



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OBE-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 11-05-2023 09:00 CEST | Termin: | 2023 VÅR |
| Sluttdato: | 25-05-2023 14:00 CEST | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Bacheloroppgave - Bergen | | |
| Flowkode: | 203 BACH301 1 OBE 2023 VÅR | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 529 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|------|
| Antall ord *: | 9844 |
|----------------------|------|

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

Gruppe

| | |
|-----------------------------------|---|
| Gruppenavn: | (Anonymisert) |
| Gruppenummer: | 38 |
| Andre medlemmer i gruppen: | Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe |

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Å snakke med kroppen og lytte med øynene:
små barns medvirkning i prosessorientert kunstfaglig
arbeid

To speak with the body and listen with the eyes: children's
participation in the light of a process-oriented approach to
aesthetic exploration

Kandidatnummer 529

BLUBACH

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Åse Nylenna Akslen

Innleveringsdato: 24.05.2023

Antall ord: 9844

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

I løpet av mine tre år som barnehagelærerstudent har jeg møtt et spektrum av forelesere, praksisveiledere, pedagoger, assistenter og medstudenter – så vel som teoretikere og forskere, da gjennom faglitteraturen. Tre av disse står for meg frem som ekstra dyktige, omtenksomme og kloke pedagoger, som på hvert sitt vis har satt sitt preg på min dannelse fra student til pedagog. De har utfordret, trøstet og delt av egne oppturer og nedturer, og for det er jeg utrolig takknemlig.

Kjære Elisabeth, Ingrid og Pernille – *enn at æ skul vær så heldig.*

Jeg vil samtidig takke min veileder for gode tilbakemeldinger og rettleiding i skriveprosessen, og barnehagen som åpnet dørene for meg. En spesiell takk til assistenter og pedagoger som lot meg observere dem i 'aksjon'. Det krever mot å la seg observere, men det er helt avgjørende for å sikre praksisnær forskning på barnehagefeltet. Til slutt vil jeg uttrykke min aller største respekt og anerkjennelse til alle som arbeider i barnehage, assistenter så vel som pedagoger, som hver dag jobber for å gi barn i barnehagen en god start på livet. Jeg gleder meg til å bli en del av fellesskapet.

Abstract

Research implies that the subject area ‘Arts, creativity and culture’, one of the seven learning areas described in the framework plan for the Norwegian Kindergarten, is currently being neglected (Fagerholt et.al., 2019, p. 13). Docent Waterhouse (2020) simultaneously expresses her concerns regarding the future of ‘formgiving’, in terms of a limited understanding stripping it of its essence. Ph.D. McLennan (2010) uses the terms ‘arts’ and ‘crafts’ to differentiate the two approaches to aesthetic exploration: process – or product oriented, indicating the limited learning opportunities in the latter (pp. 81-82). Within the Norwegian aesthetic research field, the word process is frequently used, however a process-based approach to creative design in the kindergartens is not explicitly discussed. The research question of this assignment thus aims to explore the process aspect of arts. Furthermore, it discusses the connection between arts and ‘Convention on the Rights of the Child’ paragraph 13, regarding children’s rights to freedom of speech. This will again be linked to the Day care Institution right, section 3: Children’s right to participate, through the research question: *How can a process-based approach to artistic exploration strengthen the staff’s competence development, related to toddlers right to participation?* The method is based on qualitative research, utilizing participatory and non-participatory observation, as well as field conversations. The discussion section of the assignment is based on articles, theme booklets, and textbooks written by relevant contributors on the field. The observations were gathered in a kindergarten that focuses on artistic exploration, and my finding suggest that there is a connection between the qualitative aspects that constitutes Berit Bae’s (2009a) spatial interaction patterns, and process based artistic exploration (s. 19). In addition, I argue that didactic choices such as placing the activity on the floor or outside enables young children’s bodily expression. Furthermore, I discuss how open-ended materials enable the children to unfurl, explore and communicate, thus contributing to their right to freedom of speech. Through the assignment I show the correlation between the adult’s role in children’s artistic exploration, and their role in toddlers right to participation, underlining how a process-based approach to arts can contribute to multidisciplinary work with the different areas of the Framework plan.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Forord | 2 |
| Abstract | 3 |
| 1.0 Innledning | 6 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og tidligere forskning..... | 6 |
| 1.2 Problemstilling..... | 7 |
| 1.3 Sentrale begreper | 7 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensninger | 8 |
| 2.0 Teoretisk kapittel | 9 |
| 2.1 Små barns rett til medvirkning | 9 |
| 2.1.1 Romslige og trange samspillsmønstre | 10 |
| 2.1.2 De yngste barnas posisjon i det sosiale felleskapet | 11 |
| 2.2 Proessorientert formingsarbeid | 12 |
| 2.2.1 Kreativitetsbegrepet og fokus på produkt..... | 12 |
| 2.2.2 Det kroppslige barnet og kommunikasjon..... | 13 |
| 2.2.3 Forming med de minste | 14 |
| 2.2.4 Medskapende dialog: voksenrollen i proessorientert formingsarbeid | 15 |
| 3.0 Metode | 16 |
| 3.1 Bakgrunn for valg av metode | 16 |
| 3.2 Deltakende -og ikke deltakende observasjon | 16 |
| 3.3 Feltsamtaler | 18 |
| 3.4 Utvelgelse av deltakere..... | 18 |
| 3.5 Etske og kritiske refleksjoner rundt metode | 19 |
| 3.6 Bearbeiding av data | 20 |
| 4.0 Presentasjon av funn | 22 |
| 4.1 Deltakende observasjon samlingsstund | 22 |
| 4.1.2 Deltakende observasjon kunstaktivitet | 23 |
| 4.2 Feltsamtale etter observasjon..... | 23 |
| 4.2.1 Feltsamtale etter en performance..... | 24 |
| 4.3 Løpende protokoll innendørs..... | 24 |
| 4.3.1 Løpende protokoll utendørs..... | 25 |
| 5.0 Drøfting | 27 |
| 5.1 Medskapende dialog og romslige samspillsmønstre | 27 |
| 5.2 Betydningen av didaktiske valg..... | 28 |
| 5.3 Proessorientert kunstfaglig arbeid og barns rett til ytringsfrihet..... | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 5.4 Vekselvirkning mellom kunst og medvirkning..... | 30 |
| 6.0 Avslutning..... | 33 |
| 7.0 Litteraturliste..... | 35 |
| 8.0 Vedlegg..... | 38 |
| Vedlegg 1: Observasjonsnotat | 38 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 39 |
| Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD..... | 42 |

1.0 Innledning

Mennesket er skapande, det er det einaste ved mennesket som er ulikt dyra (Herbjørg Wassmo, 1996). Å skape ligger i vår natur, noen vil hevde det utgjør selve kjernen i det å være menneske. Likevel viser TFoU-rapporten at under halvparten av landets barnehager jobber med fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Sammenliknet svarte 81 prosent at de arbeider med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst (Fagerholt et.al., 2019, s. 13). Delstudiet 'The importance of aesthetic activities in Norwegian kindergarten' viser videre at innenfor de estetiske fagene jobbes det mest med musikk, deretter kunst, dans og drama (Storvik, 2020). Professor Ann Hege L. Waterhouse uttrykker bekymring for at formingsfaget gradvis vil forsvinne fra barnehagene, spesielt etter at forming som fagbenevnelse ble fjernet fra barnehagens rammeplan: «et fag uten navn kan fort bli et usynlig fag» (Waterhouse, 2020).

Også implementeringen av Barnehagelovens paragraf 3: Barns rett til medvirkning, har skapt bekymringer. Østrem et. al. (2009) peker på medvirkning som krevende å realisere i praksis, og at ansvaret for å utvikle kunnskaper og en praksis som muliggjør barns medvirkning i stor grad overlates til personalet (siteret i Eide et. al., 2012, s. 6). Spesielt de yngste barna i barnehagens mulighet for medvirkning er i forskningslitteraturen problematisert, hvor det vises til at de yngste barna i barnehagen ofte plasseres i en marginalisert posisjon (Nyhus, 2010, s. 39). Med ett fag på vei til å forsvinne, og usikkerhet rundt forankringen av en ny rettighet vil det være interessant å undersøke hvordan et nytt perspektiv på formingsfaget kan støtte implementeringen av paragraf 3. Datamaterialet ble dermed samlet inn i en barnehage som har et uttalt fokus på kunst og kultur, hvor formgivning var et sentralt satsningsområde.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og tidligere forskning

Helene Torsteinson skriver i boken *Kunst, kultur og kreativitet – kunstfaglig arbeid i barnehagen*, om koblingen mellom pedagogisk dokumentasjon, romslige samspillsmønstre og medvirkning. I *Temahefte om medvirkning* drøfter Berit Bae FNs barnekonvensjon, hvor artikkel 13 inkluderer kunstneriske uttrykksformer som en del av barns ytringsfrihet – og betydningen dette har for barns medvirkning i barnehagen. Fønnebø tar utgangspunkt i Baes arbeid med medvirkning når hun videre reflekterer rundt barns mulighet for medvirkning i formingsfaget, i boken *Kunstneriske bevegelser i barnehagen*.

Det er med andre ord gjort flere koblinger mellom det kunstpedagogiske arbeidet og barns medvirkning i tidligere forskning. I dette prosjektet ønsker jeg å belyse et nytt perspektiv på koblingen mellom medvirkning og fagområdet kunst, kultur og kreativitet, knyttet til prosessorientert formingsarbeid. Hjerneforsker Per Brodal (2017) beskriver hvordan hjernen

utvikler seg gjennom meningsfulle opplevelser, og har en vært så heldig å få observere et barns tidlig møte med flytende maling eller våt leire, råder det ingen tvil om at hjernen jobber på høygir. Estetiske erfaringer gir, som Kjær (2018) skriver «en unik følelsesmessig og kroppslig forankret kunnskap» (s. 143). Forming har lange tradisjoner i barnehagen, men det kan virke som de siste årenes fokus på «tidlig start» knyttet til språkutvikling og matematiske kunnskaper har satt de kreative fagene i skyggen. Med denne oppgaven ønsker jeg å fremme formingsfagets posisjon i barnehagen, og vise hvordan kunstpedagogikken kan inngå i en helhetlig, tverrfaglig barnehagehverdag.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen lyder følgende:

Hvordan kan en prosessorientert tilnærming til det kunstfaglige arbeidet på småbarnsavdeling styrke de ansattes medvirkningskompetanse?

