil kunne lese for å gjere seg opp ei meining om korleis ein kan nytte seg av bygget. Barn som er ein del av barnehagen som institusjon, vil dermed kunne lære seg desse kodane og etterkvart nytte seg av fordelane og ulempene deira. Romma vil då ha ei sosial betydning (de Jong, 2005, s.92). de Jong påpeikar vidare at... «for å oppnå høg kvalitet i institusjonen, skal personalet være bevidst om lokalernes egenskaber og deres anvendelse» (s.112). Som tilsett skal ein altså ta med seg romma sine betydningar inn i planlegging av prosjekt og finne den rette plassen for dei ulike aktivitetane (s.112). I undersøkinga si av rom og materialitet som pedagogisk ressurs konkluderer Solveig Nordtømme (2015) at førehandsbestemte rom og materialar kan vera til hinder for utforsking og spontanitet og at det kan hindre improvisasjon i barna sine felles aktivitetar. Ein må ha ein openheit for det overraskande, og slik kan rom og materialitet vera ein pedagogisk ressurs som kan skape meining og meningsfulle relasjonar (s. 12).

### 3.5.1 INTRA-AKTIVITET

I eit posthumanistisk syn vil ein ikkje lenger plassere menneske i sentrum. Dette gjer at ein ikkje lenger berre tar utgangspunkt i det tenkande mennesket, men at ikkje-menneskelege aktørar blir medskaparar i det som går føre seg. Det vil seie at rommet, naturen, systema og diskursane er agentar som har påverking. (Sandvik, 2015, s.50-51). Det er fleire retningar innanfor posthumanismen, og i denne samanhengen skal eg sjå til Karen Barad sitt omgrep onto-epistemologi. Her oppløyser Barad skiljet mellom menneske som aktive og intensjonelle og det materielle som passive og utan påverking (Taguchi, 2010, s.26). I barnehageforskning er det fleire som ser på Karen Barad sitt omgrep rundt intra-aksjon, ei posthumanistisk tilnærming der ein ikkje berre ser på individa som er i interaksjon, men på alt som er til stades (Leirpoll,2017; Taguchi, 2010; Waterhouse et.al,2019; Klungland, 2023). I mi avhandling vil det vera naturleg å gå direkte til forskarar innanfor barnehagefeltet og sjå korleis dei nyttar seg av Barad sine teoriar.

Her vel eg å sjå på korleis Hillevi Lenz Taguchi brukar posthumanistiske teoriar i forskinga si knytt opp mot barnehagefeltet. Ho nyttar Barad sine teoriar om intra-aktivitet; at det ikkje berre er mennesker som har ein agentskap, men at det materielle har same eigenskapar, og at dette

skapar ein kontinuerleg og gjensidig påverking på korleis ein intra-agerar. Samhandlinga mellom det menneskelege og ikkje-menneskelege er i ein gjensidig situasjon der ein påverkar og har makt til å endre. I ein posthumanistisk tankegang vil fysiske gjenstandar og materialar dermed inngå i ein relasjon saman med menneske. Desse ulike aktørane har lik makt til å endre og påverke tenking og handlingar (Taguchi, 2010, s.26). I ein pedagogikk som tar for seg det intra-aktive vil ein opne opp for at alle materialar påverkar den skapande prosessen (s.32). I ei undersøking av det fysiske miljøet si påverking på den pedagogiske praksisen vil det derfor vera naudsynt å sjå på kva måte dei fysiske aktørane påverkar val og avgjerder hjå både barn og vaksne.

Taguchi ser at det materielle har ein maktposisjon i det fysiske miljøet. Korleis det fysiske miljøet er lagt til rette vil ha ei påverking på dei diskursane som er i form av bruk av romma. Dette gjer at ein tar bort eit potensielt skilje mellom diskurs og materialar, der det ikkje lenger er enten eller, og heller ikkje både og, men ein gjensidig avhengigheit mellom diskursar, ting, materialar og organismar (s.49).

Gulløv og Højlund (2005) ser også på rommet som tydelege agentar. Dei understrekar at romma skapar ein sosial orden der barn og tilsette er med på å skape desse sosiale rammene over tid. I deira forskning på barnehage som institusjonelle rom ser dei på korleis det fysiske miljøet er medspelar i det pedagogiske arbeidet (s.22). I funna ser dei at klassiske utformingar i barnehagar lar ressurskrevjande materialar vera utanfor rekkevidde, mens materialar til teikning, dukkeleik og spel til ein kvar tid er tilgjengelege for barna (s.25). Gjennom barnehagen si innreiing og tilgjengelegheit av materialar vil barna påverkast til å handle etter kodane desse romma har (s.26).

### 3.6 IMPROVISASJON

Å vera opne for det som kjem ligg sentralt i det kunstpedagogiske arbeidet, og slik eg ser det er det denne openheita som sikrar barn si medverking. For å sikre at ein klarer å følgje barna sine initiativ må ein vera open for det som skjer og dermed improvisere rundt situasjonen ein er i. Her vil barn sine individuelle og samskapande initiativ vera viktige på lik linje med det fysiske miljøet og dei materiala som er tilgjengelege. Beate Leirpoll (2015) seier at improvisasjon er viktig for å sikre at ein tar vare på barn sin rett til å få støtte for kreativiteten sin, nysgjerrigheita si og vitebegjæret sitt (s.105). Vegen og prosessen skal dermed vera open. «En improvisatorisk tilnærming ligger i spenningen mellom struktur (rutine, vane, teori) og frihet (hendelsen tilblivende bevegelser, teori)» (Leirpoll, 2015, s.117). I ein gitt situasjon vil materielle diskursar

knytt til den aktuelle situasjonen vera med på å sette vilkår for korleis ein bevegar seg og brukar rommet i situasjonen, som korleis ein er som pedagog, korleis rommet er utforma og kva ting som er i nærleiken (s.115). Ein nyttar seg av det som er i rommet, og ein tek tydeligare omsyn til korleis ein nyttar seg av rommet i gitte samanhengar. Dette vil endre seg utifrå om det er snakk om å følgje barn sine initiativ i ein måltidsituasjon, i eit kunstpedagogisk opplegg eller i den frie leiken. Alt kan skje i det same rommet, men det vil vera endringar i korleis ein tek omsyn til rommet og interiøret med tanke på kva for føringar som er lagt for aktiviteten. For å kunne vera open for initiativ må ein vera fleksibel for at det er ein friheit til å gå andre vegar i strukturen ein har lagt for aktiviteten. Leirpoll poengterer at det ikkje direkte står om improvisasjon i rammeplanen, men at det står at «Gjennomføringen av planene må være så fleksible at det er rom for spontanitet og barns medvirking». I denne medverkinga vil alle intra-agentar, som menneske, rom, objekt, lyd og liknande, vera med på å samverke i utviklinga av hendingane (s.114). På lik linje som Leirpoll ser også Taguchi (2010) parallellar til korleis det intra-aktive samspelet ikkje let seg planlegge, og ein kan ikkje forvente at ein skal oppnå eit føreseieleg resultat. Ein må lage planar som legg til rette for at ein til ei kvar tid kan endre eller vike frå den opphavlege planen (s.131).

Når improvisasjon er omtala i barnehageteori, ser eg at ein i stor grad trekker inn medverking. Det å vera open for at ting kan ta ei anna retning handlar om at tilsette klarer å improvisere i aktivitetar eller kvardag og at dette skapar rom for at barna kan medverke (Leirpoll,2015; Myrstad & Sverdrup, 2009). I improvisasjonen ligg det ein openheit for at alle innspel er av betydning, og at det dermed ikkje er ein enkeltperson som bestemmer kva som skal skje (Myrstad & Sverdrup, 2009). Improvisasjonen legg til grunn at det skal vera openheit for innspela som kjem, men at ein skal vera bevisst på at det i ein slik situasjon alltid vil vera nokon som bestemmer kva initiativ som blir løfta fram. Å vera kritisk og reflekterande må dermed vera ein del av den pedagogiske ramma der ein nyttar seg av improvisasjon (s.55). I arbeidet med å sikre at ein har ei bevisstheit overfor kven som blir høyrte og kva initiativ som blir tatt vidare, må ein også opne opp for dei yngste barna sine måtar å uttrykke seg på. Den vaksne må vera lyttande og opne opp for kroppslege uttrykk frå dei minste (s.56). Her kan ein sjå på barnet si kraft og energi og korleis det nyttar seg av materialane på sin unike måte (Fønnebo, 2022, s.115).

I disiplinert improvisasjon vil ein legge til rette for at det kan oppstå improvisasjon innanfor nokre gitte strukturar. Ein må legge til rette for desse strukturane i planlegginga av kunstaktivitetane, og i dette ligg det eit samarbeid mellom å følgje ein plan og å følgje barna sine initiativ og improvisere rundt dette (Sawyer, 2004, s.16). I ein arbeidsform der ein tar høgde for improvisasjon, omtalar Sawyer dette som *collaborative emergence*; at ein i samhandlinga ikkje

veit kva utfallet blir. Her er det samspelet som avgjer kva som skjer, og ein kan ikkje føresjå kva utfallet blir på førehand (s.13). Kjetil Steinsholt (2006) seier at for å jobbe improvisatorisk må ein vera førebudd (s.31). Det vil seie at ein legg til rette for ulike retningar aktiviteten kan ta i planlegginga.

Holdhus et al. (2016) refererer til repertoar som ein føresetnad for å kunne improvisere i ein læringssituasjon (s.8). I det ligg både pedagogisk innhaldskunnskap og kunnskap om emnet, der repertoaret vil bestå av ulike delar utifrå kva for fagfelt ein beveggar seg i. Som tilsett i barnehage vil ein ha eit breitt spektrum av repertoar, der ein nyttar seg av den kunnskapen ein har om feltet og erfaringa frå dei ulike situasjonane ein har vore i, altså den pedagogiske erfaringa. I dette ligg også evnene til å kunne endre kursen på eit opplegg (s.13).

#### 4 FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet tar eg for meg funn og vil kontinuerleg drøfte desse. Eg tar først for meg analyse av prosjektskriv før eg går inn på funn i intervjuet.

##### 4.1 ANALYSE AV PROSJEKTSKRIV

Prosjektskriva som barnehagen produserer i forbindelse med kunstprosjekta er viktige for det kunstpedagogiske arbeidet. Her kjem det fram korleis ein omtalar dei vaksne sitt fokus og dei vaksne si rolle. Eg vel å nytte meg av latent innhaldsanalyse, der eg ser på korleis ein i prosjektskriva nyttar seg av ord, fraser, omgrep og innhald. Høgheim (2020) hevdar at latent innhaldsanalyse er eit naturleg val når ein veit kva for ord og meiningar ein leitar etter (s.213). Ved å gå gjennom og systematisere prosjektskriva vil ein kunne få ei oversikt over korleis ein omtalar det kunstpedagogiske arbeidet, og korleis ein omtalar dei vaksne sitt fokus. Her vil eg særskilt sjå på omtale av dei vaksne si rolle, barn si medverking, det fysiske miljøet og kva for kunstnarar/kunstverk ein har arbeidd med. Når eg vel å systematisk sjå gjennom desse skriva vil eg gje ei oversikt over viktige tema som blir tatt opp og eit innblikk i korleis ein som har vore tilsett i ti år har hatt fokuset på si eiga rolle i prosjekta som har vore i barnehagen. Eg presenterer ei oversikt over kunstprosjekt og kva mål desse har hatt, men eg vel å ikkje fokusere på kategoriseringsoversikt over kor mange gonger ord, omgrep og innhald blir nemnt i ein modell. Eg nyttar meg av denne oversikta til å drøfte funna opp mot teori, som eg presenterer her.