For å besvare problemstillingen benytter denne oppgaven seg av kvalitativ observasjon. Datamaterialet består av deltakende observasjoner og feltsamtaler, samt ikke-deltakende observasjoner, i form av løpende protokoll. Informantene består av både assistenter, barnehagelærere og pedagogiske ledere, alle ansatt i en 100% stilling ved barnehagen hvor materialet er samlet inn.

1.3 Sentrale begreper

Prossessorientert beskriver en tilnærming til kunstfagene hvor barnets opplevelser og erfaringer i prosessen vektlegges, fremfor det ferdige produktet. Ordet prosess nevnes hyppig i faglitteraturen om kunst i barnehagen, men prossessorientert som begrep er ikke like tydelig definert. Et produktorientert syn på formingsfaget beskriver en tilnærming hvor materialene er forhåndsdefinerte, og det ferdige produktet er målet med formingsaktiviteten.

Udefinerte materialer er en samlebetegnelse på materialer som ikke har en forhåndsbestemt funksjon, eksempelvis leire og maling. Disse er ofte akkompagnert av et utvalg verktøy, som svamper, pensler – eller mer utradisjonelle verktøy som klinkekuler, sykler, ballonger osv. Definerte materialer kan for eksempel være gule fjær, en gul isopor kule og en oransje trekant til påskekyllingens nebb.

Kunstfaglig arbeid beskrives i R17 (2017) under fagområdet kunst, kultur og kreativitet, hvor billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design nevnes som kunstneriske uttrykksformer (s. 50). Forming som fag nevnes ikke, slik som Waterhouse påpekte. I denne konteksten vil kunstfaglig arbeid benyttes synonymt med

formingsarbeid, selv om det prosessorienterte naturligvis også kan anvendes i arbeidet med de andre uttrykksformene.

Rammeplan for barnehagen (2017) beskriver medvirkning som barns mulighet til å gi uttrykk for sitt syn og oppleve at de har innflytelse på barnehagens daglige virksomhet. Der fremheves barnas ulike uttrykksformer, inkludert de yngste barnas ikke-verbale kommunikasjon, og det understrekes at barnehagene må forplikte seg til å være observante og lydhøre ovenfor barnas mangfold av kommunikasjonsformer (s. 27).

1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensninger

Denne oppgaven er delt inn i seks overordnede kapitler: innledning, teoretisk kapittel, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning. Vedlagt er også fullstendig litteraturliste og vedlegg. Teoridelen vil gjøre rede for ulike perspektiver på medvirkning og formingsfaget i barnehagen. I metodekapitlet presenteres og drøftes styrker og svakheter ved metoden, i tillegg til etiske refleksjoner, utvelgelse av informanter og tanker rundt bearbeiding av data. Videre presenteres resultatet av datainnsamlingen, bestående av to deltakende observasjoner, to feltsamtaler og to løpende protokoller. Drøftingskapitlet tar for seg de presenterte funnene, og diskuterer empirien i lys av de teoretiske perspektivene. Til slutt vil det være en avslutning, hvor oppgavens innhold oppsummeres, og muligheter for videre forskning blir adressert.

Det ville vært interessant å se på det prosessorienterte i tilknytning til pedagogisk dokumentasjon og tverrfaglige kunstprosjekter, spesielt i lys av Thorsteinssons tidligere arbeid. Dette kunne videre blitt knyttet til betydningen av det prosessorienterte for de eldre barna i barnehagen. For denne oppgaven har jeg likevel valgt å begrense meg til det prosessorienterte aspektet, knyttet til barns medvirkning på småbarnsavdeling, da begrepet prosessorientert ikke er tydelig definert i faglitteraturen.

2.0 Teoretisk kapittel

Denne delen av oppgaven vil gjøre rede for ulike perspektiver på formingsarbeid i barnehagen, knyttet til det prosessorienterte. Medskapende dialog, kreativitetsbegrepet, det kroppslige barnet og forming med de minste vil være sentrale temaer. Oppgaven vil også støtte seg på Berit Baes betraktninger om medvirkning som et relasjonelt fenomen, hvor kvalitative aspekter ved samspillet mellom barn og voksne har betydning for barns mulighet til å delta og påvirke i det sosiale felleskapet på avdelingen. Bae er professor emerita i barnehagepedagogikk og en sentral aktør innenfor medvirkningsfeltet.

I *Temahefte om medvirkning* drøfter Bae (2006) betydningen av barnekonvensjonens artikkel 13, hvor kunstneriske uttrykksformer anerkjennes som en del av barnas helhetlige kommunikasjonsrepertoar. Hun argumenterer for at barna i estetiske skapende aktiviteter støttes til å dele sine opplevelser gjennom et mangfold av uttrykksmåter, og det kreative arbeidet blir slik et viktig bidrag til å sikre barnas ytringsfrihet (s. 19). Når de voksne ser og samspiller med barnas ulike kroppslige uttrykksformer, vil barnets rettigheter som deltakende individer i demokratiet bli ivaretatt (Bae, 2006, s. 12).

Bente Fønnebø, dosent i kunsthøgskolen ved OsloMet uttrykker bekymring knyttet til medvirkning i formingsfaget: «Jeg er bekymret for at reel medvirkning i formgiving ikke vil finne sted om utvalget er lite og situasjonene ikke romslige nok for skifte av posisjoner (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 133). Hun argumenterer videre for at å gi barnet valget mellom å klippe eller å trykke ut former i plastelina ikke gir rom for viktige aspekter av medvirkning i kreative prosesser, slik som selvstendighet, ideskaping og fantasi (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 133). Deres betraktninger, i tillegg til artikler, temahefter og fagbøker skrevet av relevante aktører innenfor pedagogikk- og kunstpedagogikkfeltet legger grunnlaget for dette kapitlet.

2.1 Små barns rett til medvirkning

Barnehageloven §3 stadfester barnehagebarns rett til medvirkning, som sikrer barnets rett til å uttrykke seg og bli hørt. Barnets ytringer skal få konsekvenser for barnehagehverdagen, og gis vakt i samsvar med barnets alder og modenhet (Barnehageloven, 2005, §3). Formuleringen ble endret fra «rett til å uttale seg» til «rett til å uttrykke seg» for å sikre at paragrafen også inkluderte de minste i barnehagen (Bae, 2006, s. 12). Flere peker på likheter i ordlyden i FNs Barnekonvensjon paragraf 12 og 13, som trolig har vært en inspirasjonskilde (Bae, 2006, s. 12; Tholin & Tholin, 2021, s. 48). Medvirkning som begrep er innenfor ulike perspektiver og kontekster tolket ulikt. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i medvirkning som et relasjonelt

fenomen som utøves i et demokratisk felleskap: «Medvirke kan man ikke gjøre alene; virke kan man kun gjøre i et felleskap» (Bae, 2009a, s. 10; Tholin & Tholin, 2021, s. 50). Den voksne forplikter seg til å løfte frem barnets synspunkter, og la det få konsekvenser for den pedagogiske praksisen (Bae, 2006, s. 8). Det handler om å skape en subjekt - subjekt relasjon.

Å medvirke i barnehagen handler med andre ord ikke om å følge opp ethvert ønske med en tanke om å oppfylle individualistiske rettigheter, men må sees i sammenheng med hvordan barn og voksne posisjoneres innenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen. I sitt arbeid støtter Bae seg til en dialektisk relasjonsforståelse, hvor ulike parter gjensidig bidrar og påvirker hverandre- og slik også samspillet (Bae, 2009a, s. 18). Fra å fokusere på barnets og den voksnes individuelle egenskaper, og hvordan dette påvirker samspillsprosessene, flyttes blikket til hvordan prosesser som skifte av perspektiv og rollefordeling, intersubjektivitet og opplevelsesmessig samstemthet påvirker samspillet. De kvalitative aspektene ved samspillet mellom barn og voksne i barnehagen blir slik forutsetningen for barnas mulighet til deltakelse i felleskapet (Bae, 2009a, s. 9).

2.1.1 Romslige og trange samspillsmønstre

Berit Bae bruker begrepene romslige og trange samspillsmønstre for å beskrive kvaliteter ved samspillet som muliggjør og begrenser barns mulighet til deltakelse (Bae, 2009a, s. 19). De romslige prosessene kjennetegnes av lyttende samspillsmåter, hvor barna har mulighet til å utrykke seg, og bli møtt på egne forutsetninger (Bae, 2009a, s. 19). Bevegelse i rollefordeling, hvor hverken barn eller voksen låses i visse roller, i tillegg til skifte av perspektiv hvor samspillspartnerne bytter på å ta tur, gir barns deltakelse gode forutsetninger (Bae, 2009a, s. 23). I en gruppekontekst vil dette i praksis innebære at også de voksne til tider må «vente på tur», og at barn og voksne veksler posisjon i forhold til hvem som innehar og deler kunnskap (Bae, 2009a, s. 14).

Andre sentrale kvaliteter ved romslige samspillsmønstre er intersubjektivitet og opplevelsesmessig samstemthet. Førstnevnte betegner en prosess hvor barnet og de(n) andre går inn i et opplevelsesfelleskap hvor følelser, intensjoner og fokus deles i felles opplevelser (Hustad, 2018; Sandvik, 2006, s. 15). Gjennom de intersubjektive delingene skaper barna, for seg selv og hverandre, en identitet som aktive dynamiske subjekter (Sandvik, 2006, s. 18). Emilson, med støtte fra andre, konkluderte gjennom sin forskning at barna i kommunikasjonshandlinger hvor intersubjektivitet preger samspillet, har best mulighet for deltakelse og innflytelse (Emilson, 2008, sitert i Bae, 2009a, s. 10). Opplevelsesmessig samstemthet fordrer fokusert oppmerksomhet fra den voksne, som gjennom verbale og non-

verbale kommunikasjonssignaler signaliserer interesse og annerkjennelse av barnets innspill, uten at den voksne korrigerer eller irettesetter (Bae, 2009a, s. 19, 23). Bae beskriver også fire andre sentrale kvaliteter ved romslige samspillsmønstre: fokusert oppmerksomhet, mottakelighet, forsøk på å forstå og velvillig fortolkning fra den voksnes side (Bae, 2009b, s. 4). Hvorvidt de voksne evner å fange opp de yngstes kroppslige og verbale uttrykk, vil være avgjørende for deres mulighet til å medvirke (Sandvik, 2006, s. 20).