#### 4.2 KUNSTRETNINGAR-KUNSTNARAR

I arbeidet med å skape ei oversikt over kva type prosjekt dei tilsette har vore med på, vel eg å lage ei kategoriseringsoversikt over nokre av kunstprosjekta som har vore gjennomførte sidan 2011. Det kan vera fint for lesaren å sjå kva type kunst og kva for mål barnehagen har jobba med i denne perioden. Den eine informanten har vore med på kunstprosjekt sidan 2019, og dei fire andre har vore med sidan 2011.

Prosjekt	Kunstnarar	Mål
<b>2011</b> <b>«Nattland goes wow wow!»</b>	Inspirert av Oi Oi-festivalen med Ole Hamre. Kunstprosjekt med hovudfokus på fagområda: - -Kommunikasjon, språk og tekst -Kunst, kultur og kreativitet	-Barna skal bli kjent med ulike former for kommunikasjon i samfunnet. - Skape en forandring i hvordan vi kommuniserer i samfunnet gjennom performance og grafisk design. -kommunisere at vi ønsker et fellesskap på Nattland.
<b>2012</b> <b>«Pushwagner»</b>	Hariton Pushwagner Kunstprosjekt med vekt på: -Antal, rom og form -Kunst, kultur og kreativitet	-Gi barna sanseopplevelser gjennom Pushwagner sin kunst - La barna få uttrykke sine opplevelser på sin egen måte
<b>2013</b> <b>«Inntrykk, avtrykk, uttrykk»</b>	Kazuo Shiraga (JP) Jackson Pollock (US) Janine Antoni (BAMA) Kjetil Kausland (N)	-Barna skal utfordre, kjenne og finne ut av sine egne grenser. -Utforsking skal fornøye, forandre og forstyrre barna.

	Yoko Ono (JP) Dennis Oppenheim (US)	
<b>2014</b> <b>«Jeg kan danse»</b>	Folkedans Ballett (Svanesjøen, Nøtteknekkeren, jazzballett) Street dance (DJ Kool Herc) Samtidsdans (Carte Blanche)	-Barna skal få erfaring med og inspirasjon fra ulike sjangere innenfor dans  - Barna skal få uttrykke seg kroppslig, følelsesmessig og estetisk gjennom dans og bevegelse
<b>2015</b> <b>«Samtidens uttrykk- det underlige vidunderlige»</b>	Bauhaus- Oscar Schlemmer (DE) Olafur Eliasson (DK) Jefford Horrigan (UK) Christian Falsnaes (DK) Jo Strømgren (N) Karstein Sollie (N)	-Barna skal få kjennskap til scenekunst innen samtidens uttrykk  - Barna skal få ta del i ulike dramapedagogiske metoder, og få mulighet til å uttrykke seg gjennom kropp og stemme.
<b>2016</b> <b>«Malingens uttrykk»</b>	Jackson Pollock (US) Ida Ekblad (N) Fabienne Verdier (FR) Hilma Af Klint (SE) Niki De Saint Phalle (US)	-Vi skal bidra til at barnet skal kunne kjenne, forstå og gi uttrykk for sine følelser.  (kunstnarane er knytt opp til ulike følelsar)

<p><b>2016</b></p> <p><b>«Barns dokumentasjon»</b></p>	<p>Ansel Adams (US)</p> <p>Gillian Wearing (UK)</p> <p>Marthe Elise Stamrud (N)</p> <p>Cindy Sherman (US)</p> <p>Sarah Lucas (UK)</p> <p>Sophie Calle (FR)</p>	<p>-Barna skal få erfaring med og inspirasjon fra ulike sjangere innen fotografi.</p> <p>-Barna skal være medskapende i valg av motiv i fotografiene og få erfaringer med bruk av kamera.</p>
<p><b>2017</b></p> <p><b>«Jeg kan fortelle»</b></p>	<p>Sol Le Witt (US) - <i>Untitled from squares with a different line direction in each half square.</i></p> <p>Ebba Moi og Anna Carin Hedberg (N) - <i>Forandringer i det norske landskapet.</i></p> <p>Eirik Havnes (N) <i>Polyfonatura</i></p> <p>Jenny Holzer (US) <i>Truisms</i></p> <p>Stephen Malinowski (US) <i>Music animation machine</i></p>	<p>-Gi barna erfaringer med forskjellige typer kommunikasjon.</p> <p>-Gi barna mulighet til å kommunisere ut fra egne forutsetninger</p>
<p><b>2017</b></p> <p><b>«Samisk kultur»</b></p>	<p>Máret Ánne Sara (N)</p> <p>Iver Jåks (N)</p> <p>Outi Pieski (F)</p> <p>Britta Marakatt-Labba (SE)</p>	<p>-La barna få innblikk i samisk kultur ved å aktivt bruke naturen, og lære om deres holdning til naturen som ressurs og læringsarena.</p> <p>- Gjøre barna kjent med håndverkstradisjoner (Duodji), og hvordan</p>

		kulturen og tradisjoner lar seg synliggjøre i samtidskunsten.
<b>2017</b>  <b>«Kunstaksjon»</b>	Natalie Jeremijenko (US)  Juliana Santacruz Herrera (FR)  Eleonora Aguiaria (ITA)  Joshua Allen Harris (US)	-Gi barna mulighet til å skape oppmerksomhet med sine uttrykk.  -Ved hjelp av kunst gi barna en annerledes forståelse for hvor viktig naturen er for miljøet.
<b>2018</b>  <b>«Arkitektur»</b>	Bergen Arkitektskole (BAS)  Bergen internasjonale Wood festival  3RW Arkitektur  Flydalsjuvet	-Barna skal bli bevisste hva typer rom og bygninger vi har rundt oss i barnehagen og nærmiljøet, og erfare forskjeller på rom ved å benytte seg av lys, farge og materialer.  -Barna skal få innsikt og få en gryende forståelse, med utgangspunkt i deres modning, av hvordan arkitekturen bruker grunnformer, konstruksjon og målestokk



<p><b>2018</b></p> <p><b>«Mark Dion» - Kunst- og naturprosjekt</b></p>	<p>Mark Dion (US)</p> <p>(«Tate Thames dig» og «Den»)</p>	<p>-Gi barna mulighet til å utforske sammenhenger i naturen ut fra deres erfaringer og perspektiv.</p>
<p><b>2019</b></p> <p><b>«Surrealismen»</b></p>	<p>Tori Wrånes (N)</p> <p>Kurt Johannesen (N)</p> <p>Salvador Dali (SP)</p>	<p>-ved hjelp av surrealismens tankegang i kunsten skal vi ivareta og løfte fram barns naturlige undring og filosofering.</p> <p>-gjennom kunsten skal barna erfare og få en forståelse av at det finnes mange ulike måter å oppleve og leve på i samfunnet og i fantasien.</p>
<p><b>2020</b></p> <p><b>«Fra jeg til vi»</b></p>	<p>Frida Kahlo (MX)</p> <p>Vincent Van Gogh (NL)</p> <p>Yayoi Kusama (JP)</p> <p>Lisa Aisato (N)</p>	<p>-Ta imot nye og gamle barn og foreldre på en god og inkluderende måte.</p> <p>-å fremme trivsel og å skape et godt psykososialt miljø i barnegruppene.</p>
<p><b>2021</b></p> <p><b>«Mellom, sammen»</b></p>	<p>Sarah Sze (US)</p> <p>Yoko Ono (JP)</p> <p>Heather Hansen (US)</p>	<p>-Gjennom arbeid med kunst skal barna utvikle sin toleranse for hverandre.</p> <p>-Ved hjelp av film, foto og utstillinger skal kunstprosjektet bidra til å</p>

		skape samhold og felles opplevelser for de ulike kohortene i barnehagen.
<b>2022</b> <b>«Karagaman»</b>	Ingrid Torvund (N) Ahmed Umar (SU) DAMSELFRAU (N) Ramesh Mario Nithiyendran (LK) Zanele Muholi (ZA)	-Barna skal bli kjent med kunstnere som tar i bruk egen og andre sin kulturelle tilhørighet i sine arbeider.  -I et mangfold av kunstuttrykk og materialer skal barna få mulighet til å velge sin egen vei i sitt skapende arbeid.
<b>2022</b> <b>«Actionkunst»</b>	Jackson Pollock (US) Matthew Barnley (US) Natalie Jeremijenko (US)	-La barna få oppleve skapende arbeid i samspill med risikofylt lek.  -Ved bruk av kunst og fantasi skape ny kunnskap og opplevelser i naturen.

Oversikta viser eit bredt spektrum av kunstnarar, der måla endrar seg utifrå kva for del av samfunnet kunstnarane ser på gjennom sin kunst. Päuvi Venäläinen (2012) ser på kunsten som ein arena for å få eit innblikk i samtida. Ein vil, med utgangspunkt i kunstnaren sin representasjon av røynda, få eit perspektiv på samfunnet. Spekteret av kunstnarar og kunstretningar viser at tilsette har fått ei brei forståing for kunstfeltet, og måla viser at ein har arbeidd tverrfagleg. Denne læringsprosessen har vore ein del av ei kollektiv utvikling, men som Venäläinen påpeikar vil ein ikkje komme vekk i frå det individuelle, og i slike prosjekt vil det individuelle komme fram i ei sosial ramme (s.239). Dei tilsette vil vera ein del av denne sosiale ramma når dei er med på å planlegge for kunstarbeidet, og dei vil aktivt forhalda seg til prosjektskriva i det

kunstpedagogiske arbeidet sitt med barna. Eg ser ei utvikling i prosjekta der personalet får innblikk i nye kunstnarar og kunstretningar samstundes som dei tar med seg erfaringane frå tidlegare. Dette gjer at dei tilsette får ein heilskap i erfaringane sine, der dei tar med seg det som har vore og set det i samanheng med det som skal komme (Dewey, 2008, s.213).

#### 4.3 DEN VAKSNE SI ROLLE - INITIATIV

Eg er interessert i å sjå på korleis ein omtalar dei vaksne og kva prosjektskriva spesifikt seier om initiativ. I 2011 står det at vi er «Voksne som strekker seg langt for å imøtekomme barnas initiativ og forslag.» Dette er ei ganske tydeleg føring om at det skal sitte langt inne å seie nei til barn sine initiativ i kunstprosjekta. I seinare tid har omgrepet «autoritativ vaksen» komme inn i prosjektskriva. Her refererast det til Hedvig Montgomery (eg refererer direkte frå prosjektskrivet) som seier at dei autoritative vaksne er... «de som tar ledelsen på en trygg måte, men også tar innspill fra barna, ... og alltid beholder ledelsen og oversikten» (Mellom, sammen, 2021). I eit prosjektskriv frå 2020 står det at dei tilsette skal vera autoritative vaksne som skal anerkjenne initiativ og gje barna positiv retning og rettleiing i prosjektet. Dette er basert på Pål Roland (2021), som ser på korleis den autoritative rolla som vaksen er med på å påverke barn si utvikling av sosial kompetanse. I dette prosjektet er det ønskeleg at dei tilsette går inn i ei rolle som den eine kunstnaren i eit arbeid med ein felles installasjon, og det er i denne konteksten det er tydelege føringar for korleis ein skal vera som vaksen. Vidare står det i prosjektskrivet at «Den voksne sin rolle er både å framheve og dempe barn sine initiativ slik at det ikke alltid er de samme som får gjennomslag for sine ideer». Her kjem det tydeleg fram at barnehagen sine tilsette har diskutert og komme fram til nokre rammer som omhandlar korleis ein tar i mot initiativ. Ein skal vera bevisst dei ulike initiativa, og ein skal vera merksam på kor desse initiativa kjem frå. I Roland sin teori om den autoritative vaksne er barn si medverking ein viktig faktor, og ved å vera tydelege vaksne i ein kunstaktivitet kan ein ta omsyn til barn sine ulike nivå av å gje signal til å ville påverke, samt dei ulike modningsnivåa deira (s.22). Ved å arbeide på denne måten vil ein gje eit rom for barna som ikkje er så verbalt sterke og slik sett svekke den dialogbaserte formidlinga som Myrvold (2019) er skeptisk til. Ved å fastsette dette som premisser for den vaksne si rolle inn i prosjektet, vil ein skape eit miljø der dei tilsette er nøydde til å ta stilling til og diskutere på kva måte ein møter initiativ og kven som fremmer desse. At det står «anerkjenne initiativ» gjer at ein som vaksen skal vera bevisst på kor initiativa kjem frå og dermed vurdere kva for initiativ ein skal følgje, men at ein skal anerkjenne alle initiativ som kjem, sjølv om ein vel å følgje opp eit anna. Det er ikkje i alle skriva ein omtalar initiativ direkte. Nokre gonger er det tydeleg, mens ein i andre prosjekt har fokusert på andre ting. I 2018, under eit

prosjekt om arkitektur, står det rett fram «Me er vaksne som er positive til barn sine initiativ (Si JA!)».