2.1.2 De yngste barnas posisjon i det sosiale felleskapet

Med en forståelse av medvirkning som et relasjonelt fenomen, hvor barnas mulighet til å ytre seg og blir hørt som subjekter i et demokratisk felleskap ligger til grunn, er det interessant å se på hva forskning sier om de yngste barnas posisjon i barnehagen i dag. Mette Nyhus (2010) argumenterer for at de yngste barna står i en marginalisert posisjon, både i forhold til de voksne og de eldre barna, i samfunnet så vel som barnehagen, på bakgrunn av manglende verbalspråk (s. 39). Diskursen om kunnskap som verbalt artikulerbart gjør at mangelen på verbalspråk i mange sammenhenger blir synonymt med å være kunnskapsløs. De yngste barnas kroppslig forankrede kunnskap blir dermed lett å overse (Nyhus, 2010, s. 39). «De yngste blir både aldersmessig, språklig og kunnskapsmessig plassert i en marginalisert posisjon» (Rossholt, 2008, sitert i Nyhus, 2010, s. 39). Dette reflekteres også i observasjonene Nyhus gjorde på en småbarnsavdeling, hvor ettåringene stort sett ble plassert i bøylestoler med sele under samlingsstundene (Nyhus, 2010, ss. 58-59). På et refleksjonsmøte med avdelingen presenterte Nyhus en av sine observasjoner, hvor en ett og et halvt år gammel gutt kontinuerlig prøver å delta i samlingsstunden, men holdes tilbake av bøylestolen. Den pedagogiske lederen på avdelingen svarte følgende:

Jeg tenker at det er et uttrykk som er lett å overse eller kanskje også bevisst ignorere liksom, det er kroppslig og det er verbalt på en måte som du ikke ... Det er jo ikke noen dialog som de voksne kan være med å snakke om liksom. Det er lett å bare vri på hodet, sånn at du kan overse det. (Nyhus, 2010, s. 59)

Nyhus (2010) reflekterer i sin oppgave rundt de yngste barnas 'observatørstatus', hvorpå de eldre barna i større grad har status som deltakere (s. 59). De yngste barna blir marginalisert på bakgrunn av sin kroppslighet, og den rådende diskursen om at læring foregår sittende. Først når barnet administrerer kroppen sin på en 'riktig' måte, og sitter rolig på stolen får det status som «voksen» (Nyhus, 2010, s. 55). I denne sammenhengen kan en forstå «voksen» som enstydig med fullverdig deltaker. Det kan med andre ord virke som de yngste barna i

barnehagen i flere settinger marginaliseres, om ikke diskvalifiseres fra det sosiale fellesskapet i barnehagen.

2.2 Proessorientert formingsarbeid

Ann Hege L. Waterhouse var i 2005 PHD stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for estetiske fag. Der gjennomførte hun en mindre kartleggingsstudie hvor studenter i praksis registrerte hvilke materialer barnehagen brukte. Resultatet av undersøkelsen peker på en tendens til at norske barnehagers arbeid med forming begrenses til bordaktiviteter med definerte materialer, noe Waterhouse (2020) mener står i strid med grunnpilarene i formingsfaget: undersøkelse og eksperimentering med et mangfold av materialer. Hennes betraktninger er i tråd med rammeplanens føringer, hvor det står: «I arbeid med fagområdet skal personalet stimulere barnas nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Kari Carlsen skrev i 2015 sin doktorgradsavhandlingen *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilia*, hvor hun drøfter de pedagogiske erfaringene fra de kommunale barnehagene i den italienske byen Reggio Emilia opp mot det norske barnehagefeltet. Carlsen skriver følgende om forming som fagområde:

Fundamentet for forming som barnehage-fag er fortsatt barna i barnehagen, barn i dynamisk samhandling med hverandre, med voksne og med materialer i en stadig pågående meningsskapende prosess (Carlsen, 2015, s. 96)

Ordet prosess går igjen som en rød tråd i store deler av faglitteraturen som omhandler fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Begrepet proessorientert er derimot ikke like klart definert. Jeg vil i denne delen av teorikapittelet gjengi noen av aspektene ved prosessbasert formingsarbeid.

2.2.1 Kreativitetsbegrepet og fokus på produkt

Waterhouse argumenterer, som tidligere nevnt, for at forming i barnehagen ikke kan begrenses til bordaktiviteter hvor påskepynt o.l. utgjør barnehagens arbeid med fagområdet kunst, kultur og kreativitet (Waterhouse, 2020). Disse aktivitetene vil ifølge McLennan (2010) falle inn under kategorien 'craft', hvor deltakerne følger en oppskrift med klare instruksjoner og sluttresultatet er gitt på forhånd. (s. 81). 'Arts' på den andre siden, tilsier en mer åpen tilnærming hvor fokuset ikke ligger på det ferdige resultatet, men hvordan barnet gjennom bearbeidelse transformerer materialene til et meningsfylt uttrykk (McLennan, 2010, ss. 82-84). Hun stiller videre spørsmålsteget ved læringsutbyttet barn sitter igjen med etter å ha gjenskapt

et allerede eksisterende verk, men understreker samtidig at kunnskap om, og kjennskap til ulike verktøy og teknikker er en viktig del av formingsfaget (McLennan, 2010, s. 82).

Kunsthåndverker og førsteamanuensis ved DMMH Jørgen Moe diskuterer hvordan begreper som barnekunst og kreativitet ofte forstås fra et voksen-perspektiv, og konsekvensene dette kan få for kriteriene de voksne stiller i kunstneriske aktiviteter. En kunstner jobber målrettet i sitt arbeid med et kunstverk, og vil slik også komme til et punkt hvor kunstverket er ferdig. Barns kunstneriske uttrykk er på den andre siden mer prosessuelle: det er ikke gitt at barnet sitter igjen med et endelig produkt, og prosessen kan hele tiden endre retning (Moe, 2018, s. 107). Videre vil det i barnehagesammenheng være problematisk å knytte kreativetsbegrepet til skapelsen av banebrytende produkter, slik voksne arbeider med kreativitet (Sawyer, et. al., 2003, sitert i Moe, 2018, s. 137). Moe argumenterer for at kreativitet i barnehagen må forstås som barns skapende aktivitet, og dersom barna gjennom dette opplever forståelse og erkjennelse må det regnes som en form for nytenkning – en kreativ virksomhet (Moe, 2018, s. 137). Det viktigste er uansett å fokusere på prosessen, og dette krever anerkjennelse og forståelse for barns skapende prosesser (Moe, 2018, s. 146).

2.2.2 Det kroppslige barnet og kommunikasjon

Løkken bruker det engelske ordet 'toddler' for å beskrive små barns kroppslige tilstedeværelse som en egenartet, men likeverdig måte å eksistere i verden på (sitert i Sandvik, 2006, s. 12). Hennes arbeid med de minste barna i barnehagen baserer seg i stor grad på den franske filosofens Maurice Merlau-Pontys betraktninger om kroppen. Han lanserte i 1994 teorien om at det er gjennom kroppen vi er til stede i verden og i kontakt med tingene og livet (Sitert i Løkken, 1996, s. 18). Opplevelsen av å være til kommer ikke først og fremst gjennom tankene, men gjennom kroppen. Små barn har slik en før-tenkt bevissthet, hvor verden forstås gjennom kroppen før de har kognitivt prosessert, eller tenkt på tingene (Sandvik, 2006, s. 12). Kroppen blir parallelt et medium for å kommunisere med verden rundt, hvor armer, føtter, ansikt, skuldre: kroppen i sin helhet, sier noe om barnets følelser, fokus eller intensjon (Sandvik, 2006, s. 15). Kroppen har slik en grunnleggende plass i små barns liv, og det er gjennom den de forstår og kommuniserer med verden. (Hofstad, 2008, sitert i Frisch, 2018, s. 215). Sandvik slår fast at også de yngste møter verden med en «iboende vilje, lyst, mot og kraft til å forstå, forholde seg til og forhandle med det livet og den verden de er en del av» (Sandvik, 2006, s. 10). I møte med andre barn og voksne har også små barn et behov for å dele sine intensjoner eller hensikter (Sandvik, 2006, s. 16).

Her er det interessant å trekke inn Frisch sine betraktninger om tegning, og små barns kommunikasjon gjennom visuelle språk. Hun beskriver hvordan barns tegneprosesser uttrykker et ønske og et behov for å kommunisere, for å bli forstått av andre. Dette krever at en mestrer tegn eller språk som de andre i det sosiale felleskapet forstår (Frisch, 2018, s. 213). Også her hentes inspirasjon fra Merlau-Ponty, som beskriver hvordan tegning og maling er en del av små barns kroppspraksiser i et felleskap, hvor barna forsøker å skape mening i verden og samtidig kommunisere denne meningen til andre (Hofstad, 2008, sitert i Frisch, 2018, ss. 213-214). Innenfor Reggio Emilia pedagogikken brukes begrepet språk om barns mangfoldige uttryksmåter, eksempelvis konstruksjon, bildeframstillinger og forming med ulike typer materialer (Carlsen, 2021, s. 84). Loris Malaguzzi skrev i 1996 diktet 'No way. The hundred is there', som i ettertid er blitt en hjørnestein innenfor Reggio-Emilia tilnærmingen (Reggio Emilia Approach, ukjent årstall). Når samfunnet og kulturen rundt barnet fratar de yngste muligheten til å uttrykke seg kreativt, frarøver vi dem samtidig 99 av barnets 100 språk.

Moe stiller seg kritisk til praksiser hvor barna blir instruert inn i et forhåndsdefinert kunst- og håndverks opplegg. «Hvis et barn sitter på en tripp-trapp stol med en leireklump foran seg, gir det ikke nødvendigvis de beste utfoldelsesmuligheter for skapende virksomhet» (Moe, 2018, s. 182). Barnet har liten mulighet til bevegelse, og er prisdelt utstyret og verktøyene som er utdelt (Moe, 2018, s. 137). I prosjektet *Malingens uttrykk* trekkes det linjer mellom det kroppslige, sosiale og prosessuelle. Kunstnerisk leder i barnehagen uttrykte det slik:

Vi er opptatt av det kroppslige, at ungene skal få lov til å bruke hele kroppen sin [...] Vi jobber kun prosessorientert. Det er sjelden vi har et produkt igjen å vise til når vi er ferdige. Ofte gjør barna ting i felleskap, slik at heller ikke er noen som «eier» det de lager (Sandgrind, 2018).

En slik organisering av kunstfaglige aktiviteter er i tråd med Rammeplanens føringer for arbeidet med fagområdet kunst, kultur og kreativitet: «Barnehagen skal legge til rette for samhörighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50).

2.2.3 Forming med de minste

Bente Fønnebo (2022) skriver i boken *Kunstneriske bevegelser i barnehagen* om Børnehuset Tiziana, hvor personalet i barnehagen har utformet et rablemiljø for de minste. Store rableformer ble hengt opp på sentrale plasser rundt på småbarnsavdelingen, og på personalets info-tavler hang det skriv om de yngste barnas rableformer, inkludert faglige begrunnelser

med hvorfor rabling er viktig for de minste. Et rablemiljø anerkjenner rabling, også kjent som drodling, som en del av små barns kunstuttrykk, og vektlegger de de yngstes ressurser og uttrykk (Fønnebø & Fønnebø, 2022, ss. 138-139). Forming med og for de yngste handler om å skape et miljø hvor det er rom for barns undersøkelse, og hvor barna kan banke, dytte, velte, rase ned, skyve, pirke, trykke, vri og smake (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 141).

2.2.4 Medskapende dialog: voksenrollen i prosessorientert formingsarbeid

Carlsen nevner forskende barn og med-forskende pedagoger som kjennetegnet ved den pedagogiske praksisen i Reggio-Emilia barnehagene (Carlsen, 2021, s. 20). Fønnebø beskriver hvordan små barns møte med omgivelsene setter barnas indre strukturer i bevegelse, som kommer til uttrykk gjennom et behov for å gjøre taktile og sanselige undersøkelser i materialene rundt dem. Hun argumenterer videre for at barna til dette har behov for trygge medskapere som hjelper dem gi inntrykkene en kunstnerisk form (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 125). Det er interessant å merke seg at Fønnebø mener at en allerede i utvelgelsen av materialer, for eksempel ved å velge og velge bort kvalitet på papiret, type farger eller hvilke redskaper som er tilgjengelige for barna bestemmer mye, og slik blir en medskaper allerede her. Det blir dermed også viktig å anerkjenne betydningen av denne rollen, og hva den innebærer (Jytte Andersen, 2002, sitert i Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 110)

En forutsetning for å være medprodusent er at man er ydmyk overfor det den andre prøver å formidle. Det krever at man som medskaper har satt seg inn i hvor den andre er, slik at man ikke leter etter det som den andre ikke er (Jytte Andersen, 2002, sitert i Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 110).

Andersen definerer i korte trekk, men likeså presist, både hvilken holdning og posisjon den voksne må innta i arbeidet med små barns skapende prosesser for å være en medskaper. Fønnebø skriver videre at å støtte den kreative prosessen innebærer at den voksne ser barnets handlinger og spørsmål – det som sies eller uttrykkes – og løfter det frem, dveler ved det og hjelper det videre (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 142). Sæbø bruker begrepet medskapende dialog for å beskrive møtet mellom barnet, den voksne og materialet (Sæbø, 2017, s. 20).

3.0 Metode

Dette kapittelet vil ta for seg valg av metode, samt refleksjoner og kritiske betraktninger knyttet til etikk, utvalg av informanter og bearbeiding av data. Den metodiske tilnærmingen vil være sentral i arbeidet med å besvare problemstillingen:

Hvordan kan en prosessorientert tilnærming til det kunstfaglige arbeidet på småbarnsavdeling styrke de ansattes medvirkningskompetanse?

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Metode stammer fra det greske ordet *methodos*, å følge en bestemt vei for å nå et mål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). For å nå målet finnes det to ulike metodetilnærminger: deduktiv og induktiv. En induktiv tilnærming innebærer kvalitative undersøkelser hvor en samler inn og analyserer datamateriale i tekstform, i motsetning til den deduktive metoden hvor kvantitative data, i form av eksempelvis tall, er utgangspunktet for analysen. Den kvalitative forskningsmetodens styrke ligger i forskerens direkte kontakt med feltet, slik at hun gjennom dataene som samles inn kan gi innsikt i sammenhenger og helheten rundt det som undersøkes (Dalland, 2020, s. 54). Blant de kvalitative metodeverktøyene står observasjon sentralt. Kvalitativ observasjon egner seg godt for å undersøke relasjoner og samspill, da det gir direkte kontakt til samhandlingen mellom mennesker (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62; Dalland, 2020, s. 106). Med utgangspunkt i oppgavens fokus på kjennetegn ved samspillet mellom barn og voksne på småbarnsavdeling i prosessorienterte formingsaktiviteter, blir det dermed naturlig å velge observasjon som metode.

Observasjonene er innhentet over en periode på fem uker fra to avdelinger, begge i samme barnehage. Jeg var i tidsrommet dataene ble samlet inn praksisstudent på avdeling Månefisker, og slik en aktiv deltaker både i det sosiale og faglige felleskapet. Katrine Fangen (2010) skriver i boken *Deltakende observasjon* om ulike måter å tre inn i forskerrollen på. En av disse er å gå fra primær deltaker i et miljø, til å velge å innta en forskerrolle i det samme miljøet (s. 72). På avdeling nummer to, Sildestimen, hvor jeg ikke hadde kjennskap til personalet eller barna benyttet jeg meg av ikke-deltakende observasjon.

3.2 Deltakende -og ikke deltakende observasjon

For å kvalitetssikre observasjonene, og sørge for at det blir nyttige data må forskeren skille mellom det hun observerer, og de tolkningene hun gjør, selv om dette foregår parallelt med hverandre (Dalland, 2020, s. 18).

Deltakende observasjon

Dalland (2020) beskriver deltakende observasjon som en forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapen, hvor forskeren gjennom å delta i de sosiale prosessene hun studerer, samler inn data (s.103). Deltakende observasjon har en åpen tilnærming til feltet og søker etter å gi en helhetlig beskrivelse av hva folk sier og gjør, i sammenhenger hvor forskeren utøver en lav grad av strukturering (Dalland, 2020, s. 103; Fangen, 2010, s. 12). En ønsker med andre ord å observere deltakerne innenfor naturlige rammer. Metodens styrke ligger i forskerens relasjon til deltakerne som kan hindre at de opptrer annerledes på bakgrunn av stress, samtidig som det sikres informasjon som vanligvis ikke deles i en intervjusituasjon (Fangen, 2010, ss. 14-15).

I hvor stor grad observatøren skal delta i den sosiale samhandlingen hun forsker på er noe omdiskutert. Fangen knytter metoden til samfunnsvitenskapelig feltarbeid, og stiller seg samtidig kritisk til forskeren som fullverdig medlem av miljøet hun studerer: «Dersom du går inn og blir et fullverdig medlem av den gruppen du ønsker å studere, er forskningsdimensjonen ved din tilstedeværelse blitt nærmest fraværende» (Fangen, 2010, s. 13). Hun redegjør videre for at den mest bruke forskerrollen i feltarbeid er delvis deltakende observatør (Fangen, 2010, s. 74). Den deltakende dimensjonen ved metoden innebærer da å delta i de sosiale samhandlingene med deltakerne og tilpasse seg til situasjonen, men deltakelse er ikke nødvendigvis ensbetydende med å utføre de samme handlingene som forskningssubjektene (Fangen, 2010, s. 9, 14). Fangen argumenterer videre for at forskeren ved å spille seg selv helt ut står i fare for å endre samhandlingen mellom forskningssubjektene, og slik gjør deltakerne til respondenter på forskerens egne innfall (Fangen, 2010, s. 74 & 80). Å gjøre rede for sin posisjon i miljøet under observasjonene kan dermed sies å være nødvendig, gitt metodens løse rammer (Dalland, 2020, s. 103). Selv om deltakende observasjon har en løsere observasjonsstruktur er det nødvendig med et oppmerksomhetsfokus: noen holdepunkter for hvordan en styrer blikket og hva en ser etter (Fangen, 2010, s. 93; Løkken og Søbstad, 2013, s. 56). Barnas posisjon i det sosiale felleskapet og den kroppslige dimensjonen ved formingsarbeidet var fokuset for de deltakende observasjonene. For å strukturere observasjonene har jeg tatt utgangspunkt i Dallands observasjonsnotat-mal (vedlegg 1).

Under observasjonene plasserte jeg meg i utkanten av selve aktiviteten, slik at jeg var synlig for både barn og voksne uten å innvirke direkte på deres samspill. Dersom et barn for eksempel ønsket å sitte på fanget åpnet jeg opp for det. Til slutt ser jeg det relevant å presisere

at jeg ikke bruker deltakende observasjon som del av et fullverdig etnografisk feltarbeid, på bakgrunn av bacheloroppgavens omfang og dermed begrensninger, men henter likeså inspirasjon fra metoden til mitt forskningsarbeid.

Ikke deltakende observasjon

Ikke deltakende observasjon tenderer mot en fastere observasjonsstruktur, hvor fokuset og tidsrommet i større grad er forhåndsgitt (Løkken og Søbstad, 2013, s. 56). Løpende protokoll er en av metodeverktøyene, hvor observatøren tar rollen som tilskuer, og med notatblokk og skriveredskaper kontinuerlig skriver ned hendelsesforløpet etter hvert som utspiller seg (Løkken og Søbstad, 2013, s. 52). Dersom forskeren observerer komplekse samhandlinger vil det være begrenset hvor lenge en klarer å holde fokus før oppmerksomheten minker, så for å kunne fange opp detaljene vil det dermed være nødvendig å holde hver observasjonsfase kort (Dalland, 2020, s. 113). De løpende protokollene tar sikte på å observere de kvalitative aspektene ved samspillet mellom voksne og barn, som Berit Bae legger til grunn for romslige samspillsmønstre: fokusert oppmerksomhet, mottakelighet, forsøk på å forstå og velvillig fortolkning fra den voksnes side. I tillegg til barnas muligheter for kroppslig utfoldelse under aktivitetene.

3.3 Feltsamtaler

I artikkelen *Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning* beskriver forfatterne feltsamtalen som improviserte hurtigintervjuer, som bærer preg av uplanlagte dagligdagse samtaler (Aase og Fossåskaret, sitert i Buvik et. al., 2020, s. 223). Wadel (1991) beskriver feltsamtalen som en samtaleform tilknyttet deltakende observasjon, hvor han selv prater like ofte som han stiller spørsmål (sitert i Buvik et. al., 2020, s. 224). På grunn av sine uformelle og uforutsigbare natur åpner feltsamtalen opp for personlige og detaljerte beretninger, som på sikt kan bidra til en bredere forståelse av feltet (Buvik et. al., 2020, s. 224). Feltsamtalene er relativt korte, og fordi samtalene ofte omhandler kontekstuell- eller bakgrunnsinformasjon er ikke en fortløpende transkripsjon, eller nøyaktig gjengivelse av samtalen nødvendig. Nedtegnelsen vil i større grad bære preg av notater tatt underveis i en deltakende observasjon, enn intervjutranskripsjoner (Buvik et. al., 2020, s. 226).