Det er naudsynt for dei tilsette å forhalda seg til ein prosess som er open for at det mange moglege vegar eit prosjekt kan gå. Waterhouse, Søyland og Carlsen (2019) omtalar dette som rhizomatiske prosessar, der ein undersøker ulike retningar ein skapande prosess kan utvikle seg i. I prosjektskrivet frå 2020 kjem det fram at vaksne skal vera merksame på kor initiativet kjem frå, og på den måten styrer personalet over tilfeldigheit for å sikre at det ikkje er dei same barna som alltid får tilslag på sine initiativ. Waterhouse et al. påpeikar at det ofte er tilfeldigheter som avgjer kva retning ein rhizomatisk prosess går i, noko som står i motsetning til utvikling av den vaksne si rolle i prosjektskriva, der ein spesifikt omtalar at ein skal vera merksam på kor og frå kven initiativa kjem frå.

I 2020, i eit prosjekt i tilvenningsperioden, er ordlyden... «Vi anerkjenner barn sine initiativ». Dette er eit prosjekt i ein tilvenningsfase på hausten, der ein i august og september tar imot mange nye barn. For å skape trygge rammer og oversiktelege miljø er ein i denne perioden mindre fleksibel med å for eksempel endre rom, gå på spontane turar ut av barnehagen og å skape uoversiktelege situasjonar for barnegruppa. Dette gjer at det ikkje i like stor grad er mogleg å følgje alle initiativ, og krevjande initiativ har i denne perioden mindre rom for å kunne bli følgt. Desto viktigare er det å anerkjenne barna sine initiativ, slik at ein viser for barna at det er rom for å kome med initiativ.

I prosjektskriva kjem initiativ ofte opp under kategorien «Barns medskaping». Her er det omtalt at ein skal løfte barna sine initiativ og interesser. I dette ligg det at ein skal legge til rette for at ein tar med seg barna sine initiativ og interesser når ein har ein progresjon i prosjektet. Å nytte seg av pedagogisk dokumentasjon, der ein ofte observerer aktivitetar i ei mindre gruppe, gjer at ein kan plukke opp initiativ frå barn som kanskje kunne forsvunne i eit større mylder av barn. Om ein nyttar seg av pedagogisk dokumentasjon eller ikkje, så ligg det føringar for at barn si medverking skal vera gjeldande for korleis ein legg til rette for neste kunstaktivitet. I prosjektskrivet til Mellom, Sammen frå 2021 er pedagogisk dokumentasjon utheva som ein del av prosjektarbeidet. Her står det blant anna at «pedagogisk dokumentasjon henger nøye sammen med et barnesyn der alle barn ses som kompetente, med evne, vilje og lyst til å utforske, leke og lære» (Prosjektskriv, Mellom, Sammen, 2021). Dette sitatet er henta direkte frå Utdanningsdirektoratet sitt støttemateriell til rammeplanen om pedagogisk dokumentasjon og barn si medverking (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I 2017 arbeidde barnehagen med eit prosjekt som tok for seg samisk kunst og kultur. I fokuset på den vaksne beskriv ein korleis vaksenrolla skal vera, med inspirasjon frå røter i samiske tradisjonar. «I den samiske barneoppdragelsen er selvstendighet, nærhet og frihet viktige grunntanker. I dette prosjektet vil vi som voksne være støttende til barnas utforskning og gi de frihet til å tenke selvstendig» (Samisk kultur, 2017).

I gjennomgangen av 16 ulike prosjektskriv kjem det fram at ordet initiativ er nytta 14 gonger, mens medverking/medskaparar er nytta 19 gonger. Utifrå korleis desse orda er nytta ser eg at det til ein viss grad er ein samanheng mellom dei. Her er det ikkje orda i seg sjølve som er interessante, men betydinga av dei. Eg les det slik at det å følgje initiativ og det å legge til rette for at barn skal vera medskaparar har nokre tangeringspunkt. Forskjellen ligg i at ein i større grad planlegg for barn si medverking. Når ein skal sikre barn si medverking kjem dette inn i planlegging av aktivitetar. Ein planlegg ein aktivitet med utgangspunkt i deira tidlegare uttalte interesse, eller ein planlegg for at barn skal kunne ha val og påverke korleis aktiviteten kan ta ulike retningar undervegs. Når det kjem til barn sine spontane initiativ, skjer dette ofte i situasjonar der ein som tilsett ikkje har lagt til rette for at det skal skje noko. Initiativet kjem spontant frå barnet, og å følgje initiativet betyr at ein må legge til rette for at dette initiativet blir tatt på alvor der og da. I eit slikt tilfelle vil ein nytte seg av erfaringa si og det Holdhus et al. (2016) ser på som eit repertoar, og i mindre grad det Sawyer (2004) og Steinsholt (2006) omtalar som disiplinert improvisasjon. I tillegg til medskaping og initiativ blir det å følgje barn sine interesser nemnt tre gonger. Elles er det ulike setningar som seier noko om det same, som for eksempel ... *få lov til å følgje deira oppdagingar*.

For å kunne skape eit rom for improvisasjon, der ein i fellesskap tar kvarandre sine initiativ, må pedagogen ha ei stor forståing for det som blir formidla (Sawyer, 2004, s.15). Om ein ser på prosjektskriva til denne barnehagen er det tydeleg at kunnskap er viktig for at personalet skal føle seg trygge i det kunstpedagogiske arbeidet. På lik linje står det noko om korleis ein skal forhalda seg som vaksen i dette arbeidet. Det er eige avsnitt i kvart skriv som beskriv den vaksne si rolle inn i prosjekta. Denne innsikta og kunnskapen er viktig i møte med barn sine initiativ i det kunstnariske arbeidet. Samstundes er det viktig å ha erfaring med og innsikt i korleis dei sosiale strukturane går føre seg i ei barnegruppe (Sawyer, 2004, s.15). I dette blir struktur og fleksibilitet viktige element.

#### 4.4 DET FYSISKE MILJØET

Frå 2011 har det fysiske miljøet vore eit tema i prosjektskriva. Ein kan sjå at det varierer i kor stor grad det er omtalt; til dømes er det nesten ikkje omtalt i prosjektet om dans. I dette prosjektskrivet står det at kvar avdeling legg til rette for rom som signaliserer «Her skal det danses», og eg tolkar det slik at ein tenker at dette er nok for å signalisere at det skal vera rom for dans, og at ein ikkje treng å presisere dette meir. Generelt står det at det fysiske miljøet skal vera tilrettelagt for aktivitetar tilpassa prosjektet, og synleggjering av inspirasjonskunstnarane skal vera ein del av avdelingane. Nokre gonger kjem det fram av prosjektskriva at det skal leggjast til rette for konkrete rom, til dømes eit arkitektkontor på personalrommet i «Arkitektur» (2018) og eit fotostudio i «Barns dokumentasjon» (2016). I prosjekta er det tydeleg at barnehagen nyttar seg av sterkt koda rom, der det er tydelege føringar for kva som er forventa av aktivitetar i rommet (Seland, 2012, s.120). I dei fleste prosjekt står det også noko om det fysiske miljøet ute, og det er tydeleg at barnehagen ønskjer å fremme uteområdet som ein arena for det kunstpedagogiske arbeidet. I «Actionkunst» (2022) er uteområdet hovudarenaen, og her har dei presisert ulike soner der barna kan utfolde seg. Dette blant anna for å unngå at det blir action-painting over heile uteplassen. Vidare i skrevet er det presisert at ein framleis kan følgje barna sine initiativ til å arbeide andre plassar enn dei tilmålte areala, men at ein då må vera god på å rydde etter økta. I «Mark Dion» (2018) har ein i større grad delt opp det fysiske miljøet i ulike soner. I dette prosjektet ser ein blant anna på Mark Dion sitt prosjekt «Tate Thames dig», der han gjorde ei arkeologisk utgraving ved elva Themsen i London og stilte ut dei funne objekta i Wunderkammer/Kuriositetskabinett på Tate Modern. I prosjektskrivet står det at han jobbar med tema knytt opp til miljøvern og kva type innverknad me menneske har på naturen. I dette prosjektet knytte ein saman kunst og natur, og her var inne- og utemiljøet likestilte arenaer for det skapande arbeidet. Her er det tydelege føringar på at ein skal nytte seg av heile det fysiske miljøet barna møter, og ein legg til rette for at det fysiske miljøet skal gje ei tydeleg retning (Melhuus & Nordtømme, 2022, s.107) I det fysiske miljøet inne vart det laga ein verkstad på kvar avdeling, med tydelege materialar tilgjengelege og eit utstillingskabinett der ein skulle stille ut gjenstandar som barna ville framheve. Ein nytta seg av ein kube, og trappeoppgangen mellom 1. og 2. etasje fungerte som ein møteplass mellom avdelingane der ein skapte ein installasjon ved bruk av plasten som vart tatt inn i barnehagen i løpet av prosjektperioden.

I prosjektskriva kjem det tydeleg fram at det er pedagogiske grunnar til kvifor ein vel å fokusere på det fysiske miljøet. I «Mellom, sammen» (2021) står det at det er viktig at det fysiske rommet inviterer til ønska aktivitet for at barna skal inngå i skapande prosessar. Det står vidare at ein skal fjerne element som er forstyrrende slik at barna kan halde på merksemda. I eit

posthumanistisk syn handlar dette om at det som er til stades i eit miljø har ein agens. I eit slikt perspektiv vil ikkje barna nødvendigvis forhalda seg til aktiviteten dei tilsette har lagt opp til dersom merksemda deira er meir retta mot andre materialar i rommet. Barnehagen er dermed merksam på at materialane er i ein maktsituasjon (Taguchi, 2010, s. 49). Slik vil materialar, rom og menneske vera likestilte, og barna kan dermed i like stor grad følgje initiativet materiala gjev dei, på lik linje som initiativa dei tilsette kjem med. Vidare står det i same skriv at ved å auke bevisstheita om det fysiske miljøet vil ein enklare kunne legge til rette for planlagde og spontane kunstaktivitetar. Det blir påpeika ved at ein i prosjektperioden skal ha orden og oversikt på avdelingane slik at ein ved enkle grep kan forvandle eit rom eller leikesone til ein verkstad.

#### 4.5 INTERVJU OG KORLEIS DEI ORDLEGG SEG

I arbeidet med å kategorisere innhaldet i intervjuet starta eg med å sjå på korleis informantane vel å ordlegge seg når dei skal beskrive det kunstpedagogiske arbeidet. Vidare har eg sett på om det er nokre tema som stikk seg ut, og om dette er av interesse for problemstillinga.