3.4 Utvelgelse av deltakere

På bakgrunn av oppgavens fokus på fagområdet kunst, kultur og kreativitet ble det naturlig å oppsøke en barnehage med kunst som satsningsområde. Fordi jeg valgte å forske på en barnehage jeg også har tilknytning til som praksisstudent valgte jeg å følge NSD sine

retningslinjer for forskning på egen arbeidsplass, hvor det oppfordres til at ledelsen tar kontakt på dine vegne (Sikt, ukjent årstall). Mailen ble via styrer i barnehagen sendt til de pedagogiske lederne på småbarnsavdelingene, som videre tok kontakt med meg dersom de ønsket å delta. To avdelinger responderte, hvor til sammen 9 ansatte, bestående av pedagogiske ledere, barnehagelærere og assistenter, samtykket til å delta. Observasjoner av følgende deltakere, med fiktive navn, vil bli presentert i resultatkapitlet: Assistenten Edvard, barnehagelæreren Solvor, pedagogisk leder Marianne fra avdeling Månefisken, i tillegg til barnehagelærer Iris og assistenten Kaia fra avdeling Sildestimen. At deltakerne utgjør en blanding av assistenter og pedagoger var et bevisst valg, da jeg ønsket å få et overblikk på kompetansefordelingen på tvers av avdelingene.

3.5 Etiske og kritiske refleksjoner rundt metode

Etiske refleksjoner

Datainnsamlingen er utformet med tanke på Bergsland og Jægers (2022) tre hovedprinsipper ved forskernes etiske ansvar (Bergsland & Jæger, 2022, ss. 47-49).

Informert samtykke

Deltakerne blir gitt et informasjons- og samtykkeskjema basert på NSD sin mal, som beskriver målet for prosjektet og hva deltakelse innebærer. Det vil også presiseres at deltakelse er frivillig, og alltid mulig å trekke seg fra uten at det får konsekvenser.

Konfidensialitet

Både avdeling og deltakere vil bli gitt fiktive navn i selve bacheloroppgaven (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47)

Konsekvenser

«Forskeren må vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne som er med i undersøkelsen» (Bergsland & Jæger, 2022, s. 49). Under enhver observasjon av samspill mellom voksne og barn kan det oppstå uheldige samspillsmønstre, hvor voksne handler på en måte som ikke er i tråd med rammeplanens føringer. Selv etter anonymisering kan det være mulig for deltakernes arbeidsgiver eller kollegaer å gjenkjenne individer. Som forsker har jeg dermed et ekstra ansvar for å sikre at funnene og drøftingen som deles skjer på en etisk måte, med deltakernes integritet og rett til anonymitet i grunn.

Andre etiske betraktninger er blant annet knyttet til forskning på egen arbeidsplass, hvor NSD understreker at dette medfører et ekstra ansvar med tanke på personvernet. Det må være tydelig for deltakerne når en som ansatt/student går inn i rollen som forsker, og samler inn data (Sikt, ukjent årstall). En utydelig rollefordeling kan skape usikkerhet og være en belastning for deltakerne. Også i forhold til feltsamtaler kan mangel på rolleavklaring presentere etiske dilemma dersom informantene ikke er klar over at også de uformelle samtaleene blir en del av datamaterialet (Buvik et. al., 2020, s. 225). Informantene i prosjektet ble ved prosjektstart informert om feltsamtaler som metodeverktøy, og fikk innsyn i det som ble skrevet ned.

Kritiske refleksjoner

I forskningslitteraturen brukes begrepene reliabilitet og validitet for å beskrive datamaterialets pålitelighet og gyldighet (Christoffersen og Johannesen, 2012, ss. 23-24). «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsen data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23). Min egen forforståelse, bestående av mine forkunnskaper om feltet, oppgavens problemstilling og fokus for observasjonene vil legge føringer for hvordan jeg forstår og tolker det som observeres (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 22). Å være bevisst sin posisjon som utvelgende aktør, både i innsamling og tolkning av data, og feilkildene dette kan medføre, vil være avgjørende for å sikre reliabilitet.

Validitet beskriver datamaterialets gyldighet, og med en forståelse av data som representasjoner av virkeligheten blir det nødvendig å spørre hvor godt dataene representerer det aktuelle fenomenet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 24). En kan argumentere for at observasjon i kombinasjon med intervju i større grad sikrer gyldigheten, da deltakernes egne tanker kan sees i lys av funnene og slik gi dypere innsikt. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang, og kompleksiteten i deltakende observasjon som metode valgte jeg derimot å ikke benytte meg av intervju. Det ble dermed tatt andre grep for å sikre validiteten, blant annet ved å observere på to ulike avdelinger for å få et mer nyansert bilde, i tillegg til feltsamtaler for å hente frem noen av deltakernes synspunkter.

3.6 Bearbeiding av data

«Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes» (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 94). I prosessen med å tolke datamaterialet skjer det en vekselvirkning mellom å analysere og tolke funnene: en kan ikke beskrive og kategorisere uten å samtidig tilegne materialet en

mening (Thagaard, 2018, sitert i Bergsland & Jæger, 2022, s. 45). Analyse handler om å dele opp funnene for slik å finne en mening, og avdekke mønster i datamaterialet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 155). Tolkningen tar utgangspunkt i å forstå og forklare funnene fra analysen, i lys av eksisterende teori, for slik å se funnene i en større sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94; Johannessen et al., 2021, s. 152). En detaljert presentasjon av råmaterialet, med et klart skille mellom forskerens fortolkninger og deltakernes handlinger/utsagn vil høyne prosjektets validitet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 46).

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres et utvalg av datamaterialet, som til sammen består av fire deltakende observasjoner, ti løpende protokoller og tre feltsamtaler.

4.1 Deltakende observasjon samlingsstund

Sted: Inne på avdeling Månefisken

Hva som skal observeres: En kunstsamling med hele avdelingen (ca. 20 barn i alderen 0-5)

Hvem skal observeres: Assistenten Edvard

Tid: 11.00 – 11.15

Område for observasjon: Et mellomstort rom på avdelingen

Egen posisjon: Jeg sitter på en lav benk, plassert langs den ene langveggen med et barn på fanget og barn på begge sider.

Observasjonsbeskrivelse:

De voksne veileder barna til hvor de kan sitte, noen av barna sitter på fanget til en voksen og andre sitter på benken eller på gulvet. Midt i rommet ligger det et kvadratisk ark i gråpapir, festet til gulvet med teip. I taket over papiret henger det et sykkelhjul. Assistenten står midt på papiret og kikker opp i taket. Noen av de minste barna vandrer rundt. De voksne rekker ut en hånd og hvisker barnas navn [...] En av ett og et halvt åringene blir stående på hjørnet av papirfirkanten. Assistenten henter frem to flasker som er delt vannrett på midten og festet i en silkestråd. Han gir en av flaskene til barnet, som tar imot. Pedagogisk leder hvisker samtidig til en av de andre ansatte *Han har jo ikke vært her denne uken, så det er egentlig fint at han er med.* Gutten rører så vidt ved tråden som ligger i flasken, men har for det meste blikket festet på assistenten, som veksler mellom å snurre på hjulet i taket og blåse ut luft/lage en *svosj-svosj* lyd. [...] Assistenten knytter begge båndene med flasken på enden til hjulet i taket, og henter to mugger med maling, som han heller i flaskene. Korken på flaskene har et lite hull i seg, så malingen drypper ut. Assistenten snurrer på hjulet og sier *svosj-svosj*. Flaskene snurrer med hjulet, og malingen spres utover papirfirkanten. [...] Når malingen er på vei til å treffe gutten tar assistenten han i hånden og fører han bak. De blir stående slik og observere malingen. Etter hvert inviteres de andre barna inn til å utforske malingen.

4.1.2 Deltakende observasjon kunstaktivitet

Sted: Inne på avdeling Månefisken

Hva som skal observeres: En kunstaktivitet/kunstsamling

Hvem skal observeres: Barnehagelæreren Solvor

Tid: 10.40 – 11.00

Område for observasjon: Et mellomstort rom inne på avdelingen

Egen posisjon: Jeg sitter på gulvet, et lite stykke unna de andre

Observasjonsbeskrivelse:

To voksne og fem barn på rundt to år går inn i rommet. På veggen henger det en rektangulær treplate ca. 3x1.5 m. Det ligger fat med maling i ulike farger, malingsruller, ulike typer stempler og svamper på gulvet. Jeg setter meg et stykke unna gråpapiret på gulvet. Den voksne setter seg ned på gulvet, rett ved firkantens venstre hjørne og observerer barna som maler på egen kropp, papiret på gulvet, og treplaten på gulvet. Den voksne blir sittende på hjørnet av papiret. I iver maler barna utenfor papiret, den voksne sier ingenting. Det spruter maling på gulv og vegger. Hun har et barn på fanget, mens noen av de andre barna løper, hopper og ruller på gulvet [...] Barna begynner å slå stampelet mot treplaten på veggen. Den voksne reiser seg og går bort. *Vil du og ha et stempel?* spør hun et av barna som ikke har et stempel. Etterpå går hun rundt med et fat med maling, og spør «*mer maling?*». Et barn kommer bort med et fat og sier *mer, mer*. Den voksne fyller opp maling i fatet. [...] Når flere av barna har beveget seg bort fra malingen og stemplene reiser hun seg, går bort til døren og sier *Ferdig?* samtidig som hun åpner døren. Et av barna blir stående. *Ville du mere?* spør hun. Barnet svarer *nei*. *Da kan vi gå og vaske hendene*, sier den voksne.

4.2 Feltsamtale etter observasjon

Samtale med pedagogen etter observasjonen ovenfor

Meg: Etter jeg observerte deg hengte jeg meg litt opp i hva jeg selv ville gjort dersom et lite dusin barn kom mot meg med hender og kropper fulle av maling. Når jeg ser på deg nå [peker på gensen til pedagogen] du får jo maling over hele deg.

Solvor: Det er et bevist valg [hva jeg har på meg i dag], tok på meg noe som tåler å bli griset til.