Berit Bae (1999) ser på kva tilsette i ein barnehage har av forventningar til seg sjølv, og korleis dei gjer seg opp ei meining om kva som er bra interaksjonsmøter med barn. Ho ser at dette er noko ein ubevisst nyttar seg av som eit repertoar inn i interaksjonsmønster i det pedagogiske virket sitt (s.26). Eg leitar etter desse forventningane når eg ser på korleis informantane mine vel å ordlegge seg. I desse forventningane kan det ligge tankar om kva informantane ser på som overførbar kunnskap eller erfaring frå det kunstpedagogiske arbeidet, og korleis dei nyttar seg av det i kvardagen. Ved å sjå på val av ord og formuleringar kan eg fange opp kva det er dei ser på som gode interaksjonsmønster, og korleis dei nyttar seg av desse. Eg vel å dele det inn i kategoriar som seier noko om korleis dei ordlegg seg når det kjem til: *kunst og det kunstpedagogiske arbeidet, korleis kunsten påverkar barn, kva dei seier om seg sjølve og si rolle* og til slutt om *initiativ*. I denne avhandlinga er det naudsynt å ta med kva dei tenker direkte inn mot barna sjølv om eg primært undersøker deira rolle. Dette heng saman, og i ein intervjusituasjon vil det vera naturleg for informantane å kople det opp mot korleis barna opplever dette. Det er deira fokus og deira verke. Som pedagogar er dei vande til å reflektere rundt barna. Eg fokuserer på korleis deira påverking er, og her vil eg som forskar gå inn for å sjå forbi det dei seier om barna direkte.

## Utdrag av informantane sine utsegn

<p><b>Kva seier dei om kunst og det kunstpedagogiske arbeidet:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ny dimensjon til å bli kjent med barna.</i></li> <li>• <i>Friare tilnærming. Undrande tilnærming. Ingen fasit. Opent og tolerant. Trenger ikkje det verbale. Kunstnarar som er annleis, som belyser eit mangfald.</i></li> <li>• <i>Godt verktøy i det psykososiale arbeidet.</i></li> <li>• <i>Barna kan gå rett inn i følelsane fordi dei kan relatere seg til livshistoria til kunstnarane, som for eksempel Yayoi Kusama, Frida Kahlo, Vincent Van Gogh.</i></li> <li>• <i>Barna koplar sine liv og følelsar til dei estetiske uttrykka til kunstnarane.</i></li> <li>• <i>Flow.</i></li> </ul>
<p><b>Kva seier dei om korleis kunsten påverkar deira møter med barn:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Følgjer barna inn i deira verden, når ein ikkje har ein fasit. Det du observerer i kunstmøta tar du med deg inn i kvardagen. Alle kan være den dei er og kan uttrykke det ein vil.</i></li> <li>• <i>Gir mange følelsar. Inntrykk. Utvida erfaring om kva som er greitt.</i></li> <li>• <i>Venter meir på barn - kor er du i dine følelsar, kor er tankane dine? Meir imøtekommande når det gjeld andre måtar å løyse ting på i for eksempel rutinesituasjonar som påkledning. «OK, du skal gå ein anna veg» - men eg veit at ein kjem i mål.</i></li> </ul>
<p><b>Korleis omtalar dei seg sjølv:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ein er litt meir open og tolerant i dei møta. Ser barna med andre auge. Vi famlar litt saman. Større toleranse for å vera i prosess og ikkje vite kva som skal skje. Ikkje så opptatt av at det skal ende i noko. Meir tolmodig som pedagog. Tillet meir. Open for at ting tar ei anna retning. Kunsten har hjulpet meg til å bruke det som kjem frå ungane til å gjere noko. Større trygghet. Veldig utviklande.</i></li> <li>• <i>Kunsten gjev meg mot til å vera til stades sjølv om ein er redd. Å halde på med kunstformidling er verkeleg ei øving i</i></li> </ul>



	<p><i>mot. Mestringsfølelse. Tore, som tilsett, å gå inn i noko som har ein usikkerheit. Kva gjer det med oss over tid å oppleve det same som barna, å gå inn i noko som er usikkert? Å undre seg. Fokus på at dei vaksne skal vera stille - ikkje definere kva som skjer i kunsten. Den stillheita har gjort noko med nærværet, ikkje vera så travel og i forkant heile tida, men berre vera i det.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Det fysiske miljøet gjer det enklare å ta i mot initiativ. Fysisk miljø som heile tida er i endring og kan endrast etter prosjekt og barna sine initiativ.</i></li> <li>• <i>Kunsten er ny for barna og ny for meg som tilsett og det er ein bra ting.</i></li> </ul>
<p><b>Kva seier dei om initiativ:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Krevjande initiativ er ikkje så krevjande lenger. Søker støtte hos andre kollegaer for å følgje barna sine initiativ. Ein kjenner motstand, men veit at det kjem til å gå fint. Før tenkte eg masse på opprydding, ikkje nå lenger.</i></li> <li>• <i>Trygg på at ting kan flyte, at ein framleis kan ha kontroll. Stolar på at barna kan ta ansvar, spesielt om dei ber om ansvar sjølv.</i></li> <li>• <i>Etter å ha jobba med mange kunstnarar, og sett kva retning det tar, har ein større tillit til barna og deira initiativ. Ein lar deira initiativ ta plass og føler seg tryggare på at det landar godt, du seier ikkje så ofte nei fordi du er redd for utfallet.</i></li> </ul>

#### 4.6 ULIKE FUNN I INTERVJUET

I transkriberinga av intervjuet har eg funne ulike ytringar som informantane trekk fram som viktige i deira syn på det kunstpedagogiske arbeidet. Eg vel å fokusere på fire ulike kategoriar som eg vil knytte opp mot aktuell teori om temaet. Desse er Det fysiske miljøet, Mot til motstand, Å ta i mot initiativ/improvisasjon og Å vera seg sjølv/medverking. Namna som eg nyttar meg av er fiktive, slik at barnehagen og informantane held fram med å vera anonyme.

#### 4.7 DET FYSISKE MILJØET

##### **Rommet**

I intervjuet kjem det fram at informantane ser det fysiske miljøet som ein viktig arena for korleis ein kan leggja til rette for at ein enklare kan følgje initiativ frå barna. Den aktuelle barnehagen sitt fysiske miljø er ope; avdelinga, utanom prosjektarbeid, består av rom som er svakt koda. Det vil seie at barnehagen har eit fysisk miljø som legg til rette for at ein kan ta i mot initiativ, og at desse initiativa kan føre til forandringar i det fysiske miljøet over ein periode. I møte med ein fotograf som skulle dokumentere barnehagen omtalar informanten korleis det fysiske miljøet ved første augekast kan verke mindre innbydande enn andre barnehagar. I sitatet omtalar informanten rommet som tomt, og i det ligg det at rommet har ein open struktur og at det ikkje er materialar og interiør som viser til ein spesifikk type aktivitet.

Mari: «Så kom han hit og så var det litt sånn tomme rom. Ingen leker, ingenting. Det var stusslig, eller det var akkurat som at; ja ok det var spesielt! Hva driver de ungene med her? At han ikke fant noe innbydende lekemiljø kanskje akkurat på de bildene og ta med i en brosjyre, sant. Fordi det hele tiden endrer seg hos oss. Vi har et verksted der det ikke er noen ting, også oppstår det noe, og så er det borte igjen. Ja, vi har blitt veldig gode på den måten vi jobber på. Så vi jobber kanskje veldig mye sånn».

Med *sånn* forstår eg det slik at informanten refererer til den pedagogiske praksisen rundt det fysiske miljøet der barn medverkar til kva som skal vera i, og aller mest viktig, kva som skal skje i rommet. Informanten viser til at barnehagen sitt fysiske miljø er ein viktig faktor i å sikre at barn sine initiativ blir tatt på alvor. Romma skal vera opne og klare til å utviklast i samråd med barnegruppa basert på kva som er deira interesse. Her kan ting vakse seg fram før det forsvinn og rommet igjen er ope for noko nytt. Romma har ikkje nødvendigvis ein struktur som tilseier at materialar, objekt og interiør har sin faste plass, noko som gjer at desse ikkje alltid må ryddast «på plass» igjen. Dette gjer at ein kan endre rommet sin struktur, då ein ikkje har føringar for korleis barna skal møte rommet når det er «rydda». Romma er i utvikling, og dette er med på å gjere det lettare for dei tilsette å følge nye initiativ frå barna. Gulløv og Højlund (2005) seier at rom ikkje er statiske i forma si, men at dei til ei kvar tid blir forma av dei som er brukarar av rommet, gjennom deira verke og dei intensjonane som er til stades (s. 22). I ein slik tankegang ser ein at både tilsette og barn er med på å skape romma. Når ein i utgangspunktet har eit ope rom, vil intensjonane til ein kvar tid vera med på å forme det fysiske miljøet. Her vil barn sine interesser vera viktige, og samstundes vil ein kunne forme rommet utifrå kva type prosjekt barnehagen arbeider med. Her kan ein legge tydelegare føringar for korleis ein vil nytte seg av

rommet. I prosjektskriva kjem det fram at det fysiske miljøet legg tydelege føringar for det kunstpedagogiske arbeidet i løpet av prosjektperiodane. Då er avdelingane sine fysiske miljø sterkt koda og viser tydelege føringar overfor barna kva for prosjekt ein arbeider med.

Å ha eit fysisk miljø som legg til rette for utvikling vil ha ei sosial betydning. Barna som er ein del av denne praksisen vil lære seg desse sosiale kodane (de Jong, 2005, s.92). På lik linje vil dei tilsette vera klar over den sosiale bruken av rommet og nytte seg av barna sine kunnskapar om dei sosiale kodane. I intervjuet kjem det fram at dei tilsette tek omsyn til at det fysiske miljøet er og skal vera i endring. Personalet har gjennom det kunstfaglege arbeidet vore vande med å endre rommet utifrå kva type prosjekt som blir arbeidd med, og eg opplever at dette er ei haldning som har blitt med inn i kvardagen. Vidare i intervjuet kjem det fram at ein gjennom kunstprosjekta har lært seg å løfte opp kva moglegheiter ein har i det skapande arbeidet. Ein diskuterer ulike moglegheiter i forkant og under prosjektarbeida, og desse refleksjonane tar dei med seg inn i det kunstfaglege arbeidet. Når dei er vande med å løfte opp ulike moglegheiter og sjå kva potensial som ligg i dei ulike ideane, så vil dei overføre dette til barna sine idear og initiativ i kvardagen. Dette gjer at ein ikkje slepper initiativ så lett. Når det fysiske miljøet legg til rette for at ein kan utvikle og endre, kan dette føre til at ein dveler meir ved dei initiativa som kjem, og ser på kva for moglegheiter ein har. Her trekker den eine informanten fram uteområdet, og korleis det legg til rette for å samarbeide om å følgje krevjande initiativ. Informanten snakkar om korleis ein tenker om initiativa som kjem.

Mari: «OK, kan jeg gjøre det her? Får jeg det til? At jeg i stedet for å bare avfeie det, så kan jeg snakke med noen andre kollegaer. At jeg kanskje søker litt sånn.. er det her mulig å gjennomføre? Kan du hjelpe meg? At du liksom ikke bare sier nei, men at vi kanskje er bedre på å improvisere litt sånn samarbeid for å få til ting som er krevende på uteområder».

Her trekker Mari fram uteområdet som ein god arena for å få til prosjekt initiert av barna. I prosjektskriva ser ein at arbeid med kunstprosjekt i uterommet ofte er eit satsingspunkt, og at det er lagt tydelege føringar for korleis ein skal arbeide med kunstfaga ute. I kunstprosjekt arbeider heile barnehagen med det same, og det er lagt opp til at uteområdet er ein arena der ein arbeider på tvers av avdelingane. Slik eg opplever informanten er det tydeleg at arbeid på tvers av personalet er ein arbeidsform dei er vande med og framhevar i uteområdet. Det er nærliggande å tenke seg at denne satsinga kan ha hatt ei påverking på korleis informantane ser på uteområde som ein arena for å følgje opp meir krevjande initiativ.

## Intra-aktivitet

I intervjuet kjem det fram at informantane ser at dei materiala og det utstyret som blir tilbydd legg store føringar for korleis det fysiske miljøet agerer med barn og tilsette. Her vil eg sjå på korleis Hillevi Lenz Taguchi, inspirert av Karen Barad, ser på intra-aktivitet, der relasjonen mellom alle dei levande organiske og dei fysiske omgjevnadane på lik linje påverkar kvarandre og subjektet.

Mari: «Men jeg tror og det handler om at vi har utviklet det fysiske miljøet. Innholdet vi har, liksom utstyret vi har, er ikke helt sånn A4-barnehage. At vi har veldig mye mer verktøy og ting og utstyr som gjerne barna synes er veldig gøy, og som gjør at vi har det utstyret lettere tilgjengelig. Og at i rommene våre, der har vi har lagt oss på en linje der det skal være mulig for barna å bringe sine ideer inn og medvirke. Det er ikke noe som hindrer deg i å løfte initiativene som kommer».

I dette utsegna ser ein at det er ei forståing for korleis rommet har betydning for korleis ein agerer og tek omsyn til det fysiske miljøet ein er i. Når barnehagen har verktøy og utstyr tilgjengeleg vil dette vera med å påverke korleis ein vel å bruke rommet. Her legg ein til rette for at materialar og verktøy/utstyr skal vera med å påverke barn sine handlingsmønster. Taguchi (2010) seier at det materielle vil vera i ein maktposisjon, og slik informantane omtalar bruk og tilrettelegging av det fysiske miljøet tyder det på at dette er noko denne barnehagen bevisst arbeider med. Informantane er tydelege på kor viktig det fysiske miljøet er; at dei tilsette jobbar bevisst i ei retning som gjer at materialane i det fysiske miljøet skal ha fleire agentar. Slik eg ser det har det kunstpedagogiske arbeidet ei tydeleg overføring til korleis barnehagen nyttar seg av det fysiske miljøet som ein viktig agent i deira kvardag. Det er tydeleg at denne fokuseringa har skapt eit handlingsmønster som viser at dei har innsikt i betydninga av dei ikkje-menneskelege agentane i eit rom. Barna møter eit fysisk miljø som er ope, som ikkje gjev tydelege føringar for kva som nødvendigvis skal skje der. Derimot vil dei i prosjektarbeid kunne bli møtt med materialar og utstyr som støttar opp om det kunstnariske prosjektet dei skal arbeide med i den perioden. Mennesket er berre ein fysisk organisme blant mange, og intra-aksjonen skjer mellom det fysiske, som barnet sjølv, og materialane, tid, rom, og det diskursive som ligg i dette (Taguchi, 2010 s. 55). Her har barnehagen lagt til rette for at den typen interaksjon kan skje mellom alle aktørar i institusjonen, og barna treng ikkje forhalda seg til låste handlingsmønster i dei ulike romma. Med ein slik tankegang må ein vera bevisst på kva type intra-aksjonar som skjer med tanke på korleis rommet, areala, tida og gjenstandane er organiserte (s.56). Informantane er tydelege på at dei erkjenner at det fysiske miljøet har ei stor påverking på korleis barn og tilsette

blir påverka av materialane og utforminga. Eg ser tydelege posthumanistiske haldningar til at dei fysiske aktørane i eit rom påverkar val og avgjerder. Denne likestilte relasjonen er ein del av den pedagogiske praksisen, sjølv om det ikkje kjem fram i intervjuet at dei tilsette ser på seg sjølve som brukarar av posthumanistiske teoriar i sitt arbeid.

Kjersti: «Men vi har kanskje valgt å ha det fysiske miljøet sånn, akkurat fordi at man vil legge til rette for at man kan ta tak i de initiativene, ideene».

Det kjem fram at dei tilsette ser verdien av å ha det Seland (2012) omtalar som svakt koda rom; at ein ved å nytte seg av svakt koda rom opnar opp for at barna agerer med det potensialet som ligg i det opne, og at ein som tilsett har ein større moglegheit til å ta imot deira initiativ.

Eit anna spektrum i den intra-aktive pedagogikken er å sjå på mangfald og den makta ein har som pedagog. I eit mangfaldperspektiv er det viktig å respektere barna sine innspel og initiativ. I læringssituasjonar eller i leikesituasjonar skal ein respektere det barn kjem med og passa seg for å moralisere eller fokusere på læringsmål (Taguchi, 2010, s.54). Å ta imot desse initiativa ligg sterkt forankra i det kunstpedagogiske arbeidet i barnehagen, og det er tydeleg fokusert på dette i prosjektskriva. Å følgje barna blir ein naturleg del av arbeidet. To av informantane diskuterer korleis det kunstpedagogiske arbeidet opnar opp for at det ikkje er noko som er rett eller gale i møtet med kunsten.

Kjersti: «du har faktisk ikke en fasit.»

Knut: «nei, så da er det lettere å tenke at en skal følge barnas initiativ, fordi det er det som er greia på en måte. At du ikke sitter med noen voksenkunnskaper.»

Her kjem det fram at kunsten har ein openheit i seg, der ein som vaksen ikkje nødvendigvis sit på kunnskap som gjer at ein har ei større forståing for kunsten. I kunsten vil ein oppleve og sjå utifrå eigen ståstad, og der ein som vaksen ikkje har noka større makt over sanninga enn barna. Med utgangspunkt i det som Danbolt (1999) omtalar som den kunstnariske kommunikasjonsmodellen mellom kunstnar, verk og betraktar er det ikkje eit skilje mellom barn og vaksne. Her er ein likestilte i sine egne opplevingar i møte med eit kunstverk.

Den fordomsfrie tankegangen om at ein ikkje skal moralisere vil i enkelte tilfelle krevje at tilsette må forhalda seg til at eit ope ytringsfelt kan generere handlingar av ein natur som ein ikkje kan akseptere. Gert Biesta (2018) omtalar dette i sin artikkel *What if*. Der problematiserer han rundt ytringsfridomen, og seier at om ein berre fokuserer på å skape eit rom, der alle ytringar og uttrykk skal få lov til å komme fram, så skapar ein også eit rom for at det kan førekomme

destruktive, egosentriske og rasistiske handlingar og ytringar. Ein må ta for seg kva som er den *rette* stemma, den *rette* måten å vera kreativ på og få lov til å ytre seg på (s.14). Dei etiske dilemmaa må ein forhalda seg til, og dei står kanskje sterkare i pedagogikken enn i kunsten. I eit kunstpedagogisk arbeid, der ein tar tak i kunsten som representerer mangfald i samfunnet, vil desse diskusjonane vera naudsynte i planlegginga av formidlinga. Igjen vil spørsmåla vera: kvifor vel ein denne kunsten? På kva måte kan det bidra inn mot barna? I KARAGAMAN, der ein tar for seg mangfald, ser ein i prosjektskrivet at barna sitt møte med kunsten skal vera i fokus. Barna skal leie dei vaksne og ... «den voksnes rolle skal være nysgjerrig, tilbaketrukket og til stede.» Vi skal dele opplevelsen med barna uten å legge føringer» (prosjektskriv, KARAGAMGAN, 2021). I møte med kunsten til Zanele Muholi, som jobbar med store bilete der dei tar for seg stereotypiske framstillingar av afrikanske kvinner, er det naudsynt at ein som vaksen lar barna ha erfaringa si med kunsten utan at den vaksne beskriv kva det er som skjer.

#### 4.8 MOT TIL MOTSTAND

I den omtalte barnehagen er det personalet som står for kunstformidlinga. I dette ligg det føringer for å skape eit inntrykk for barna. Dette inntrykket kjem ofte i form av ein performance, der personalet formidlar sjølve kunsten eller går inn i rolla som kunstnaren.

Lars: «Når jeg begynte å jobbe her skulle vi gå i gang med surrealismen. Vi skulle hente inspirasjon fra tre kunstnere. Og da fikk jeg i oppgave å ha en forestilling inspirert av Kurt Johannessen. Det skulle gå over en dag hvor alle barna i barnehagen kom i forskjellige grupper basert på alder. [...] Det var veldig utviklende for meg. Veldig skummelt, men det gikk bra og det har jeg skjønt er fordi at jeg liksom våget, eller jeg skjønnte at her må jeg være til stede for at oppmerksomheten skal fenge, og dette skal gå bra. Og det var egentlig det. Det har jeg virkelig tatt med meg videre. Og sammenlignet med barn, det er altså mot, det å være til stede og liksom mot til for å være til stede selv om en er så redd når jeg går inn i forestillingen ... Ja det var virkelig en øvelse i mot. Ja, det har vært veldig viktig i barnehagen for meg.»

Når Lars snakkar om mot i samanheng med kunstformidlinga, som tilsette er ein del av, er dei andre einige. Dei bekreftar liknande opplevingar og nemner mot og mestringsfølelse. Den eine nemner at dette er ein kultur i personalet som ein har hatt fokus på; at alle skal bidra og at det er kultur for at ein må presse seg litt og gå utanfor komfortsona. Vidare seier dei at dette er positivt fordi ein kan kjenne igjen følelsar som barna ofte har - den usikkerheita ein kan ha i møte med nye opplevingar, der ein ikkje heilt veit kva som skal skje. Dei snakkar om å presse seg litt

for å formidle kunsten på best mogleg vis. Her kjem det ein motstand fram. Vidare snakkar informantane om å trosse denne motstanden og bruke denne til å formidle kunsten på ein god måte. I denne motstanden ligg det eit nærvær. Ein blir skrudd på i møte med utfordringa av å formidle kunstverk og kunstnarskap til ulike barn. Lisbet Skregelid (2019) omtalar denne motstanden som ein dissens. Dette eksempelet viser ikkje direkte til ein kunstform som skapar motstand, men ein type kunst som gjer at ein må utfordre eigne grenser for kva ein er komfortabel med å gjere. Dissensen ligg i det ukjente, det ein ikkje omgåande opplever som behageleg å vera i.

Lars: «Vi gjorde en øving av Kurt Johannesen hvor vi fant en lapp i sandkassen og vi skulle grave et hull og rope ned i det for så å tette det igjen. Så skal vi se hva som skjer. Og da jeg skulle vise: OK, nå skal vi rope ned ... men jeg turte ikke å rope, eller jeg turte ikke å bruke stemmen min. Så kommer det en annen ansatt som skrek ned, og så kom barna; noen roper av full hals og noen hvisker. Ja, så igjen lærte jeg noe om meg selv. Sånn oi, se her ja, her er det et eller annet jeg må jobbe med. Eller hvorfor tør ikke jeg å bruke stemmen min?»

Når Skregelid omtalar at dissensen er med på å skape refleksjonar og at denne kan vera utviklande i det lengre løp, kjenner eg igjen det som Lars her opplever. I ettertid av hendinga har informanten tenkt at ein treng å arbeide med dette. Dette er eit tydeleg eksempel på ei subjektiv oppleving i møte med det kunstpedagogiske arbeidet. Her kjem informanten si oppleving tydeleg fram, og i intervjuet gjev han uttrykk for at det har vore utviklande.

Mari: «Vææææ, hvordan skal det her gå? Dette har vi ikke prøvd før ...»

Å tore å gå inn i det ukjente er ei erfaring som er ein del av det kunstpedagogiske arbeidet. Når ein skal formidle kunst, gå inn i roller og tore å stå framfor både barn og kollegaer set ein seg sjølv på spill. Mari nemner at dette er personutviklande og ikkje berre utviklande for det pedagogiske. Det handlar om å ha pedagogisk mot, eller det som Gert Biesta (2018) omtalar som å tore å ta risiko i pedagogikken. Han snakkar om risiko i undervisninga som handlar om møter mellom menneske, der ein som formidlar skal tenne ein gnist i barna, og der dei skal bli møtt som handlekraftige og ansvarlege subjekt (Biesta, s.23). Når ein har dette som utgangspunkt er det klart at ein treng mot for å klare å stå i dette. Barna skal bli møtt med ei formidling som engasjerer dei og som skapar ein impuls for vidare arbeid. Biesta snakkar også om motstand og korleis me opplever å vera subjekt i verda når vi møter denne motstanden. Å eksistere i denne verda handlar om å ta denne motstanden som ei form for dialog mellom deg og dei andre som er i verda, at ein har ein dialog med det samfunnet ein er ein del av (s.16). Denne motstanden,

som potensielt skapar ein dialog, vil eg sjå opp mot det som informanten omtalar som mot. Ein møter ei kunstform som ein sjølv skal delta i, både ved å erkjenne kunsten, tolke han - for så å formidle han. Den performative praksisen i kunstformidlinga krev at personalet er deltakande og set seg sjølv på spill. I møte med kunsten vil ein kunne møte motstand, og ein vil også kunne møte kunst ein sjølv synest er vanskeleg å formidle. Dei tilsette må arbeide med denne motstanden, og ein kan ikkje velje bort å diskutere eller ta del i at denne kunsten blir formidla til barna.