Meg: *Lurt, jeg bare tenker – det hadde blitt en annen interaksjon dersom du som voksen hele tiden skulle stoppet hender og kropper med maling fra å røre borti deg.*

Solvor: *Det jo en naturlig reaksjon å ville stoppe et barn med maling på hendene, men det er noe vi har fokus på her i barnehagen. At barna skal få utfolde seg.*

4.2.1 Feltsamtale etter en performance

Meg: *Jeg fikk lese invitasjonen til performansen, hvor det sto 'De voksne holder seg i bakgrunnen og følger barnas initiativ'. Og når jeg observerte virker det som det jo stort sett gjenspeiler seg i hvordan de voksne møter barna.*

Pedagogisk leder Marianne: *Det står veldig tydelig definert hvilken rolle vi voksne skal ha [i kunstmøtet], det er noe vi har lært. Før gjorde vi ikke det, som førte til misforståelser og at folk gjorde mye forskjellig.*

4.3 Løpende protokoll innendørs

Observatør: Meg (student)

Hvem blir observert: Barnehagelæreren Iris

Tid: 09.12 - 09.13

Hovedfokus: Hvordan møter den voksne barnas initiativer

Kort beskrivelse av situasjonen: Samlingsstund med hele avdeling Sildestimen på et mellomrom. Tre voksne og 12 barn i alderen 0-2. På gulvet er det teipet fast et rektangulært stykke gråpapir som dekker mesteparten av gulvet. I taket over henger et sykkelhjul, fra sykkelhjulet er det festet to greiner som akkurat rører i bakken. På arket ligger det tykke grasstrå, kullstifter og blyanter spredt ut. To av de voksne forlater rommet i lengre perioder for å skifte bleier o.l.

Løpende protokoll:

Barnet sitter på en rull med matpapir som har krøllet seg

Iris legger seg ned ved et barn, slik at hun ser opp på barnet

Barnet prøver å tegne på arket, men det er for krøllete

Iris setter seg opp, forsøker å brette ut arket

Iris løfter forsiktig et annet barn som sitter på arket

Barnet holder en kullstift, putter kullstiften i munnen

Iris ser på barnet

Iris legger seg ned

Blir liggende en liten stund, observerer barnet

Iris plukker opp en kullstift, holder den opp mellom sitt eget og barnets ansikt

Begge stopper opp, ser på kullstiften

Iris fører kullstiften til arket, tegner en lang og en kort strek, frem og tilbake på arket

Barnet setter kullstiften ned på arket, tegner streker frem og tilbake

Et annet barn kommer bort

Barnet tar kullstiften ut av hånden på Iris

Iris smiler til barnet, nikker

Barnet setter seg ned på arket

Barn nummer to begynner å tegne på arket ved siden av barn nummer en

Iris trekker seg rolig bort

Hun går bort til en annen gruppe barn

4.3.1 Løpende protokoll utendørs

Observatør: Meg (student)

Hvem blir observert: Assistenten Kaia

Tid: 10.27 – 10.28

Hovedfokus: Berit Baes sentrale kjennetegn ved samspillsmønstre

Kort beskrivelse av situasjonen: Kunstsamling med 2-3 åringene på baksiden av barnehagens uteområde. En piknikbenk står plassert ved siden av et bed omringet av store steiner. Jeg sitter på en av steinene, ca. en halv meter unna kortsiden på benken. Det er to voksne og syv barn, hvor et av barna hyppig vandrer, slik at den ene voksne kommer og går en del i/a. aktiviteten.

Løpende protokoll:

Kaia sitter på kne ved gjerdet, hun holder en potet og en skål med maling i hendene

Kaia trykker potetbiten mot en benk

Kaia ser på et av barna

Et barn trykker en potetbit mot en benk

Kaia: *Lage trykk på benken*

Et annet barn tar maling på hendene og gnir de sammen

Kaia: *Det var en god ide, det vil jeg også prøve*

Kaia tar maling på hendene

Barnet rører i malingen hun har på hånden

Kaia ser på barnet

Kaia: *Rød og gul, smøre sammen*

Barnet ser opp på Kaia

Kaia smiler

Barnet smiler, fortsetter å lage sirkler i malingen med fingeren

Kaia: *Det snurrer og snurrer*

Barnet strekker ut hendene og ser på Kaia

Kaia: *Hva skal vi gjøre?*

Barnet trykker hånden mot veggen

Kaia trykker hånden mot veggen og sier *Ooo*

Funnene viser et utvalg av pedagoger og assistenters tilnærming til de yngste barna, i ulike formingsaktiviteter knyttet til tegning og maling. En av observasjonene ble tatt under en relativ spontan samlingsstund med hele avdelingen, mens de tre tok sted under mer planlagte kunstaktiviteter.

5.0 Drøfting

Berit Bae legger til grunn en dialektisk relasjonsforståelse når hun i sitt arbeid presenterer medvirkning som et relasjonelt fenomen (Bae, 2009a, s. 10). Det er ikke enkeltindividenes egenskaper som er avgjørende, men kvaliteter ved samspillet. Bae nevner *skifte av perspektiv og rollefordeling, intersubjektivitet og opplevelsesmessig samstemthet* som sentrale faktorer for om samspillet bærer preg av romslighet eller ikke (Bae, 2009a, ss. 19-20). Romslige samspillsmønstre gir rom for barns ulike uttrykksformer, og fordrer *fokusert oppmerksomhet, mottakelighet, forsøk på å forstå og velvillig fortolkning* fra den voksnes side (Bae, 2009a, ss. 19-20). Ydmyke og lydhøre voksne, som i samspillprosesser følger og støtter barnas initiativ er avgjørende for de yngste barnas mulighet til å delta i de daglige forhandlingene som foregår i det sosiale felleskapet på avdelingen. Med andre ord: deres mulighet til å medvirke.

Innenfor kunstpedagogikken betegnes dette samspillet som en medskapende dialog, hvor den voksne inntar rollen som med-forsker i barnets møte med materialene gjennom å løfte frem, dvele ved og hjelpe barnet videre i den skapende prosessen (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 142; Sæbø, 2017, s. 20). Fønnebø understreker definisjonsmakten som ligger i rollen som medskaper fordi den voksne allerede i utvelgelse av materialer og redskaper, i tillegg til organisering av aktiviteten, legger føringer. Flere aktører, blant dem Waterhouse (2020), Moe (2018), og Fønnebø (2022), uttrykker bekymring for at dersom personalet har et produktorientert syn på formingsarbeidet vil barnas mulighet til selvstendig utforskning og utfoldelse begrenses.

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere funnene fra resultatkapitlet i lys av de teoretiske perspektivene oppsummert ovenfor. Hensikten med drøftingen vil være å belyse ulike aspekter ved problemstillingen:

Hvordan kan en prosessorientert tilnærming til det kunstfaglige arbeidet på småbarnsavdeling styrke de ansattes medvirkningskompetanse?

5.1 Medskapende dialog og romslige samspillsmønstre

Ut fra de teoretiske perspektivene kan det virke som den medskapende dialogen fordrer mange av de samme kvalitetene som muliggjør romslige samspillsmønstre. Dette delkapitlet vil fokusere på de to løpende protokollene presentert i kapitlet ovenfor, og se på koblingen mellom rollen som medskapende dialog og romslige samspillsmønstre.

I observasjonen *Løpende protokoll utendørs* kan en gjenkjenne flere av de kvalitative aspektene Bae (2009a) legger til grunn når hun beskriver et romslig samspillsmønster.

Assistenten Kaia starter aktiviteten ved gjerdet, hvor det er flekker av maling fra tidligere prosjekter. Når ett av barna derimot velger å trykke stempelet mot benken, som på sett og vis ikke har blitt 'klarert' som en maleflate, svarer assistenten «lage trykk på benken». Kaias respons kan forstås som en velvillig tolking: hun anerkjenner barnets intensjoner og følger opp dets initiativ med et bekræftende utsagn.

Samspillet bærer samtidig preg av bevegelse i rollefordeling. I det Kaia observerer barnet som tar maling på hendene før hun sier «det var en god ide, det vil jeg også prøve». Den voksne løfter opp barnets kroppslige kunnskap knyttet til hvordan man utforsker materialet, og utsagnet representerer på sett og vis et brudd med dikotomien novise-kompetent som ofte preger barn-voksen relasjonen. Heller enn å instruere barnet i hvordan å bruke materialene 'riktig' blir den voksne med inn i dialogen mellom barnet og materialene, og gjennom verbale ytringer, fokusert oppmerksomhet og skifte i rollefordelingen bærer den medskapende dialogen slik preg av et romslig samspillsmønster.

Også Iris, pedagogen i *Løpende protokoll innendørs* starter samspillet med å observere barnet, som ved å putte kullet i munnen utforsker konsistens og smak. Uten å korrigere eller irettesette legger hun seg så ned ved barnet. Det kan virke som den voksne og barnet deler et øyeblikk av opplevelsesmessig samstemthet, hvor Iris gjennom blick og kroppsspråk signaliserer anerkjennelse og interesse for barnets tilnærming til kullet (Bae, 2009a, s. 19, 23). Iris observerer barnet, dveler ved dets innspill – og velger etter hvert å hjelpe barnet videre, i det hun løfter opp en kullstift og fører den til arket. Som medprodusent viser hun gjennom non-verbal kommunikasjon hvordan barnet kan gi uttrykk for sine inntrykk. Hun blir som Fønnebø (2022) beskriver, en trygg medskaper i barnets utforskning (s. 125). De to observasjonene viser hvordan rollen som medskaper/medprodusent i formingsarbeid med de minste barna kan være mangfoldig, men også koblingen mellom de kvalitative aspektene som kjennetegner romslige samspillsmønstre og den medskapende dialogen.

5.2 Betydningen av didaktiske valg

Tar en utgangspunkt i Løkken (1996) og Sandviks (2006) forståelse av barnet som kroppslig, og Frisch (2018) sine betraktninger om barnas møte med materialer som en mulighet til å kommunisere med omverdenen, vil didaktiske valg i forhold til organisering av formingsaktiviteten ha stor betydning for barnas mulighet til å kommunisere med de andre i det sosiale felleskapet.

Hofstad (2008) henviser til Merlau-Ponty's tanker om tegne- og maleprosesser som en del av barnas sosiale kroppspraksiser (Hofstad, sitert i Frisch, 2008, ss. 213-214). Fønnebø (2022) bruker ordet rabling for å beskrive de yngste barnas kunstuttrykk. Et «rablemiljø» vektlegger drodling og utforskning som en del av de yngstes kommunikasjonsrepertoar (ss. 138-139). En kan slik argumentere for at tegning og maling på småbarnsavdeling fordrer didaktiske valg som tillater barna å bruke hele kroppen i møte med hverandre og materialene. I observasjonen *Løpende protokoll innendørs*, er det fysiske miljøet organisert på en slik måte at barnas kropp ikke begrenses av bord, stoler eller malefrakker. Flaten barna har tilgjengelig til å sette sine spor på er også av betydelig størrelse. Andre didaktiske valg, for eksempel ved å plassere barna i bøylestoler ved et bord med hvert sitt A4 ark, ville gitt helt andre forutsetninger for barnas mulighet til å kommunisere med hverandre, og de voksne.