Vidare i intervjuet kjem det fram at Mari har ei forståing for at det ligg ein dissens i møte med kunsten for barna. Mari trekk fram arbeid med surrealismen, der barn med eit sterkt behov for kontroll møter motstand i denne kunsten. Her nyttar ho seg av denne motstanden i kunsten til å arbeide med område barna treng å utvikle seg på, og ho nyttar seg av pedagogisk dokumentasjon inn i foreldresamtalar for å vise den kunstpedagogiske praksisen for føresette.

Mari: «Ja, jeg hadde flere samtaler nå i høst der jeg har brukt helt sånn konkrete kunstaktiviteter og prosesser som eksempel på hvordan jeg mener at barna kan få bedre støtte og utvikler ting som de kanskje strever litt med og bli mer blir tryggere.»

Mari trekker fram dissensen i kunsten som utviklande for seg sjølv og korleis denne erfaringa er med på å gje ei forståing for korleis barn kan oppleve det same. Eg opplever at Mari får ei større forståing for at kunsten kan vera vanskeleg og uoversiktleg fordi det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet er med på å utfordre eins eiga komfortsone. Ein blir pressa vidare og utfordra til å gå inn i det ukjente.

Knut: «jeg føler jeg blir litt som et barn selv noen ganger fordi at jeg ikke er så bevandret innenfor kunst, før jeg begynte her. Så da kommer jeg ofte i sånne situasjoner der jeg tenker, sånn er det for barn, for nå er det noe helt nytt for meg og. Og det tenker jeg er en fin greie.»

#### 4.9 Å TA IMOT INITIATIV. IMPROVISASJON

Evnene til å kunne ta i mot initiativ knyter eg opp til teori om improvisasjon. I teori om improvisasjon ligg det til grunn at ein må ha ei openheit for at ting kan ta ein anna retning enn det ein på førehand ser føre seg (Myrstad & Sverdrup, 2009). I intervjuet kjem det fram at det kunstpedagogiske arbeidet har vore med på å påverke deira evne til å følgje barna og vera i deira prosessar utan at ein veit kor det endar.



Mari: «Min toleranse for å være i en prosess og ikke vite hva som skal skje, den har blitt veldig mye større. Jeg merker at den har blitt mye større hos alle egentlig, synes jeg da. Det å ikke være så opptatt av at det skal ende opp i noe, eller hva det er?»

I det kunstpedagogiske arbeidet har prosessen vore viktig, og i dei fleste prosjektskriva står det tydeleg at personalet skal følgje barna. Denne praksisen gjer at informantane sit igjen med ei brei erfaring av korleis ting utviklar seg når ein følger barna. Toleransen for å stå i det uvisse har vorte større, og ein brukar mindre energi på at det skal ende med eit resultat eller produkt.

Knut: «jeg tenker at en er mer åpen for at ting tar en helt annen retning enn det jeg hadde sett for meg.»

I ein situasjon der ein er førebudd på at retninga kan gå ein anna veg enn ein førestilte seg vil ein nytte seg av disiplinert improvisasjon. R. Keith Sawyer (2004) påpeikar at ein må ha rammer og struktur i planlegginga, og at ein vil arbeide i ein kombinasjon mellom det som er planlagt og improvisere over det som kjem undervegs (s.16). Utan at det er tydeleg uttalt i intervjuet på kva måte ein er meir open for at ting kan ta ei anna retning, vil eg anta at erfaringa gjer at ein nyttar seg av det repertoaret ein har når ein følger barna sine prosessar. Slik eg forstår informantane ser eg at dei nyttar seg av erfaring, og at denne erfaringa gjer at dei kan endre kursen på eit opplegg slik Kari Holdus et.al (2016) påpeiker er naudsynt når ein nyttar seg av improvisasjon (s.13).

Knut: «Det tror jeg nok at akkurat den kunstbiten har hjulpet meg med å bare kunne bruke det som kommer til å gjøre noe, så kan jeg heller ta opp det andre en annen gang, tror jeg, men jeg vet ikke.. men jeg tror det.»

Her omtalar Knut korleis han i ein kvardagssituasjon evnar å ta tak i det som kjem frå barna og følge deira initiativ. Sjølv i situasjonar der han har planlagt for noko heilt anna, evnar han å endre planane. Han omtalar at kunsten har vore med på å utvikle denne praksisen, eller at han i alle fall trur at det er ei kopling der.

I intervjuet kjem det fram at informantane nyttar seg av kunstaktivitetar for å lære barna å kjenne. I perioden intervjuet går føre seg har barnehagen hatt ein lengre periode med tilvenning der det har vore fleire nye barn i dei store gruppene. Dette er barn som ikkje beherskar norsk språk og som ikkje er kjende med å gå i ein norsk barnehage. I møtet med desse barna erfarer eg at informantane i større grad nyttar seg av det kunstfaglege repertoaret dei har og brukar dette inn i arbeidet med å legge til rette for nonverbale aktivitetar.

Kjersti: «Så i år har vi på en måte gått mye tidligere inn og hatt de type aktiviteter. Og det er så fint for du trenger ikke det verbale, enten det er ute eller inne. Det er noe med å få lov til å uttrykke seg helt sånn egentlig uten begrensninger, og på en måte er det jo nok en ramme der selvsagt.»

Slik eg opplever Kjersti handlar det om at ho nyttar seg av si erfaring med det kunstfaglege til å bli kjent med barna i det ho omtalar som ein fri kunstaktivitet. Ho omtalar aktiviteten som ein stad der barna kan få uttrykke seg utan avgrensingar og utan at det verbale spelar så stor rolle. Informanten påpeikar til slutt at det er nokre rammer der, som er ein del av aktiviteten, men eg opplever at desse er der for å skape rammer for at barna skal oppleve fridom i det skapande arbeidet sitt. Når informanten refererer til ein aktivitet der ein kan uttrykke seg utan avgrensingar oppfattar eg tilleggsinformasjonen om rammer som ein del av erfaringa denne pedagogen har. Beate Leirpoll (2015) påpeikar at improvisasjonen skjer i møtet mellom struktur og fridom (s.117). Informanten har god erfaring med å legge til rette for opne kunstaktivitetar og er open for at desse kan ta ulike retningar. Eg kjenner igjen Keith Sawyer sin definisjon på disiplinert improvisasjon, der ein har rammer og struktur i planlegginga, men er førebudd på at barna kan styre aktiviteten i ein anna retning enn ein på førehand hadde tenkt. For at dei nye barna skal kunne uttrykke seg utan avgrensingar, krev det eit personale som klarer å ta i mot initiativ og føle seg trygge på at dei skal klare å følgje desse. Erfaring med å følgje barn i kunstaktivitetar kan skape ein trygghet på at ein skal klare å følgje, samt skape rammer som gjer at barna opplever at deira initiativ blir lytta til og følgt utan, som informanten sjølv omtalar det som, avgrensingar. Når ein vel å legge til rette for at barna skal uttrykke seg utan avgrensingar, er dette ei arbeidsform som nyttar seg av improvisasjon. Og i dette ligg det planlegging for at ein skal følgje barnet og sikre det som Leirpoll (2015) påpeiker er viktig i det improvisatoriske arbeidet; nemleg barn sin rett til å få utløp for kreativitet sin, nysgjerrigheita si og vitebegjær sitt (s.105). I ein slik situasjon, som Kjersti beskriv, ser ein at den tilsette improviserer rundt situasjonen ein er i. I denne situasjonen er det store barn som ikkje kan kommunisere med språk og som får rammer som lar dei uttrykke seg utan å oppleve at dei blir avgrensa.

Vidare i intervjuet beskriv Kjersti at ...

«man henter mer trygghet som pedagog når en har jobbet en del med ulike kunstnere og ulike innfallsvinkler. Så får du litt sånn større tro på ungene. En lar deres initiativ få lov å ta plass, og så er en litt tryggere på at det lander godt, altså det er ikke sånn at du sier nei for at du er redd for utfallet. Ikke på samme måte som før.»

Her uttrykker informanten ei forståing for at det kunstpedagogiske arbeidet har vore med på å gje ei erfaring som gjer ein tryggare i å følgje barna sine initiativ. Dei tilsette har vore med på å følgje initiativ i ulike prosjekt, og eg ser koplingar til prosessar som Waterhouse, Søyland og Carlsen (2019) omtalar som rhizomatiske, der ein er open for ulike retningar på det skapande arbeidet. Her er dei tilsette opne for at tilfeldigheter i prosessen avgjer kor vegen går vidare, og at openheita for det tilfeldige er forankra i ein trygghet for at utfallet vil lande godt. Den rhizomatiske prosessen har, slik eg ser det, store likskapar med improvisasjon, i det dei begge kan sikre at ein planlegg for at barna sine initiativ kan ta ulike retningar enn det ein i utgangspunktet tenker sjølv. Når dei tilsette uttrykker at ein lar barna sine initiativ ta større plass, opplever eg at dette er eit resultat av at dei har erfaring med å jobbe med rhizomatiske prosessar og er erfarne i å improvisere rundt spontane initiativ.

#### 4.10 LOV TIL Å VERA SEG SJØLV/MEDVERKING

I funna ser eg at sosial kompetanse og anerkjenning av dei enkelte barna er viktige faktorar som informantane trekk fram når dei omtalar barn si medverking. Ein ser barna for dei dei er og aksepterer at det er ulike sett å vera menneske på i ein institusjon. Erfaringane frå å følgje barn i deira prosessar i prosjekt lar seg overføre til deira møte med barn i kvardagen, i rutinesituasjonar og når barna kjem med initiativ. Dei får lov til å medverke i form av at personalet har forståing for, og potensielt ein auka toleranse for, deira individuelle val og framgangsmåtar i kvardagen.

Kjersti: «Jeg tror altså personlig, gjennom de årene som vi har jobbet med kunst og brukt det som pedagogisk verktøy, at det har gjort at jeg ser hvert enkelt barn litt på en annen måte enn før. Fordi du er litt mer åpen og tolerant, og når hvert enkelt barn får lov å uttrykke seg. Altså når du begynner i kunstarbeidet så tar du på deg en observasjonsrolle til hvert enkelt barn, også tar du det med deg inn i hverdagen og, sant. I hvert fall for min del. At vi ser de litt med andre øyne og at vi kanskje ser litt mer det individuelle. Og det som jeg tenker aller mest på, det er at det skaper en toleranse for at alle kan være den de er og at man kan være og uttrykke det man vil. Og det er ingenting rett eller galt. Og så gjør det noe med oss som personale og, i forhold til at vi går en vei sammen. Og da preger det oss, ja alt det vi gjør i det kunstfaglige, det preger oss, og vi går i en retning.»

Kjersti opnar her opp for at det kunstfaglege arbeidet er med på å skape ein større toleranse for ulike måtar å vera menneske på. Dette kan oppstå i det Høyland (2014) omtalar som

erfaringsrom, der ho meiner at møter med kunst kan gje barn erfaringar med nokre sosiale og etiske strukturar. Der Høyland refererer til barna sine møter med kunsten, meiner eg at det har overføringsverdi til dei vaksne som er med på å oppleve og formidle kunsten. Når informanten snakkar om kunst som eit pedagogisk verktøy, tolkar eg det som at det har ein verdi i kvardagen. Når ein tar med seg erfaringane frå kunstaktivitetane, der ein observerer barna i mindre grupper, vil det kunne ha ein verdi for toleransen ein har for barna i kvardagen, der ein ikkje jobbar kunstpedagogisk. I dette ligg det ein respekt for ulike måtar å vera på. Kjersti seier her at kunsten opnar opp for ei forståing for at det er mange måtar å vera menneske på, og at det kunstfaglege er med på å utvide toleransen for ulike sett å agere på. Dette er erfaringar som Venäläinen (2012) fann igjen hjå sine informantar i si undersøking om samtidskunsten som læringsarena. Bente Fønnebø (2022) refererer til *Habitus* når ho ser på verdiperspektiv i det kunstpedagogiske arbeidet. Eg kjenner igjen *Habitus* i dette; at ein tar høgde for at det er ulike intensjonar hjå barna, og at desse kan vera med på å endre handlingsmønster. Slik eg ser det kan endring av handlingsmønster skje både hjå barn og tilsette.

Vidare ser eg at informantane er trygge på at barna kan få tillit til å gjennomføre initiativ som kan vera krevjande. I intervjuet kjem det fram at informantane har stor tillit til at barna kan ta ansvar om dei ber om det.

Mari: «jeg kjenner meg tryggere på at ting kan flyte litt og allikevel er jeg trygg på at jeg har kontroll. Og at barna kan ta stort ansvar selv. Det synes jeg kanskje jeg og har lært i de prosjektene her, fordi du ser hvor vanvittig mye rart de får til eller finner på. Jeg stoler kanskje mer på at de tar ansvar selv også. Og at hvis de ber om ansvar så kan de lettere få det.»

Knut: «... som du beskriver, Mari, det at du har litt sånn større tro på ungene. At en lar deres initiativ få lov å ta plass. Også er en litt tryggere på at det lander godt. Altså, det er ikke sånn du sier nei for at du er redd for utfallet. Ikke på samme måte som før.»

Her viser informantane at dei er villige til å miste kontrollen, slik som Johannesen & Sandvik (2008) påpeikar er naudsynt for å at barna skal få ein reell moglegheit til å medverke. Slik eg opplever utsegna handlar det ikkje berre om å miste kontrollen over utfallet, men også over barna; at tilliten også handlar om å la dei få styre og ordne på eiga hand. I intervjuet blir det blant anna referert til at barna kan få tillit til å gå ut av barnehagen sitt område for å hente materialar eller fikse ting. Barnehagen ligg i eit område med skog som er nytta av barnehagen kvar veke. Dette området vart diskutert, og det kom fram at informantane er opne for at ein kan nytte seg av dette området utanfor oppsett skogstur. Å la barna få styre på eiga hand, at deira

idear skal få vera i fokus, kjenner eg igjen i prosessane som gjekk føre seg på Arken museum. Ruugard (2015) omtalar slike prosjekt, der barna er førande, som potensielle haldningsendrande prosessar. Prosessen er det viktigaste, og ein vil i større grad vera opptatt av denne og ikkje resultatet. I ein prosess der ein vel å ta i mot initiativ vi utfallet vera av mindre betydning. På same måte som at prosessen er førande for barnehagen sitt kunstfaglege arbeid, vil ein kunne sjå at Knut overfører desse haldningane om å verne om prosessen i møte med barna sine initiativ i kvardagen.

Kjersti og Tone omtalar korleis det kunstpedagogiske arbeidet har vore til hjelp når det kjem til deira evne til å ta seg tid til å sjå kor barna er.

Kjersti: «[...] så tror jeg at den kunstfaglige tilnærmingen har hjulpet meg på en måte i andre settinger og, at jeg kanskje venter litt mer på hvor barnet er. Hvor er du i tankene dine i denne opplevelsen? I følelsene dine?»

Tone: «Jeg og tror det har gjort at jeg skjønner at de og skal få ha sitt uttrykk og sin måte å gjøre ting på. Det står også sterkt i det kunstfaglige. Det tror jeg at jeg har tatt med i forhold til å kanskje være litt mere imøtekommende for ulike måter å gjøre ting på enn det du har sett for deg da. Og det kan være rett og slett i sånne rutinesituasjoner, faktisk. Som i påkledning, der man har en agenda sant? Så er en litt mer sånn ventende til at ja, OK, det skal gå en litt annen vei. Men vi kommer liksom i mål, men vi gjør det bare på litt annen måte.»

Her omtalar Tone at hennar erfaringar frå kunstaktivitetane blir med ho vidare inn i kvardagen, og korleis det påverkar den profesjonsfaglege rolla hennar. I det kunstpedagogiske arbeidet er ein bevisst på å følgje barna, at det er dei som skal vera førande. Å erfare at barna treng tid i dei skapande prosessane, opplever informanten at ofte er gjeldande i andre situasjonar i kvardagen.

Tone: «... men da skjønner du at dette barnet trenger litt mere tid ikke sant, for det bekreftet at det ikke bare er når det er kunstfaglige aktiviteter, det er faktisk gjennom hele dagen og. Så da kan du se at du trenger å ta den tiden da og.»

Tone erkjenner at erfaringane frå det kunstpedagogiske arbeidet er overførbart til rutinesituasjonar, som påkledning der ein har eit tydeleg mål. Her vil ein i utgangspunktet vera opptatt av målet; at ein vil få alle barna fort ut. I ein slik situasjon kan det vera vanskeleg å akseptere at barna har ulike strategiar eller ønsker for å komme seg gjennom denne prosessen. Her uttrykker Tone at erfaring frå å observere og følgje barna i det kunstpedagogiske arbeidet

har vore med på å gje ho ei erfaring om at barna kjem i mål med påkledning, men at ein må vera open for at ting kan gå ein anna veg enn ein ser for seg.

## 5 AVSLUTTANDE REFLEKSJON

Med utgangspunkt i det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet i ein barnehage har eg gjennom analyse av prosjektskriv og intervju med fem informantar nytta meg av relevant teori for å belyse følgjande problemstilling:

*Kva for erfaringar trekker dei tilsette fram som viktige for sin profesjonsfaglege identitet og si rolle?*

I analysen av prosjektskriva ser eg at det er eit tydeleg fokus på ansvarleggjering av dei tilsette si rolle og deira ansvar i prosjektarbeida. I prosjektskriva står det tydeleg kva som er forventa av den vaksne, ikkje berre kva som er intensjonane og målet med prosjektet, og kva ein vil at barna skal få ut av det. Dette viser ein tydeleg profil der barnehagen uttrykker betydninga av korleis dei tilsette tar hand om den profesjonsfaglege rolla si. Dette kjem fram i analysen om initiativ og dei vaksne si rolle, og i omtalen av det fysiske miljøet.

Når informantane omtalar om å ha mot til motstand oppfatar eg også ei vilje til å vera i utvikling; at det informanten tar med seg vidare frå erfaringa av kunstformidlinga blir anerkjent som viktig og at han i dette ser ei mogleg utvikling. Kulturen som vert omtalt, der ein må presse seg litt og gå utanfor komfortsona, oppfatar eg som ein kultur for å utvikle seg. Haldningane, slik eg oppfatar dei, er at dei ønsker at deira profesjonsfaglege rolle skal vera i utvikling. Ein trassar motstanden og han bidrar til læring og endring. Når motstanden gjer at ein ikkje klarer å gjennomføre, slik Lars opplevde i møtet med Kurt Johannesen sin instruksjon om å rope i eit hol, så uttrykker han at dette er eit teikn på at «Sånn oi, her ja, her er det et eller annet jeg må jobbe med.» Her ser eg også at det er rom for å kjenne på denne motstanden, og at det er openheit for at ein nyttar seg av desse erfaringane for å utvikle seg personleg og profesjonsfagleg.

I evna til å ta i mot initiativ ved å nytte seg av improvisasjon ser ein at informantane meiner det kunstpedagogiske arbeidet har vore med i utviklinga av denne evna. Denne utviklinga har gitt personalet ein trygghet, noko som gjer at dei er tryggare i avgjerda om å følgje barn sine krevjande initiativ. Vidare uttalar dei seg om toleransen for ulike barn, og korleis det kunstpedagogiske arbeidet har vore utviklande for denne toleransen.

Når eg nå ser på problemstillinga som ser på *kva for erfaringar trekker dei tilsette fram som viktige for den personlege utviklinga i sin profesjonsfaglege identitet og rolle*, ser eg at evna til å vera i utvikling spelar ei stor rolle i funna. Informantane har trekt fram det fysiske miljøet, toleranse for ulikheiter og evne til å improvisere som viktige element dei har utvikla seg på i si erfaring med det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet. Eg har peikt på motstand og korleis ein naturleg dissens i samtidskunsten kan vera utviklande. Vidare har eg også sett at informantane har posthumanistiske tankar knytt opp til det fysiske miljøet og evna deira til å la barna sine idear få plass ved å la prosjekt gå i ulike retningar. Dei posthumanistiske handlingane knyter seg til Karen Barad sitt omgrep onto-epistemologi, der menneske og dei ikkje-menneskelege aktørane har ein likestilt moglegheit til å påverke.

I eit vidare arbeid med dette temaet undrar eg meg om desse drøftingane, som kjem fram i fokusgruppeintervjuet, kan skape ein refleksjon over eigen praksis og eiga forståing, som igjen kan vera utviklande for deira profesjonsfaglege rolle. Det har vore spennande å sjå at følelsen av fellesskap er sterk, og at dei tilsette opplever at kunsten har bidratt i eit kollektivt perspektiv. I ei vidare undersøking ville eg gjennomført djupneintervju, der eg ville gått nærare inn på om denne utviklinga i større eller mindre grad påverka deira personlege oppleving av eiga utvikling.

- Austring, B. M, Sørensen (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.
- Bae, B. (2012). *Medvirking i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1999). Relasjon som vågestykke - læring om seg sjølv og andre.(s.33-60). I Bae, B & J.E. Waastad(red). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2006). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64). [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Barne- og familiedepartementet (1989). *FNs barnekonvensjon*. Regjeringen. [FNs barnekonvensjon - regjeringen.no](#)
- Biesta, G. & Skregelid, L. (2023). Art keeps us in and with the World: Gert Biesta in Conversation with Lisbet Skregelid. I L. Skregelid & K.N. Knudsen. *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s.29-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C.Naughton, G.Biesta & D.R. Cole. *Art, artist and pedagogy. Philosophy and the arts in education* (s. 11-20). Routledge.
- Danbolt, G. (1999). *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst for barn og ungdom*. Norsk kulturråd.
- Danbolt, G. (2014). Kunst og barn i et historisk perspektiv. I Røyseng, S., Pettersen, A. & Habbestad. (Red.). *Begreper om barn og kunst*. Kulturrådet.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet i daginstitution og skole. I L. Larsen (Red.) *Arkitektur, krop og læring* (s. 89-113). Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring, frå Art as experience (1934). I A. Bø-Rygg & K. Bale (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s.196-213). Universitetsforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirking. I B. Bae, B.J. Eide, N. Winger & A.E. Kristoffersen (Red). *TEMAHEFTE om barns medvirking* (s.28-50). Kunnskapsdepartementet.