I *Deltakende observasjon samlingsstund* har Månefisker samlingsstund med hele avdelingen, til sammen rundt 20 barn i alderen null til fem, fordelt på fire voksne. De voksne velger likevel å plassere alle barna på gulvet, som resulterer i at en av ett og et halvt åringene blir stående når alle andre har satt seg. Den pedagogiske lederen i Nyhus (2010) sitt arbeid peker på de yngste barnas uttrykk som kroppslig og verbalt på en måte som gjør det lett å overse (s. 59). I denne observasjonen blir derimot guttens oppreiste kropp tolket som et ønske om å delta. Assistenten aksepterer guttens kroppslige forespørsel, og barnet inviteres inn som medprodusent i den voksne, Edwards, kunstuttrykk. De didaktiske rammene legger til rette for at barna kan 'prate med kroppen', hvorpå den voksne aksepterer det kroppslige uttrykket, og barnet blir lyttet til. De didaktiske valgene i formingsaktiviteten muliggjør et romslig samspillsmønster, hvor også de yngste barna har mulighet til å forhandle til seg en deltakerstatus, fremfor observatørrollen Nyhus (2010) argumenterer for at de minste ofte har (s. 59).

Til slutt vil jeg inkludere pedagogen Solvor sine refleksjoner rundt valg av klær som en didaktisk rammefaktor for det prosessorienterte. I *Feltsamtale etter observasjon* viser Solvor til et bevisst valg av klær: «noe som tåler å bli grisert til» som hun sier. Det kan muligens virke åpenbart, men som jeg referer til i samtalen ville interaksjonen vært en helt annen dersom Solvor, om så ubevisst, forsøkte å holde barnekropper dekt i maling på en armlengdes avstand. For de yngste barna i barnehagen vil tryggheten fra nære voksne være avgjørende for deres mulighet til å utforske, og dette krever at personalet bevisst kler seg etter forholdene, for eksempel i en malerdress, for slik å fjerne en barriere mellom barnet og den voksne i den medskapende dialogen.

5.3 Proessorientert kunstfaglig arbeid og barns rett til ytringsfrihet

Waterhouse indikerer i artikkelen *Forming i barnehagen er mer enn bordaktiviteter med maling og påskepynt*, en tendens til at kreativitetsbegrepet i mange barnehager forstås ut fra et voksen-perspektiv, hvor målet for kreativt arbeid er et ferdig produkt (Moe, 2018, s. 107; Waterhouse, 2020). En kan tenke seg en kobling mellom bord-dimensjonen ved aktivitetene og diskurser om sittende læring, hvor barnet sosialiseres inn i voksenverdenen gjennom å «temme» kroppen (Nyhus, 2010, s. 55). Moe argumenterer derimot for at barns kunstuttrykk er prosessuelle, hvor uttrykket hele tiden kan endre retning, og barnet ikke nødvendigvis sitter igjen med et ferdig produkt (Moe, 2018, s. 107).

Tar en utgangspunkt i FNs barnekonvensjon artikkel 13 (Regjeringen, 2021), hvor kunstneriske uttrykksformer anerkjennes som en viktig del av barns kommunikasjonsrepertoar, vil et produktorientert syn på forming i barnehagen være problematisk. Bae (2006) knytter estetisk skapende aktiviteter til barns ytringsfrihet, og argumenterer for at et mangfold av uttrykksmåter legger grunnlaget for barns deltakelse i demokratiet (s. 19). Allerede i utvelgelsen av materialene utøver den voksne sin definisjonsmakt over barns mulighet til å uttrykke seg (Fønnebø & Fønnebø, 2022, s. 110). Dersom et produktorientert syn ligger til grunn, og den voksne i utvidelse av dette velger forhåndsdefinerte materialer hvor intensjonen er at alle barna skal skape et ca. likt produkt, være et potensielt hinder for de yngste barnas ytringsfrihet. Et produktorientert tilnærming på den andre siden, hvor materialene er udefinerte og målet med aktiviteten barns undersøkelse og eksperimentering, i tråd med det Waterhouse (2020) betegner som kjernen av formingsfaget, vil i større grad muliggjøre barns egne uttrykk.

I observasjonene finner jeg flere av de kvalitative aspektene ved romslige samspillsmønstre i situasjoner hvor barn og voksen er fysisk nære, og materialene innbyr til utfoldelse og fordypning. Dersom den voksne og barnet satt i hver sin stol, på hver sin side av bordet, er det nærliggende å tenke at prosesser som intersubjektivitet og fokusert oppmerksomhet også ville hatt trangere vekstkår. En kan slik argumentere for at en proessorientert tilnærming til formingsfaget, hvor materialene er udefinerte og barna har mulighet til å utfolde seg kroppslig, er en sentral faktor for å sikre yngste barnas ytringsfrihet i barnehagen.

5.4 Vekselvirkning mellom kunst og medvirkning

I *Samtale etter performance* forteller den pedagogiske lederen på avdeling Månefisken at det tidligere var en utfordring at personalet «gjorde mye forskjellig», men at de nå arbeidet med å tydeliggjøre hvilken rolle de voksne tar i kunstmøtet. I min tolkning av datamaterialet fra de

to avdelingene ser jeg en klar kobling mellom de kvalitative aspektene som kjennetegner romslige samspillsmønstre, og voksne som med-produsenter i den medskapende dialogen. En kan slik argumentere for at personalet, i samtaler om den voksnes rolle i kunstmøtet, ville hatt nytte av å diskutere med utgangspunkt i romslige samspillsmønstre og medvirkning som et relasjonelt fenomen. Dialog-aspektet ved den medskapende dialogen fordrer lydhøre og velvillige voksne, og kjennskap til kvalitative aspekter som skifte av rollefordeling, velvillig fortolkning og intersubjektivitet vil styrke den voksnes samspillskompetanse.

Det blir videre interessant å diskutere virkningen prosessorientert kunstfaglig arbeid, med vekt på barns kroppslige kommunikasjon og en medskapende dialog, kan ha på arbeidet med medvirkning på småbarnsavdeling. I delkapittelet ovenfor drøftet jeg FNs barnekonvensjon, artikkel 13, i lys av Baes betraktninger om kunstfagene som et viktig medium for barns ytringsfrihet. Hun diskuterer videre koblingen mellom voksne som lytter og samspiller med barns kroppslige uttrykksformer, barnets mulighet for deltakelse - og slik medvirkning. Det prosessorienterte formingsarbeidet kjennetegnes av didaktiske valg som muliggjør de yngste barnas kroppslighet, samt materialer som innbyr til dialog og meningsskapning. Rådende diskurser knyttet til sittende læring, og den voksne som den 'kunnskapsrike' utfordres i det den voksne får rollen som *medskaper*, hvor barnets 100 språk er førende for samspillet, som vist i dialogen mellom Iris og barnet. Dette krever også, som i eksempelet med Kaia, at den voksne gir rom for bevegelse i rollefordelingen, hvor barnets kroppslige kunnskap løftes frem som likeverdig med den voksnes verbale kunnskap.

Det kan virke som bekymringene Fønnebø (2022) uttrykte, knyttet til reel medvirkning i formingsfagene, ikke vil være et problem i den prosessorienterte tilnærmingen, nettopp fordi fokuset på prosessen gir gode vilkår barns kroppslige uttrykksformer, og voksne som vet hvordan de skal lytte med øynene. Et produktorientert på den andre siden, hvor den voksne sitter på 'fasiten' for det ferdige produktet, vil på sett og vis være et hinder for barns mulighet til medvirkning. Samtidig er det viktig å understreke, som Bae poengterer, at medvirkning ikke kan begrenses til «en metode eller et program som skal gjennomføres på en bestemt måte» (Bae, 2006, s. 9). En barnehage som arbeider prosessorientert med formingsprosjekter, for så å klappe seg på skulderen og tenke «bra jobbet, da kan vi krysse av medvirkning på listen» vil være i strid med barnehageloven, rammeplanen og denne oppgavens intensjoner. Jeg ønsker derimot å løfte frem det pedagogiske potensialet i fagområdet kunst, kultur og kreativitet, og vise hvordan at kunstpedagogisk arbeid strekker seg lengre enn 'bare' det kunstneriske. Gjennom å forankre det relativt åpne begrepet *medvirkning* til et av

rammeplanens fagområder, ønsker jeg samtidig å styrke koblingen mellom teori og praksis, og slik koble et viktig begrep til barna- og de voksnes barnehagehverdag.

6.0 Avslutning

Det eneste som skiller mennesket fra dyrene er vår evne til å skape: barn så vel som voksne finner en form for meningsfullhet i møtet mellom kroppen og materialene. Likevel viser forskning at formingsfaget er på vei ut av barnehagen, og med det forsvinner en viktig arena for kroppslig forankret læring. Denne oppgaven har, gjennom studie av faglitteratur og observasjoner gjort i en barnehage som vektlegger det kunstfaglige, tatt et dypdykk i prosessorientert kunstfaglig arbeid og små barns medvirkning, gjennom problemstillingen:

Hvordan kan en prosessorientert tilnærming til det kunstfaglige arbeidet på småbarnsavdeling styrke de ansattes medvirkningskompetanse?

I teorikapittelet ble det gjort rede for medvirkning som et relasjonelt fenomen, og prosessorientert forming som en kroppslig og sosial praksis. Metodekapittelet diskuterte styrker og svakheter ved deltakende og ikke-deltakende kvalitative observasjoner, og i resultatdelen ble to deltakende og to ikke-deltakende, samt to feltsamtaler presentert. Videre drøftet jeg empirien i lys av det teoretiske grunnlaget. Et sentralt funn var koblingen mellom den voksne som med-forsker og de kvalitative aspektene som kjennetegner romslige samspillsmønstre. Det kan virke som det skapende aspektet ved aktivitetene, og de romslige rammefaktorene som kjennetegner det prosessorienterte, gir barn og voksne en arena å samhandle, hvor de yngste barnas kroppslige væremåte- og kunnskap får spillerom. Dette 'rommet' er samtidig av betydning for deres mulighet til å delta i det hverdagslige forhandlingene som foregår i det sosiale felleskapet på avdelingen.