- Evenstad, R & Dahl, B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning? - barns medvirkning i møte med det romslige (fysiske) strukturer. I K.D.Wolf & S.B. Svenning (Red.) *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s.43-72). Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B. (2022). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen. De yngstes formgiving, billedskapning og verksteder* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2011). *Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?* Techne Serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, 18(1). Henta frå: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/39>
- Gulløv, E & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitusjoner. I L. Larsen (Red.) *Arkitektur, krop og læring* (s. 21 – 43). Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, H. G. (2015) Modellen som sted for inspirasjon. I Arken Museum for Moderne Kunst. *Modellen. Palle Nielsen* [Museumskatalog]. (s. 40-53). [FORSKNINGSPROJEKTER - Arken](#)
- Holdhus et al. (2016). *Improvisation in teaching and education—roots and applications*. Cogent Education, 3(1), 1204142.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Høyland, E. (2014). På søken etter medkjensle. I Røyseng, S., Pettersen, A. & Habbestad. (Red.) (2014). *Begreper om barn og kunst*. (s.50-68). Kulturrådet.
- Illeris, H. (2005). *Young people and contemporary art*. The international journal of art & design education, Vol.24 (3), s.231-242. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.
- Illeris, H. (2015). «Just Building": Togetherness as Art and Education in a Copenhagen Neighborhood. *Visual Arts Research*, Vol. 41, No. 1, 67-83. University of Illinois Press.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Cappelen Akademisk forlag.
- Klungland, M. (2023). Romtidmaterialisering og subjektivering. *Form akademisk*. Vol.16 Nr.2, 2023, Art. 2,1-14
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk

- Krumsvik, R.J. (2019) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulturdirektoratet. (2021, 04. juni). *Ny æra for samarbeid om samisk kunst*. Kulturrådet. [Ny æra for samarbeid om samisk kunst - vis-artikkel - kulturradet.no](https://www.kulturradet.no/ny-æra-for-samarbeid-om-samisk-kunst-vis-artikkel)
- Kulturdirektoratet. (2023, 08. mars). *Kulturrådets områdeplan for visuell kunst 2022-24*. Kulturrådet. [Norsk kulturfond - Fondets fagområder - kulturradet.no](https://www.kulturradet.no/norsk-kulturfond-fondets-fagomrader)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
- Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer. (s 103-120). I A.M. Otterstad, A. M., & A.B. Reinertsen. *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Lofthus, L.G. (2019). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, K. Hognestad og M. Bøe (Red.) *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2019). VI-fellesskapet i barnehagen. *Barnehagefolk*. [VI-fellesskapet i barnehagen](https://www.barnehagefolk.no/vi-fellesskapet-i-barnehagen)
- Meld. St. 18 (2020–2021). *Oppleve, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske utfordringer i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Munchmuseet (2023). [Hjernelabyrinten - Munchmuseet](https://www.munchmuseet.no/hjernelabyrinten)
- Myrstad, A. & Sverdrup. T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn nr.2* (s.51-68). Norsk senter for barneforskning.
- Myrvold, C. B. (2019) Fra dialog som metode til dialog som situasjon. Formidling til barn og unge. I Myrvold, C. B & Mørland, G. E. (Red.) *Kunstformidling. Fra verk til betrakter* (s. 116-136). Pax.no
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, Vol. 10, 1-14*.

- Næss, H.E & Pettersen. L. (2017). *Metodebok for kreative fag*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete. Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes & N. Lehmann(Red.). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s.9-26). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende adferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruugard, D. J. (2015). Modellen 2014- en model for kvalitativ deltagelse. I Arken Museum for Moderne Kunst. *Modellen. Palle Nielsen* [Museumskatalog]. (s. 12-25).  
[FORSKNINGSPROJEKTER - Arken](#)
- Røyseng, S., Pettersen, A. & Habbestad. (Red.) (2014). *Begreper om barn og kunst*. Kulturrådet.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. (s.45-60). I A.M. Otterstad, A. M., & A.B. Reinertsen. *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative discussion as Disciplined improvisation. *Educational researcher*, vol 33, No 2. (s.12-20).
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I Krogstad, A., G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s.115-128). Fagbokforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2005). Hvem er barnet det formidles til? I Østberg, T. (red). *Barnet og kunsten*. (28-48) Kulturrådet.
- Steinsholt. K. (2006). På den andre siden av ingensteds- Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den andre. (s.23-44). I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23–44). Cappelen Damm.
- Snl (2021, 10. mai). *MMA (mixed martial arts)*. Store norske leksikon. Henta 10.05.2023 frå [MMA – mixed martial arts – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Skregelid, L. (2019). Dissens makes sense? Mellom motstand og mening i møter med kunst. I Böhnisch, S., Eidsaa, R.M. *Kunst og konflikt. Teater, visuell kunst og musikk i kontekst*. (166–188) Universitetsforlaget.

- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm akademisk
- Stortinget (2021). [Sannhets- og forsoningskommisjonen - stortinget.no](https://www.stortinget.no)
- Taguchi, H.L. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis, en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Thoresen, E. (2019). Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. I Møen, I-L, Thoresen, E. (Red.). *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. (s. 17-29). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet(2017). Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/hva-er-pedagogisk-dokumentasjon/>
- Venäläinen, P. (2012). *Contemporary art as a learning experience*. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 45, 2012, Pages 457-465.
- Waterhouse, L. A. (2021). *I materialenes verden-perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, L. A. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, L. A., L. Søyland & K. Carlsen. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *Form Akademisk. Vol.12 Nr.1, 1-21*.
- Østberg, T. (red). (2005). *Barnet og kunsten*. Kulturrådet

## 7 VEDLEGG

### 7.1 VEDLEGG 1: SVARBREV FRÅ NSD/SIKT



[Meldeskjema](#) / [Kunstmøter med barn-utviklande for voksne?](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
755459

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
21.09.2022

**Prosjekttittel**

Kunstmøter med barn-utviklande for voksne?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskolen

**Prosjektansvarlig**

Bettina Hvidevold Hystad

**Student**

Ingrid Skarprud

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 7.2 VEDLEGG 2: MELDESKJEMA NSD/SIKT



Meldeskjema / Kunstmøter med barn-utviklande for vaksne? / Eksport

### Meldeskjema

**Referansenummer**

755459

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

#### Prosjektinformasjon

**Prosjekttittel**

Kunstmøter med barn-utviklande for vaksne?

**Prosjektbeskrivelse**

På kva måte påverkar kunstpedagogisk arbeid dei tilsette i ein barnehage? Eg påstår at møter med kunst, saman med barn, påverkar korleis dei tilsette toler kaos og møter krevjande initiativ frå barn i kvardagen. Samt at det utvidar dei tilsette sin aksept for mangfald i ei barnegruppe. Eg skal forske på korleis tilsette beskriv sine opplevingar av korleis det kunstpedagogiske arbeidet påverker deira arbeid med barn i kvardagen.

**Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene**

Eg skal ta lydopptak av tilsette i ein barnehage der eg skal innhente data ved bruk av intervju. Opptaka skal kun brukast til å analysere deltakarane sine egne opplevingar av å jobbe med kunstpedagogisk utviklingsarbeid over tid som skal skrivast om i ei masteroppgåve.

**Ekstern finansiering**

Ikke utfyllt

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ingrid Skarprud, iska@hvl.no, tlf: 90687235

#### Behandlingsansvar

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bettina Hvidevold Hystad, bettina.hystad@hvl.no, tlf: 90794824

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

#### Utvalg 1

**Beskriv utvalget**

Tilsette i barnehage

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**

Rekrutterar sjølv i samråd med ledelse i barnehagen. Vil bli valt ut i forhold til kor lenge dei har vore tilsett i barnehagen.

## Alder

20 - 63

### Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lyddopptak av personer

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Gruppeintervju

#### Vedlegg

intervjuguide Ingrid Skarprud.docx

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

Informasjonsskriv samtykke Ingrid Skarprud.docx

## Tredjepersoner

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkast muntleg eller skrifteleg.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Eg vil la alle deltakerar få ein kode, som berre eg kjenner til. Då kan eg i transkribering og i lagring finne desse filene. Ein registrert vil saman med meg få tilgang og sjå kva eg har, og kan muntleg eller skriftleg be om at opplysningar kan bli slettet eller retta med tanke på kva opplysningar eg sit med.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

## Behandling

### Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter



**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Adgangsbegrensning

## Varighet

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 01.07.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Ja

**Begrunn**

Då eg tar for meg ein spesifikk barnehage med ein kunstprofil i Bergen vil ein kunne identifisere barnehagen om ein kjenner til deira profil.

## Tilleggsopplysninger

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### Kunstmøter med barn -utviklande for vaksne?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke om du som tilsett har ei oppleving av at det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet i Bortigard barnehage har hatt innverknad på din pedagogiske praksis i kvardagen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

##### Føremål

I mitt masterprosjekt vil eg undersøke om min oppfatning, der eg opplever at det er ein forbindelse mellom kunstaktivitetar og evne til å møte barn sine initiativ i kvardagen, er ein erfaring som har fått fotfeste i Bortigard barnehage. I mi forskning er det dei tilsette sine erfaringar og haldningar eg er interessert i. Eg vil utforske på kva måte tilsette i ein kunstbarnehage erfarer at det kunstpedagogiske utviklingsarbeidet påverkar deira møter med barn og om kunsterfaringane saman med barn endrar måten dei tar imot initiativ frå barn. Eg opplever at kunstfagleg arbeid har ein reell påverknad på korleis tilsette er opne for initiativ og ulike personlegdommar i barnehagen. Når ein respekterer barn sine ulike ytringsformer vil ein som vaksen kunne følgje barna sine initiativ i ein retning ein ikkje ser utfallet på. Dette gjer at ein utviklar evnene til å respektere barn sine forskjellige ytringsformer som igjen gjer at ein betre kan støtte barn sine initiativ. Ei førebels problemstilling er: På kva måte opplever barnehagetilsette at den kunstpedagogiske praksisen som er utvikla i Bortigard barnehage påverkar deira møter med barn i kvardagen?

##### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

##### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette forskingsarbeidet fordi du har vore tilsett i Bortigard barnehagen i mange år, og har vore deltakande i det kunstpedagogiske arbeidet over tid. Det vil vera eit utval av tilsette som blir spurt om å vera informantar.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i gruppeintervju. Det vil ta ca.2 t. Spørsmål i intervju vil dreie seg om korleis dine egne erfaringar med påverkinga det kunstpedagogiske arbeidet har hatt for deg som pedagog. Eg vil ta opptak av intervju.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre Ingrid Skarprud som vil ha tilgang til personopplysingane. «Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av data»

I masteren vil det komme fram kva Barnehage det er snakk om, men du som informant vil vera anonym. Eg vil ikkje komme inn på kjønn, alder ol.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 30.06.2023

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå HVL har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved

Student: Ingrid Skarprud [REDACTED]

Rettleiar: Bettina Hvidevold Hystad [REDACTED]

- Vårt personvernombod: [REDACTED]
- Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:
- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Eventuelt student

(Ingrid Skarprud)

-----

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet Kunstmøter med barn -utviklande for vaksne? og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i Fokusgruppeintervju
- at opplysingar eg gjer i intervju kan publiserast sjølv om Bortigard barnehage kan gjenkjennast i masterprosjektet.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-----

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## 7.4 VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE

### Intervjuguide

Semistrukturert, gruppeintervju, respondentintervju, workshop

#### Innleiing

- Forskarspørsmål
- Kva er intensjonen min
- Kva skal eg bruke data til
- Formelle saker- lagring av opplysningar osv

I intervju vil eg innlede med å fortelje kva formålet med dette intervjuet er.

Innhald – Kort gjennomgang av kva intervjuet skal handle om.

#### Spørsmål

**Kva er dine tankar om kunstpedagogisk arbeid?**

**Fortel om det kunstnariske arbeidet til Bortigard, slik du oppfattar det.**

**Korleis vil du beskrive deg sjølv som pedagog i møte med barn sine initiativ i kvardagen?**

**Kva tenker du om kunst?**

**På kva måte synest du kunst er eit godt pedagogisk verktøy?**

**(Fortel om ein kunstaktivitet du har hatt med barn som du synest gav både deg og barna noko.)**

Dette er førande spørsmål, då eg ser for meg at samtalen vil flyte, og at eg ikkje nødvendigvis kjem til å stille alle desse spørsmåla.