De didaktiske rammene, og bevissthet rundt barns mulighet til kroppslig utfoldelse – og slik kommunikasjon, kobler den prosessorienterte tilnærmingen til små barns rett til yringsfrihet og videre deres mulighet til medvirkning og deltakelse i demokratiet. I arbeidet med vekselvirkningen mellom den voksne som medskapere, og små barns medvirkning, var det interessant å se at min initiale teori ikke stemte. Kunstfagene kan fungere som et støttende stilas for pedagogikkens arbeid med medvirkning, men det skjer samtidig en tverrfaglig symbiose mellom de to. Det prosessorienterte formingsarbeidet styrker de ansattes medvirkningskompetanse, samtidig som de kvalitative aspektene ved romslige samspillsmønstre har potensiale til å styrke de ansatte i rollen som medskapere i barns kreative prosesser.

Under datainnsamlingen bemerket jeg at det ikke var store forskjeller i hvordan faste ansatte, pedagoger og assistenter, samhandlet med barna. Dette kan indikere at kompetansen som

kreves av den voksne i den medskapende dialogen ikke nødvendigvis er uløselig knyttet til utdanning. Det var derimot en merkbar forskjell på hvordan vikarer og ansatte i mindre prosentstillinger samspilte med de yngste. Også personaltettheten påvirket samspillet varighet og personalets mulighet til å fordype seg med barna. I videre forskning kunne det vært interessant å se på hvordan teamstruktur og personaltetthet påvirker de yngste barnas muligheter for medvirkning, og hvorvidt kollektive refleksjoner rundt rollen som medskaper knyttet til romslige samspillsmønstre vil ha en innvirkning på samspillet i formingsaktiviteter.

For min egen del har skriveprosessen, fra lesing av teori og metode, til observasjoner og analyse av datamaterialet, vært en gylden mulighet til å fordype meg i et komplekst, men viktig tema. Spesielt å observere andre, og reflektere rundt betydningen av funnene har utviklet min kunnskap om medvirkning på småbarnsavdeling fra et teoretisk perspektiv til en mer håndfast, praktisk kompetanse. Dersom barn snakker med kroppen, vil voksne som lytter med øynene være et viktig bidrag til små barns mulighet for medvirkning.

7.0 Litteraturliste

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I B. Bae, B.J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9–28.
- Bae, B. (2009b). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet: muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning* 2(1), 3-15).
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2.
- Bergsland, M.D., & Jæger, H. (2020). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utgave. Ed.). Cappelen Damm akademisk
- Brodal, P. (2017, 6. april). *Om lek og utvikling av barns hjerner*. Oslomet Gode barnehageliv.
<https://uni.oslomet.no/godebarnehageliv/2017/04/06/lek-utviklingbarns-hjerner/>
- Buvik, K., Skatvedt, A., & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(3), 222-240.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-02>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi. Doria.
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103745/carlsen_kari.pdf?sequence=2
- Carlsen, K. (2021) *Reggio Emilia: atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg. ed.). Gyldendal akademisk
- Eide, B., Os, E. & S, I.P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5 (4), 1-21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Fagerholt, R.A., Myhr, A., Haugset, A.S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B.T (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2018: Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (TFoU Rapport 2782). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/sporsmal-til-barnehage-norge-2018.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforlaget

- Frisch, N.S. (2018). Tegning og visuell barnekultur. I N.S. Frisch., M.A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 197-227). Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B., & Fønnebø, B. (2022). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen: de yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder* (2. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Hustad, G.S. (2018). Det blir til mellom oss. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 56(1), 24-29.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P.A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Abstrakt forlag.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis: sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage: Barnehagens formål og innhold*. Udir.no.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-forbarnehagen-bokmal2017.pdf>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Cappelen akademisk.
- McLennan, D.M.P. (2010). Process or Product? The Argument for Aesthetic Exploration in the Early Years. *Early Childhood Educ J*, 38, 81-85. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s10643-010-0411-3>
- Moe, J. (2018). Barns møte med kunst og kultur. I N.S. Frisch., M.A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 77-126). Universitetsforlaget.
- Moe, J. (2018). Kreativitet. I N.S. Frisch., M.A. Letnes & J. Moe (Red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 127-149). Universitetsforlaget.
- Nyhus, M.R. (2010). «Ventebølgen» på småbarnsavdelingen – materielle og diskursive praksiser [Masteroppgave, Høgskolen i Vestfold]. Openarchive.usn.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149144/Nyhus-2010-Venteboelgen-paa-smaabarnsavdelingen.pdf?sequence=1>
- Reggio Emilia Approach. (ukjent årstall). *100 languages: No way. The hundred is there*. Reggiochildren. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>
- Regjeringen. (2021, 27, 01). *FNs barnekonvensjon*. Regjeringen.no.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Sandgrind, S.W. (2018, 08 februar). *I denne barnehagen får barna male med sykler og stoler*. Barnehage.no. <https://www.barnehage.no/pedagogikk/i-denne-barnehagen-far-barnamale-med-sykler-og-stoler/121988?fbclid=IwAR16ky5U4I5bSvkt0GwWkSgXpKtBtQE1YvBWAb45fl3w-OAQwg6gEQiRg>

Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. [Oslo]:

Kunnskapsdepartementet

Sikt. (ukjent årstall). *Forske på egen arbeidsplass*. Sikt. <https://sikt.no/forske-pa-egen-arbeidsplass>

Storvik, L.F. (2020, 22. oktober). *Barnehagen jobber minst med kunst og kultur: - blir kanskje sett på som mindre viktig*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-barnehagepedagogikk-dmmh/barnehagene-jobber-minst-med-kunst-og-kultur--blir-kanskje-sett-pa-som-mindre-viktig/255463>

Sæbø, A.B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke., C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 17-46). (2. utg.). Fagbokforlaget.

Waterhouse, A.H.L (2020, 01 desember). *Forming i barnehagen er mer enn bordaktiviteter med maling og påskepynt*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forste-steg-kunst/forming-i-barnehagen-er-mer-enn-bordaktiviteter-med-maling-og-paskepynt/259885?fbclid=IwAR0QJGXQe4ty7WqRpmB9qEYBaR1gT_dFyluEUGHaGraNheSp3k081izmBMY

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsnotat

Observasjonsnotat

Sted

Angivelse av sted for observasjonen, for eksempel type institusjon (eventuelt i kode for å ivareta anonymitet).

Hva som skal observeres

Problemstilling med mulige underspørsmål.

Tid

Dato og tidspunkt for start og avslutning av observasjonen.

Område for observasjonen

Grundig beskrivelse av området som omfattes av observasjonen. Dersom observasjonen er rettet mot en del av et større rom eller en uteplass, så gjør rede for utvalget og sammenhengen.

Egen posisjon

- Egen bakgrunn – med hvilke briller observerer du?
- Hvor sitter du? Beskrivelse av egen posisjon i forhold til dem som observeres

Observasjonsbeskrivelse

Beskrivelse av atferden til dem som deltar i situasjonen

- Hva skjer?
- Hvor skjer det?
- Hvordan skjer det?
- Hvem handler med hvem?

(Dalland, 2020, s. 109)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kunstfaglig arbeid og medvirkning på småbarnsavdeling»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kunstfaglig arbeid åpner opp for barns medvirkning på småbarnsavdeling.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å utforske hvordan kunstfaglig arbeid påvirker samspillsmønstrene mellom barn og voksne på småbarnsavdelingen. De minste barna i barnehagen har i mangel på språk også i mindre grad mulighet til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Innenfor kunstpedagogikken er prosessorientert blitt et viktig begrep, hvor fokuset ikke lengre ligger på det ferdige produktet, men på hva barna tenker, hvordan de resonnerer og samhandler med andre i prosessen. Jeg ønsker å belyse hvordan dette «rommet» også åpner opp for muligheter til å utvikle vår pedagogiske praksis, med tanke på samspillsmønstre og medvirkning Dette er en bachelorgradsoppgave, og opplysningene skal ikke brukes til noen andre formål. Forskningsspørsmålene/tema for observasjon vil være:

- Prosessorientert kunstfaglig arbeid og små barns mulighet til medvirkning
- Prosessorientert kunstfaglig arbeid sett i lys av trange og romslige samspillsmønstre

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Min veileder for bachelorarbeidet er Åse Nylenna Akslen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir bedt om å delta fordi du jobber på en småbarnsavdeling i en barnehage som spesialiserer seg på kunstfaglig arbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil bli observert av en student over en periode på to uker.
- Under observasjonene vil det bli tatt feltnotater på papir, de voksne vil bli gitt kodenavn i feltnotatene, for eksempel PLT (pedagogisk leder ved navn Tonje), BUAJ (barne- og

ungdomsarbeider Johan) og AF (assistent Frida). Både barn og voksne vil få fiktive navn i den ferdige oppgaven.

- Transkriberingen av feltnotatene vil bli oppbevart elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.
- Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Veileder vil kun ha tilgang til anonymiserte data.
- Samtykkeskjemaene vil bli oppbevart separat fra alle andre notater vedrørende prosjektet, og vil være innelåst på HVL. Transkriberingen blir anonymisert etter som den blir skrevet ned. Denne vil bli oppbevart elektronisk.
- Du vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven, da de eneste personopplysningene som blir oppgitt i oppgaven er: At hun/han er ansatt i en barnehage i Norge, og har stilling som pedagogisk leder/barnehagelærer, assistent eller barne- og ungdomsarbeider

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. Mai 2023 – men vi ønsker å beholde alle opplysninger frem til oppgaven er vurdert godkjent ca. 30 Juni 2023. Ved prosjektslutt vil feltnotatene bli slettet, og det samme vil alle andre notater og transkriberinger som er gjort knyttet til prosjektet. Samtykkeskjemaene vil bli makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet, campus Bergen har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen på Vestlandet ved Åse Nylenna Akslen på telefon: 55 58 58 61.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Åse Nylenna Akslen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunstfaglig arbeid og maktstrukturer i barnehagehverdagen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner hvor det vil bli tatt notater

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

21.02.2023, 18:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Kunsthøgskolen og medvirkning på småbarnsavdeling](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 527251**Dato** 21.02.2023**Vurderingstype**

Standard

Prosjekttittel

Kunsthøgskolen og medvirkning på småbarnsavdeling

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Åse Nylenna Akslen

Student**Prosjektperiode**

25.01.2023 - 25.05.2023

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 lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

DELE PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!